

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Cogea

Renato Augusto da Costa

Pensar, fazer, aprender:

Dewey e uma possível proposta de gestão escolar

São Paulo

2011

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Cogea

Renato Augusto da Costa

Aprender, pensar, fazer:

Dewey e uma possível proposta de gestão escolar

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de especialista em “Fundamentos de uma educação para o pensar”. Orientação: Professora Doutora Sonia A. Ignacio Silva

São Paulo

2011

Dedicatória

À minha família, em especial aos meus avós (*in memoriam*) e à minha mãe, que sem passar pela universidade, me deram o maior exemplo de educação.

Agradecimentos

À professora Dr^a Sonia A. Ignacio Silva, pela inspiração, disposição e atenção.

Aos “irmãos” do curso de especialização Fundamentos de Uma Educação Para o Pensar (PUC–SP/2010) pela convivência, pelos questionamentos, pela busca conjunta e, especialmente, pela amizade. Especial agradecimento aos amigos Helio Ponciano, Laureana Piragine e Silvia Laino, pelas conversas, confissões e almoços.

“Eu não ia perder um dia maravilhoso desses de sol enfurnado naquela escola.

*A vida passa muito rápido e se você
não curtir de vez em quando a vida passa e
você nem vê.*

*Eu tenho mesmo uma prova hoje, essa parte não era
mentira.*

É sobre o socialismo europeu.

*Eu só queria saber qual a razão desse teste. Eu não sou
europeu, nem pretendo me tornar europeu. Por isso nem me
interessa se eles são socialistas ou não. Eles poderiam ser
fascistas-anarquistas e mesmo assim não ia mudar o fato de eu
não ter um carro”.*

Ferris Bueller

*“E por que então esta vontade
de parecer herói
ou professor universitário
(aquela tal classe
que, ou passa a aprender com os alunos
- quer dizer, com a rua -
ou não vai sobreviver)?”*

Tom Zé

Resumo

John Dewey, um dos fundadores da corrente filosófica pragmática norte-americana, desenvolve em sua obra acadêmica e profissional uma teoria que pretende compreender e apresentar a produção do conhecimento no ser humano a partir de sua relação com o mundo prático. Conceituando no mundo cotidiano e das relações dos homens entre si e com a natureza a chamada experiência, Dewey analisa e percebe na escola o ambiente formal onde tal experiência é (ou deveria ser) pensada para a efetivação de um pensamento eficaz. Da mesma maneira, estudos contemporâneos em educação, especificamente do espaço oficial de ensino-aprendizagem (a escola) destacam a importância da gestão do espaço educativo como fundamento para a realização de seus objetivos, lembrando a ideia de gestão trata exatamente da organização espaço-temporal, administrativa, organizacional, de ambientes variados, para a consecução de práticas a serem realizadas nesses mesmos ambientes pelos grupos que o constituem. Nesse trabalho, buscamos traçar uma identificação das ideias pragmáticas deweyanas com os estudos e conceitos atuais de gestão educativa, na tentativa de estabelecer um paralelo entre a teoria pragmatista norte americana, tão bem elucidada por John Dewey, e os trabalhos atuais sobre gestão escolar, exemplificados aqui pelo trabalho da pesquisadora no tema Heloisa Lück.

Palavras chave: Dewey. Pragmatismo: gestão educativa, educação.

Abstract

John Dewey, one of the founders of the North American philosophical current of pragmatism, develops in his professional and academic works a theory that aims to understand and present the production of knowledge in humans from their relationship with the practical world. Defining the concept of experience from the everyday world and the relations of men among themselves and the nature, Dewey analyzes and perceives the school as the formal environment where such experience is (or should be) thought for the completion of an effective thinking. Likewise, contemporary studies on education, specifically on the official space of teaching and learning (the school) highlight the relevance of the management of this educational space for the achievement of its goals, being this element the space-time administration, one of the foundations of the educational management studies. In this study, we attempt to draw an identification between Dewey's pragmatic ideas and current studies and concepts of educational management, in the attempt of establishing a parallel between the North American pragmatic theory, so well elucidated by John Dewey, and current works on school management, exemplified here by the work of the researcher on the subject Heloisa Lück.

Key words: Dewey, Pragmatism, education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I. As origens do Pragmatismo norte-americano: Peirce, James e Dewey	12
CAPÍTULO II. Dewey e a educação.....	33
CAPÍTULO III. Pragmatismo e gestão educativa: a união da teoria e da prática?.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS.....	55

Introdução

As práticas pedagógicas reconhecidas socialmente organizam-se num espaço pensado e legitimado como espaço oficial de ensino: a sala de aula e a escola. Em nossa ainda curta, mas intensa experiência como profissionais de ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino, percebemos cotidianamente o quanto é importante, para não dizer fundamental, uma gestão escolar clara e coerente com as práticas dos atores em ação na escola. Ainda muito ligada ao ambiente empresarial, o conceito de gestão é utilizado para definir a organização e a orientação de práticas, condutas e ideologias que as baseiam em qualquer ambiente sociocultural. Sendo a instituição escolar mais um desses ambientes, com seus objetivos, personagens, entraves e resultados, é coerente que, de forma explícita ou não, exista uma organização que a defina. Por mais que tal assunto não seja pensado ou discutido por aqueles que o deveriam fazer, principalmente diretores, coordenadores e professores, essa organização (por mais desorganizada que seja) existe e produz resultados, positivos ou negativos, coerentes ou difusos.

John Dewey é considerado um dos principais teóricos e pesquisadores das áreas de Filosofia, Sociologia e Educação, não somente devido à sua ampla produção bibliográfica, como principalmente por seus questionamentos e propostas para essas e outras áreas epistemológicas. De fato, Dewey é reconhecidamente um filósofo ou teórico da educação que, a partir de seu trabalho prático e intelectual, escreve, conceitua e opina a respeito da prática

social da educação e da escola, além de ser, também, um dos fundadores do pragmatismo.

Da maneira mais pragmática possível, inspirados em nossa prática diária e em nossos questionamentos filosóficos dela advindos, propomos um estudo que tem como objeto principal a leitura e compreensão aprofundada de algumas obras de Dewey na busca de conceituações filosóficas, e, especialmente, de apresentações práticas, de propostas de ação; em outras palavras, de atividades de gestão da escola que possam ser identificadas como pragmáticas (ou que se relacionem com essa corrente filosófica).

Dewey diferencia, a partir da conceituação e comparação com variados modelos de ideologia, a escola pragmática em sua obra inicial. Nosso problema central, nossa pergunta a ser respondida nessa pesquisa é: de que maneira Dewey propõe uma gestão da escola pragmática norte-americana?

Muitas são as justificativas para a realização da pesquisa, como a escassa abordagem de trabalhos que tenham como foco fundamental a concepção de educação nos autores pragmáticos norte americanos e também a necessidade de pesquisas em âmbito acadêmico que ampliem a produção epistemológica que trata de propostas teóricas e práticas a respeito da educação, da escola e de sua(s) possível(eis) organização(ões).

Para tanto, selecionamos livros produzidos durante seus anos de vivência ou que se referem diretamente ao trabalho de Dewey na Escola Laboratório, projeto da Universidade de Chicago, onde o pesquisador lecionou e desenvolveu seu pensamento e suas práticas de explícita inspiração pragmática.

Vejam os comentários de um de seus comentaristas sobre parte de sua produção intelectual:

[...] Os livros *Meu credo pedagógico* (1897) e *A Criança e o Currículo* (1902), por exemplo, foram publicados enquanto Dewey se encontrava em Chicago, já expressando as linhas gerais de sua filosofia educacional. Livros posteriores – *Como pensamos* (1910) e *Democracia e Educação* (1916), por exemplo que trazem formulações teóricas mais elaboradas, são igualmente frutos de sua vivência na Escola Laboratório [...]. (CUNHA, 2010, p. 13).

Iniciamos nossa pesquisa pela leitura e análise do livro *Os pioneiros do pragmatismo americano*, de John R. Shook (2002), importante pesquisador norte-americano que trata nessa obra especificamente de três dos principais fundadores do pragmatismo estadunidense e do contexto geral de seu surgimento nos Estados Unidos do século XIX.

Em seguida, nos detemos na leitura de *Meu credo pedagógico e Democracia e educação*, obras fundamentais do pragmatismo norte-americano de John Dewey (1997, 1959) apresentadas à luz da filosofia da educação. Aqui também nos baseamos no livro de um dos maiores especialistas brasileiros em Dewey, Marcus Vinícius da Cunha (2007), *Democracia e educação: capítulos essenciais*.

Por fim, além dos estudos das já referidas obras de e sobre John Dewey nos utilizamos também da produção acadêmica da pesquisadora Heloísa Lück (2010) doutora em Pesquisa em ensino superior com ênfase em gestão educativa. Foram selecionadas as suas obras “A Evolução da Gestão

Educacional a Partir de Mudança Paradigmática” e “Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola”, que tratam, entre outros, da conceituação do termo gestão escolar.

Nosso principal objetivo, que se relaciona diretamente com nosso problema de pesquisa, foi identificar propostas práticas, sejam baseadas em experiências ou propostas metodológicas, sejam através da construção de discursos teóricos que se proponham efetivos (realizáveis) em parte da obra selecionada de John Dewey. Buscamos observar, em nosso trabalho, uma possível proposta de gestão educativa (tal como apresentada em sua significação atual) à luz do pensamento pragmático.

Capítulo 1

As origens do Pragmatismo norte-americano: Peirce, James e Dewey

Na produção deste primeiro capítulo procuramos contextualizar o surgimento da corrente filosófica pragmática norte-americana partindo das principais influências do pensamento europeu daquele período na sua constituição e principalmente dos estudos dos três autores fundadores do pragmatismo nos EUA, Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey, sendo esse último o autor a que nos dedicaremos com exclusividade em todo nosso trabalho de pesquisa, especificamente a partir do segundo capítulo.

Para realizar tal tarefa, trabalharemos nesse momento com três obras de dois dos principais autores contemporâneos estudiosos do pragmatismo estadunidense: o norte-americano John R. Shook, professor de filosofia da Universidade de Oklahoma, diretor do Pragmatism archive (reconhecido centro de estudos sobre o pragmatismo) e o brasileiro Paulo Ghiraldelli Jr., filósofo, professor livre docente da Universidade Estadual de Paulista e diretor do Centro de Estudos em Filosofia Americana (CEFA). Shook é autor, entre outros, da obra “Os pioneiros do pragmatismo americano”, utilizada nesse capítulo, em que se detém à análise da origem e dos estudos dos fundadores do pragmatismo. Ghiraldelli Jr. é autor e pesquisador da corrente filosófica pragmática e nos livros “O que é pragmatismo” e “O que é filosofia contemporânea” trata respectivamente da contextualização do pragmatismo em sua época de surgimento e da presença dessa filosofia na contemporaneidade

a partir de sua reinterpretação por filósofos de nosso tempo. Na análise do pensamento filosófico moderno europeu utilizamos a obra “Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica”, organização de textos de vários autores, utilizado em duas disciplinas de nossa especialização e que tem como objetivo principal mostrar o desenvolvimento do pensamento filosófico e do método científico ao longo de sua história.

Tendo surgido no final do século XIX com Charles Sanders Peirce, o Pragmatismo será a corrente filosófica produzida no ambiente de um país em crescente ampliação econômica e cultural e fundará, filosoficamente, a ideologia norte-americana do desenvolvimento da democracia a partir da construção do conhecimento individual e coletivo.

Charles Sanders Peirce nasce em Cambridge, no estado de Massachussetts, em 1839. Filho de um astrólogo e matemático da Universidade de Harvard, Peirce gradua-se nessa mesma universidade em Ciências em 1863. Seu interesse pela Filosofia e suas reflexões que levarão ao desenvolvimento do Pragmatismo se darão especialmente no campo da lógica e da metodologia científica, sendo que em 1879 ele se torna por um curto período de tempo professor da Universidade de John Hopkins.

No período em que Peirce se torna professor universitário, os EUA haviam saído a pouco de uma guerra interna, a chamada Guerra de Secessão (ou Guerra Civil Norte-Americana), em que os lados em disputa travaram uma batalha não somente física, mas ideológica, que decidiu as práticas políticas,

econômicas, sociais e culturais para o desenvolvimento da nação estadunidense. Ao mesmo tempo em que se dava a expansão de territórios dos E.U.A, iniciada no século XVIII com a independência do país de sua metrópole, a Inglaterra, aumentava a rivalidade entre os estados do norte, de predominância industrial e trabalho livre, e os estados do sul, onde a agricultura e o trabalho escravo eram dominantes.

Na década de 60 do século XIX, essa disputa chegou ao seu limite quando a necessidade de expansão de mercados pelos estados do norte via como barreira a escravidão sulista. A disputa presidencial entre o democrata Stephen Douglas e o republicano Abraham Lincoln teve como fundamentos principais o debate sobre a permanência ou o fim da escravidão no país e medidas econômicas relativas à maneira de produção dos dois lados em disputa no país.

Quando Lincoln é eleito e coloca em prática ações que prejudicam os fazendeiros sulistas a discórdia aumenta e os estados do sul separam-se da União, formando os Estados Confederados da América. Os estados do norte, com força suficiente para seu sustento, constroem armamento e derrotam as forças sulistas e aplicam seus ideais econômicos e, por conseguinte ideológicos, no nascente país do norte da América.

Como filho legítimo dos estados do norte (onde se localiza o estado de Massachusetts, sua terra natal) e herdeiro da vitória desses sobre os sulistas, a proposta filosófica de Peirce, bem como de James e Dewey, será muito bem

aceita pelos novos líderes desse país em plena construção de si mesmo (é certo que tardiamente, somente tornando-se amplamente conhecida nos anos de 1930 a 1950), exatamente por propor um olhar filosófico-científico original dos norte-americanos para resolver os problemas filosóficos mundiais, apresentados até aquele momento da história no tradicional pensamento filosófico europeu, centro mundial econômico e cultural.

Mas em que questões se concentrava a filosofia (europeia) do século XVII e XVIII? Especialmente aquelas ligadas à origem e à maneira como é produzido o conhecimento humano. Desde a Antiguidade até o início do Renascimento, embora tenham surgido várias teorias a respeito de como se efetua o conhecimento, não há discordância entre os filósofos sobre a possibilidade dos humanos em conhecer o real. Do ponto de vista epistemológico, esta concepção é realista, pois os objetos correspondem ao conteúdo da percepção. O Renascimento, como manifestação sociocultural de um novo movimento histórico irá apresentar novas ideias com base nas suas propostas e ações de transformação, dentre outras a separação entre a fé e a razão (e que propõe o método científico para o estudo das ciências naturais), o antropocentrismo e o saber ativo (em detrimento do saber contemplativo).

Os autores ilustrados europeus, predominantes naquele período, defendiam acima de tudo o homem como o centro do desenvolvimento da sociedade e a ciência como o carro-chefe desse desenvolvimento. No rastro da ampliação desses ideais concebem o conhecimento de modo inteiramente novo, colocando em questão a própria possibilidade de conhecimento,

indagando-se agora sobre o sujeito do conhecimento, as possibilidades de erro e acerto e os métodos utilizados para garantir a verdade do conhecimento.

Peirce, James e Dewey são herdeiros da tradição filosófica europeia de John Locke, David Hume, George Berkeley, Immanuel Kant, George F. Hegel, entre outros filósofos que trabalhavam exatamente com tais questões epistemológicas e que fornecerão subsídios para a busca da origem e dos meios do conhecimento através de metodologias científicas aplicadas às questões humanas, fosse por um caminho inerente à própria natureza do ser humano (racionalistas), fosse por uma trilha resultante do contato e, portanto, da experiência do ser com o ambiente (empiristas).

[...] uma das características desse período é a ênfase no poder da razão. Os autores desse século são, portanto, racionalistas, já que para eles a razão tem um papel primordial na vida do homem. Sendo considerada uma característica natural do ser humano, que é inerente a todo indivíduo, a razão é vista como mecanismo, meio de obtenção de conhecimento e guia das ações humanas. Contudo, o racionalismo do século XVIII contraria o de Descartes, pois, enquanto para este a razão tinha uma característica de recipiente – isto é, possuía ideias inatas, verdades eternas... –, para os pensadores franceses desse período ela tinha uma característica de instrumento [...]. (ANDERY, 2006, p. 328-329).

É exatamente na tentativa de resolução da questão da origem inata ou empírica do conhecimento que se debruçarão Peirce e os demais pragmáticos norte-americanos, William James e John Dewey, cada um ao seu modo, e tendo como caminho a noção de experiência. Podemos afirmar que o

pragmatismo desses autores é concebido como alternativa para tal impasse entre racionalistas e empiristas, reconhecido, por exemplo, nos dualismos metafísicos de “realidade” e “aparência”, “corpo” e “mente”, “sujeito e “objeto” etc. A rejeição desses autores por qualquer tipo de dualismo que negasse que a experiência do ser humano se realizasse fora do ambiente natural realiza-se pela noção da experiência assimilada às noções de aquisição e interação, como chaves para o entendimento da realização efetiva do conhecimento.

[...] A ideia básica do pragmatismo veio da busca de se livrar da polêmica entre o racionalismo neokantiano ou o realismo lógico e o idealismo hegeliano [...] a noção de experiência esteve como o que poderia representar o elemento pelo qual se sairia do debate tradicional [...] Podemos apostar que tudo no mundo é material (da ordem do físico). Ou podemos apostar que tudo no mundo é espiritual (da ordem do pensamento). Ou, ainda, podemos querer optar por dizer que o mundo comporta o espiritual e o material [...] O pragmatismo veio exatamente com essa proposta: deixemos de lado a ideia de que o mundo tem de ser feito de uma substância, vamos tomar o mundo segundo uma ideia menos atávica. Ele pode ser aceito como um conjunto variável de relações [...] Essas relações podem ganhar nomes diferentes, segundo o campo que recortamos para conversar, falar, estudar ou investigar. Um desses nomes é a “experiência” [...]. (GUIRALDELI JR, 2008, p. 120-122).

Nota-se que a experiência é um conceito base do pragmatismo norte-americano. Para compreender esse termo e apresentá-lo, sob a perspectiva de cada um dos autores fundadores dessa corrente filosófica, de forma resumida, relacionaremos suas propostas teórico-metodológicas com sua biografia e sua

produção, tal como descrito por John Shook (2002) em sua obra “Os pioneiros do pragmatismo americano”.

Charles Sanders Peirce, como já dito, era formado em Ciências e sua filosofia empírica pragmática considerava a experiência um experimento, enfatizando a prática controlada, como a que fazia em seu laboratório. Seguindo a tradição do idealismo pós-kantiano, Peirce avaliava suas posições filosóficas questionando-se como elas poderiam ajudá-lo a compreender o conhecimento adquirido pela ciência (reflexão e prática unidas num exemplo empírico pragmático de condução do pensamento e da ação científica).

Dentre as diversas correntes filosóficas que debatem a questão do conhecimento na época de Peirce, o empirismo será a principal influenciadora na constituição do pragmatismo. De acordo com o empirismo, todo o conhecimento advém de eventos da experiência visual, gustativa, olfativa, tátil e auditiva que o homem tem do mundo através do uso de seus sentidos. Contudo, essa filosofia originará outras perspectivas filosóficas, dentre as quais podemos citar o empirismo dualista (que defende a ideia que o mundo externo não pode ser experienciado por nós já que experienciamos apenas o mundo interno das ideias contidas em nossa mente) e o empirismo metafísico, que como filosofia da ciência é chamada de positivismo, que afirma que o único conhecimento estabelecido pela ciência é o conhecimento sobre o modo como o mundo é experienciado, descobrindo especificidades sobre os objetos experienciados no mundo, podendo descobrir também padrões nos eventos observados ao longo do tempo, mas nunca podendo referir-se a termos

desconhecidos ou nunca experienciados, pois os mesmos carecem de sentido e não podem ser observados indiretamente.

Na rejeição a tais correntes, advindas do empirismo, Peirce adota o “realismo científico” como filosofia base do empirismo pragmático, pois:

[...] O realismo científico combina o princípio empirista de que o homem pode experienciar diretamente as coisas naturais reais contidas no mundo como princípio de que algumas existentes nunca poderão ser experienciadas pelos seres humanos. Para o realismo científico, há duas espécies de coisas reais: há aquelas que podem ser experienciadas diretamente e aquelas que não podem ser experienciadas de forma alguma [...] O realismo científico de fato diz que os objetos do conhecimento científico têm existência real, porém [...] não diz que esses objetos conhecidos são a única realidade existente [...] (SHOOK, 2002, p. 38-39).

Para Peirce, nem toda observação é científica, contudo, toda maneira de se experienciar o mundo leva à produção de um conhecimento que pode e deve ser novamente testado. Ele tentou identificar e compreender todos os diferentes tipos de experiências dos humanos, sistematizando as diferentes experiências em três tipos fundamentais: a mônade, a díade e a tríade. Como para Peirce todo entendimento faz uso de categorias e as categorias são maneiras de se vivenciar e classificar a experiência, tudo o que pode ser experienciado pode também ser categorizável. Não haveria nada na experiência, nada nas nossas ideias sobre mundo nem nada que pudesse ser pensado de alguma maneira que não possuísse significado.

A mônade, a díade e a tríade seriam três categorias fundamentais, respectivamente, de qualidade, relação e representação. A mônade, enquanto categoria de qualidade, “é a categoria da qual faz parte qualquer sensação pura na experiência de uma pessoa [...] na qual um objeto relaciona-se apenas consigo mesmo” (SHOOK, 2002, p. 40).

A díade, como categoria de contraste e reação, é a dinamização ou duplicação relacional da mônade:

Quando duas qualidades (*monádicas*) são simultâneas, experienciá-las enquanto relacionadas uma com a outra produz uma sensação de qualidade e colisão. Agora elas são definidas com base uma na outra [...]. A díade é a categoria de relações dinâmicas da qual fazem parte os eventos. (IBID, p. 40-41).

A tríade é a categoria que media os elementos monádicos em conflito numa relação diádica. É pela tríade que o ser humano se coloca como produtor de conhecimento ativo e transforma sua realidade pela reflexão. “Quando um indivíduo reflete se uma nova camisa combina com uma calça, ele está experienciando a relação triádica. Ele entenderá que dispor essas cores juntas poderia criar uma nova experiência agradável.” (SHOOK, 2002, p. 40-41). A tríade é a categoria de controle e significado, pois a compreensão de uma pessoa sobre uma tríade pode tentar produzir uma reação desejada e significativa.

As categorias descritas acima e os quatro princípios básicos do empirismo peirceano possibilitarão os estudos da semiótica e do interacionismo simbólico e novas análises filosóficas, sociológicas e lingüísticas. Devido ao curto espaço, encerramos por aqui a descrição específica dos estudos de Charles Peirce e seguimos adiante com o segundo fundador do pragmatismo estadunidense, William James.

William James nasceu em Nova York (assim como Peirce, na parte “desenvolvida” ou liberal do país). Filho de um rico intelectual religioso, irmão do famoso escritor Henry James, teve uma formação culturalmente rica, pois eram freqüentes as viagens pela Europa e por sua terra natal com a família. Após estudar pintura, James estudou biologia, entrando logo em contato com a teoria evolucionista. Estudou medicina na Universidade de Harvard, onde fez sua carreira acadêmica e vida profissional, tendo começado nessa instituição o ensino de fisiologia; foi o fundador do primeiro laboratório de psicologia desse local, dado o seu interesse por esse assunto, especialmente a chamada “filosofia psicológica” ou “psicologia da mente”, nomes dados a assuntos da psicologia que teorizavam sobre o funcionamento da mente. Será ele um dos grandes influenciadores de John Dewey, especialmente na sua conceituação filosófica de verdade e experiência.

No final do século XIX as disciplinas de trabalho de James, a psicologia e a filosofia, estão num alto grau criativo, pois o darwinismo e a psicologia experimental começam a ser intensamente aceitos. Assim, James (e Dewey) percebe o estudo dos seres humanos como organismos físicos que procuram

sobreviver num ambiente natural. James e Dewey compreendem a cognição e o comportamento humano de forma funcionalista, rejeitando (como Peirce), tanto o materialismo e o idealismo e caracterizando-se como amplamente naturalistas.

O funcionalismo caracteriza-se primordialmente por sua tese de que a psicologia é o estudo da vida psíquica como um processo de adaptação orgânica. Esse estudo da mente como uma função natural é uma tentativa de substituir o dualismo cartesiano pelo naturalismo; James e Dewey adotaram uma atitude naturalista em relação ao ser humano em todas as suas funções. O tipo de naturalismo desenvolvido por esses filósofos exige a existência do livre-arbítrio, pois o funcionalismo salienta a função que a mente tem de tomar decisões e controlar o comportamento. (SHOOK, 2002, p. 89).

O olhar evolutivo do caráter fisiológico do sistema nervoso e a psicologia experimental com processos psíquicos reais estabeleceram que o observador humano seleciona, filtra e organiza as experiências do mundo. Desta forma, uma grande contribuição da filosofia pragmática de James é sua defesa pelo livre-arbítrio e pela tentativa de rompimento dos dualismos, que na filosofia, até então, separavam o mundo material do mundo psíquico (ou racional).

De acordo com James, há um decisivo papel da vontade no direcionamento da experiência e da atividade humana, sendo que as ações voluntárias incluem inclusive a aquisição de informações sobre o ambiente, o que amplia a ideia de que os organismos devem se guiar apenas pelas fontes das sensações. James afirma, portanto, que o conteúdo e o sentido próprio a

qualquer experiência são parcialmente dependentes da atividade final (ou teleológica) de um organismo, sendo que o dono desse organismo em contato com o meio escolhe, dentre um leque (ou não) de possibilidades, aquela que melhor lhe aprouver para alcançar o objetivo desejado.

De forma coerente com seus estudos, James irá apresentar vários conceitos filosóficos e algumas teorias sobre a construção do conhecimento intrinsecamente ligadas com tal ideia, como o já citado livre-arbítrio. O pesquisador argumentou em favor da existência do livre arbítrio em vários trabalhos, sendo que a ligação do livre-arbítrio com a moralidade seria fundamental para a existência dessa última. James afirma que a moralidade existe apenas se as pessoas forem responsáveis por sua própria conduta, já que se elas não podem escolher livremente o que fazer também não podem se responsabilizar pessoalmente por seus atos. Nossas sensações de decisão e controle, segundo o autor, existem pela utilidade do controle psíquico na sobrevivência humana. “A consciência humana e todas as nossas sensações, entre elas as sensações de estarmos em controle de nossas ações, devem efetivamente produzir nossa conduta”. (SHOOK, 2002, p. 96).

A consciência (ou a experiência) humana, para James, não pode ser identificada com qualquer tipo de material físico, sendo que nossos pensamentos não são coisas materiais nem apenas (como afirmava, por exemplo, o materialismo mecanicista) produzidos por tais coisas, mas um processo de fluxo de qualidades. Em tal fluxo de qualidades (que James chama de fluxo de consciência) não há independência de ideias ou pensamentos auto-

suficientes, mas uma consciência que possui ligações (que podem ser coerentes e realizar objetivos previamente problematizados) porque algumas experiências são relações de experiências que permitem a conclusão de raciocínios, ou seja, a produção de conhecimentos.

[...] A experiência é também ativamente direcionada a um objetivo. Nossos pensamentos visam a controlar nossa conduta, de modo que todos os pensamentos são direta ou indiretamente envolvidos na decisão de como agir. A experiência humana não é apenas um processo, ela é também criativa. A função que os pensamentos têm de controlar nossas ações e incorporar aspectos de pensamentos anteriores sem ser completamente pré-determinados por eles confere ao ser humano o livre-arbítrio [...] os pensamentos devem estar a serviço das atividades do ser humano [...] (IBID, p. 101).

A sustentação do pragmatismo jamesiano está no que ele chama de empirismo radical, e que será a principal teoria diferenciadora do pragmatismo de seu amigo Charles Peirce. Desenvolvida de forma estreitamente relacionada com seu conceito de fluxo de consciência, o empirismo radical trata o conhecimento como produzido pela experiência, mas não há separação entre experiência psíquica e física. Não existe, para James, uma separação entre cognoscente e cognoscido, pois ambos estão inseridos dentro de um fluxo de consciência, fluxo consciente daquele que percebe e fluxo de consciência daquele que é percebido.

[...] James acredita que quando o objeto é percebido, não há relação entre as duas coisas porque o cognoscente e o cognoscido são a mesma experiência. James refere-se à

percepção como “conhecimento direto” e afirma que essa forma de conhecimento não ocorre porque algo na consciência representa corretamente algo fora dela. O conhecimento direto ocorre porque a coisa percebida faz parte de um fluxo de consciência [...] O único tipo de consciência é o fluxo de consciência que contém objetos percebidos. James enfatiza que a experiência não está contida dentro de uma mente substantiva, afirmando que toda experiência é experiência “pura”, pois ela não é essencialmente psíquica nem física. Não há necessidade de uma mente substantiva que sustente as experiências, pois as experiências estão em conexão umas com as outras dentro da própria experiência [...] (IBID, p. 115).

Segundo James, a realidade é formada por múltiplas experiências, mas não apenas de um único material, a experiência. O mundo seria formado por diferentes e infinitos elementos, dentre os quais a experiência, e todos possuem em comum o fato de poderem fazer parte de um ou mais fluxos de consciência.

A ideia filosófica do empirismo radical é a base fundamental do pragmatismo de James. Dois são seus princípios básicos: o primeiro é o de que um pensamento ou ideia levam sempre a outros pensamentos futuros na experiência, sendo que os pensamentos não são desligados uns dos outros e são criativos exatamente porque estimulam outras experiências surgidas a partir deles. O segundo princípio é o de que os pensamentos possuem sentido justamente porque se referem sempre a outras experiências e podem ajudar a produzir outras, nos estimulando a agir na resolução de problemas e questionamentos.

É a partir das ideias de Peirce e James, especialmente desse último, que John Dewey irá elaborar a sua filosofia pragmática, que possuirá um caráter fundamentalmente filosófico e pedagógico. O interessante, a destacar desde já, é como o método pragmático será desde o início aplicado na construção da teoria pragmatista construída por Dewey, pois veremos como sua formação e atuação docente fundamentarão sua filosofia.

John Dewey nasce em Burlington, no estado de Vermont, no extremo leste dos EUA, na mesma área liberal de seus companheiros Peirce e James. Dewey forma-se pela Universidade de Vermont em 1879 e obtém o título de Ph.D. pela Universidade de John Hopkins em 1884. Durante onze anos leciona nas Universidades de Michigan e Chicago (nessa última torna-se chefe do Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia), de onde sai para se tornar professor da Universidade de Colúmbia, até 1930. É muito importante destacar, para tentar diminuir qualquer tipo de preconceito contra a corrente filosófica pragmática (vista muitas vezes apenas como ideologia estadunidense, individualista e oposta às correntes críticas e/ou sociais) que no período em que trabalhou na Universidade de Colúmbia, Dewey viajou o mundo como professor, pedagogo e teórico-social para lugares que incluem a China e a URSS, em plena ascensão do comunismo nesses países, o que deixa claro sua preocupação em manter uma postura política engajada com os problemas sociais, que vão desde a defesa do voto feminino até a paz internacional. A base do pensamento pragmático de John Dewey é sua filosofia da educação e sua filosofia social, pelas quais ele é predominantemente lembrado.

A educação formal de Dewey deu-se em escolas tradicionais marcadas por um estilo pedagógico desestimulante, em contrapartida a sua educação comunitária em que era comum o incentivo à formação de um senso de responsabilidade pela atribuição de tarefas dadas às crianças, bem como sua formação religiosa protestante num local onde as comunidades possuíam autonomia e uma ordem hierárquica flexível, com certeza marcam a elaboração do seu pensamento filosófico assim como a adoção do pragmatismo como base de seu trabalho intelectual. O evolucionismo de Charles Darwin e as filosofias de Kant e Hegel (e o já citado embate racionalismo versus empirismo no pensamento filosófico europeu) também influenciam bastante a elaboração do pragmatismo em Dewey. Isso é claro em sua noção sobre a constante mudança de tudo que está presente e constitui o mundo, sejam objetos e seres físicos ou valores filosóficos e socioculturais. Assim, o contato com James irá abrir ainda mais essa perspectiva e inseri-lo de vez na filosofia pragmática.

Tendo entrado em contato com as ideias de Peirce e especialmente de James em sua formação, será a partir delas que Dewey irá construir seu pensamento filosófico e fará sua defesa constante pela democracia, realizada, entre outros, pela mudança da perspectiva dos objetivos e caminhos da educação e da ação pedagógica. Em meados de 1897, quando publica “Meu Credo Pedagógico”, Dewey já havia estabelecido o empirismo naturalista como a base de suas teorias. A ligação entre o empirismo e as outras partes de sua filosofia foi sua teoria funcionalista do comportamento humano.

[...] O funcionalismo é uma explicação empírica e experimental da atividade teleológica inteligente. A atividade inteligente

apresenta algum grau de aprendizado quando, por meio de ações criativas, são superados novos e inexplorados obstáculos que impedem a consecução de objetivos almejados. A psicologia funcionalista de Dewey penetrou nos detalhes do processo de aprendizado e demonstrou que esses estágios apresentam um aumento de força e flexibilidade à medida que o indivíduo resolve dificuldades cada vez mais complexas [...] (GUIRALDELI JR, 2007, p. 17-18).

Assim, o foco de Dewey no desenvolvimento de sua teoria filosófica e pedagógica será exatamente a compreensão do desenvolvimento da atividade inteligente, partindo de um conceito muito bem explorado por James, a experiência, a fim de construir uma sociedade democrática, onde a participação ativa dos indivíduos é a sua base. Em outras palavras, Dewey constrói uma filosofia que pretende compreender o desenvolvimento das funções psíquicas dos seres humanos a partir de suas relações com o meio ambiente natural. Tal proposta percebe o aprendizado não apenas como mero conjunto de funções psíquicas isoladas, mas relacionado intrinsecamente com o meio em que se desenvolve, bem como ativamente atuante na transformação desse ambiente, modificando-o de forma a torná-lo melhor para nossa vida individual e social.

Uma das mudanças encontradas na filosofia deweyana em relação à Peirce e James e sobre a concepção da produção de conhecimento, está justamente no fato de Dewey perceber a educação como algo sempre incompleto, nunca acabado. Não é porque os seres humanos chegaram a uma idade considerada de responsabilidade (fase adulta) ou mesmo pelo fato de já terem passado pela educação formal (escola) que a educação se encerra. O

fim mesmo da educação, segundo Dewey, é o próprio processo educativo, que problematizando questões diversas deve permitir a criação de respostas que vão além das já conhecidas ou, melhor dizendo, que estimulam a criatividade dos sujeitos a partir de seu contato crítico com o meio e com objetivos a serem resolvidos. À época de Dewey, a educação era vista apenas como aquela realizada em ambientes controlados e adaptados para tal fim, no caso as escolas. Tais instituições possuíam como objetivo principal a fixação de hábitos ligados à classe social a que pertencia o grupo que a freqüentava: enquanto as escolas da classe trabalhadora inseriam hábitos de aceitação passiva do trabalho, bem como o domínio de técnicas industriais, a educação da elite preparava líderes e pensadores que, da mesma forma, deviam aceitar um corpo fixo de leis e princípios a serem compreendidos, obedecidos e utilizados para a manutenção do *status quo*. Dewey criticará ambos os sistemas de ensino, propondo uma educação criativa e participativa para ambos, tendo sempre como base a noção de sociedade democrática e sempre percebendo a rapidez com que a sociedade se transformava já na sua época.

[...] Dewey viu nessa divisão os resquícios de uma forma medieval e monárquica de sociedade, na qual as verdades eternas eram ditadas pela autoridade a uma população obediente. A democracia moderna necessita de um sistema educacional que vá além da memorização de fatos e também da aquisição de habilidades [...] (SHOOK, 2002, p. 141).

A defesa de Dewey por uma educação com vistas a uma sociedade democrática reside no seu contato com o pragmatismo empírico radical de James, em específico seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento

(ou atividade psíquica inteligente) relacionado com a experiência e com as posições filosóficas da psicologia funcionalista de Chicago. Como já dissemos, os pragmatistas, incluindo Dewey, irão utilizar o funcionalismo e a biologia evolucionista a fim de superar as distinções tradicionais filosóficas entre corpo e mente, objetividade e subjetividade, etc. Nesse contexto, Dewey sustentará a ideia de que o sistema nervoso evoluiu para possibilitar a sobrevivência humana em determinados ambientes incertos e confusos, nos quais há sempre novos problemas surgindo. Assim, a proposta do pragmatismo naturalista deweyano é de que não há separação entre mundo subjetivo e mundo objetivo e que a atividade racional consciente humana é parte do processo de adaptação orgânica. O pensamento é um dos aspectos (talvez o principal deles) da atividade humana que visa alcançar objetivos e adaptar melhor o ser ao ambiente natural, o que significa que deve servir à solução desse problema fundamental humano e infinitos outros. Essa noção do pensamento como solução criativa dos problemas foi um desafio às filosofias tradicionais quanto à origem da crença, da razão, da verdade, etc., pois assume uma atitude naturalista em relação ao ser humano e suas funções.

A mudança revolucionária da perspectiva tradicional filosófica dualista em Dewey está no seu olhar abrangente sobre a experiência e em como essa deve ser vista e tratada pedagogicamente com objetivos explícitos de utilizar a atividade psíquica, o pensamento, de forma tão absolutamente crítica que a partir dela mesma e de sua relação com o mundo, ser humano e ambiente possam ser transformados de forma consciente. Ocorre a identificação por Dewey, de fases específicas do desenvolvimento do conhecimento pela

resolução de problemas num esquema lógico que se repete na mente humana. Tal esquema, identificado e descrito em determinadas obras de sua produção intelectual, é absolutamente pragmático no sentido de que propõe um paradigma de desenvolvimento psíquico a partir das atividades racionais humanas relacionadas com a experiência do ser no mundo. A desestabilização do pensamento (e logo do ser) através da problematização de algo em seu “estável” mundo, leva à busca, pelo próprio ser, de novo momento de ordenação. No caminho da busca por estabilidade e resolução de problemas o ser humano pode desenvolver novos fatos e valores que não possuía no momento anterior ao caos. Para Dewey, a educação efetiva deve conhecer tal esquema e fazer uso dele para promover uma formação com vistas à resolução de problemas e conseqüente ampliação da reflexão nos indivíduos.

A experiência em Dewey, portanto, é vista como as relações físicas e mentais estabelecidas pelos indivíduos entre si e com os objetos físicos e culturais. A genialidade de sua teoria reside na identificação de um esquema básico de desenvolvimento da inteligência humana. Esse esquema parte da tentativa de resolução de problemas originados da experiência (relações) que, problematizada, leva à ampliação do desenvolvimento mental através da construção de respostas para o problema apresentado (reflexão). A procura de soluções para os problemas, na experiência, é a tentativa de encontrar o equilíbrio do caos que surge na mente, antes em equilíbrio com o meio. A experiência deweyana é pragmatismo teórico e prático unidos, consolidando as ideias iniciadas por Peirce e James.

No próximo capítulo nos dedicaremos a compreender a ideia de educação em Dewey e sem dúvida seu olhar sobre o pensamento, a reflexão e a experiência se tornarão ainda mais claros.

Capítulo 2

Dewey e a educação

Neste segundo capítulo buscaremos compreender, analisar e assinalar o conceito de educação em parte da obra do filósofo e educador John Dewey, centro dessa pesquisa monográfica. Para tanto, utilizaremos dois de seus principais escritos, que representam duas décadas do período mais prolífico de sua longa carreira como pesquisador. São eles: “Meu credo pedagógico”, de 1897 e “Democracia e educação: capítulos essenciais”, de 1916. Além desses, teremos como base de pesquisa a obra analítica “Democracia e educação: capítulos essenciais”, do professor e pesquisador da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Marcus Vinícius da Cunha, importante estudioso da obra de John Dewey.

Iniciaremos nossa análise pela obra “Meu Credo Pedagógico”, tanto por sua anterior escrita quanto por ser um texto mais sintético do que “Democracia e educação”. Nessa seleção de textos, há um resumo das ideias principais de educação da perspectiva deweyana, apresentado como um prefácio do que seria escrito em “Democracia e educação”. Dividida em pequenos artigos, o autor trata de vários temas, especialmente sobre a educação e a organização da escola, sempre tendo como referência a escola tradicional, introduzindo seu pensamento a partir de críticas a esse modelo (estilo de escrita, aliás, também presente em “Democracia e educação”).

Dewey principia esse documento já conclamando a ideia fundamental de que “toda educação procede pela participação do indivíduo na consciência

social da raça (humanidade).” (DEWEY, 1997, p. 1). De imediato, já podemos perceber o porquê desse autor ser considerado um dos fundadores da educação democrática (conhecida também como progressista) já que para ele qualquer educação exige a inserção do (s) indivíduos(s) na história sociocultural humana. Aqui, Dewey alerta para a origem da educação como resultado da participação dos seres em sociedade, de forma inclusive inconsciente, quase desde o nascimento. Essa ideia também é fundamental no pensamento deweyano, pois orienta toda sua produção intelectual e trabalho como educador, além de diferenciá-lo de outros filósofos da educação e do conhecimento. Ao tratar a educação como advinda do estímulo das aptidões infantis pelas requisições das situações em que se encontram as crianças, Dewey já está indicando, ainda sem nomear, a importância da experiência para a formação educativa dos indivíduos. Por isso, ele pode ser aproximado do também clássico pesquisador Lev Semionovich Vygotsky, com a diferença fundamental de que o primeiro identifica separadamente, no processo educativo, os aspectos psicológicos e sociais, enquanto que o segundo percebe o psicológico como resultado da interação biológica e social. O olhar deweyano sobre a educação parte, portanto, da consideração do aspecto psicológico como básico, sendo que “os instintos e capacidades da criança proporcionam o material e constituem o ponto de partida para toda educação.” (DEWEY, 1997, p. 1). Como veremos, esse aspecto deverá ser considerado dentro do campo das experiências daqueles que se educam.

Assim, partindo do psicológico como elemento fundamental de uma educação efetiva, Dewey nos introduz em sua ideia de educação, que considera como algo efetivamente transformador e que visa o desenvolvimento

pleno das capacidades individuais de cada indivíduo considerado como representante da sociedade da qual participa, seja em seu âmbito regional ou, mais amplo, universal, na civilização humana. Para esse autor a real educação deve considerar a psicologia individual ao mesmo tempo em que essa individualidade deve ter um fim, um objetivo claro, qual seja o de permitir a participação ativa dos seres de forma a “colocá-lo em plena posse de todas as suas capacidades” (IBID, p. 2) para sua efetiva sociabilidade.

A seguir, ao tratar da escola como instituição social, o autor a destaca como o espaço formal onde a educação é objetivo de sua existência, chamando a atenção para a mesma como parte do processo da vida, por isso devendo tratar o processo educativo da mesma forma. Dewey critica as escolas tradicionais, típicas de seu tempo (e infelizmente predominantes ainda hoje) como ambientes onde o estudante é preparado para algo que ainda virá a ocorrer, como que descolando vida e educação, desvinculando o valor do processo educativo como um fim em si mesmo. De acordo com o autor estudado, “a escola deve representar a vida presente, uma vida tão real e vital para a criança como a que vive em sua casa, na vizinhança ou no campo de jogo.” (IBID, p. 3). Em outras palavras, Dewey reafirma a valorização do papel das necessidades individuais no processo pedagógico real, relacionando tais idiossincrasias com a origem de cada ser (sua família, sua comunidade, etc.) e mostrando que para além de um local onde são “depositados” saberes específicos em seus membros, a escola é também local de leitura e releitura do mundo sociocultural, pela constante problematização das relações sociais e dos grupos que a compõem. Ou seja, a escola é o local de contextualização de

toda a experiência daqueles que a constituem, sendo a experiência psicológica e social a matéria-prima do trabalho pedagógico escolar.

É pela coerência de seu discurso que Dewey segue abordando em seu texto as matérias de ensino a serem tratadas na escola a fim de se realizar o seu ideal de educação. Criticando a padronização das disciplinas e de seu ensino na escola tradicional, o autor reafirma a vida social da criança como base de iniciação dos estudos, de forma que “as matérias do programa escolar tem de marcar uma diferenciação gradual partindo da unidade primitiva inconsciente da vida” (DEWEY, 1997, p. 4). A experiência da criança, suas atividades sociais, reflexo da sociedade da qual participa, devem ser o centro de conexão das matérias escolares.

Que fique claro que não há uma crítica de Dewey em relação às disciplinas científicas como as Ciências, a História, a Geografia ou Matemática, mas sim ao modo como essas disciplinas se relacionam e se apresentam àqueles que as estudam.

[...] A história tem valor educativo enquanto apresenta fases da vida e do desenvolvimento. Tem de ser controlada por referência à vida social. Se tomá-la simplesmente como história lançada ao passado distante, ela converte-se em morta e inerte. Considerada como uma relação da vida e do progresso social, adquire plenitude de sentido [...] Não deve existir, pois, uma sucessão de estudos no programa escolar ideal. Se a educação é vida, toda vida tem, vista de fora, um aspecto científico, um aspecto de arte e cultura e um aspecto de comunicação [...]. (DEWEY, 1997, p. 5).

As matérias de estudo devem estar ligadas tanto às individualidades quanto às experiências socioculturais daqueles que as apreendem, portanto. A defesa de tal ideia converge para o objetivo principal da educação em Dewey que é o desenvolvimento de novas práticas e novos anseios com respeito à experiência e não uma sucessão contínua e descontextualizada de estudos que podem vir a fazer sentido em algum momento da vida real dos estudantes. A finalidade da educação não pode estar fora dela mesma, mas deve “ser concebida como uma reconstrução contínua de experiência e o processo e o objetivo da educação são uma e mesma coisa.” (IBID, p. 6).

Relacionando os objetivos da educação com as matérias de ensino, Dewey prossegue com a natureza do método de ensino, enfatizando a necessidade da atividade em lugar da passividade. Destaca também a obrigação, para uma educação diligente, do uso da razão, vista como ação seletiva e ordenada, capaz de desenvolver o raciocínio, a reflexão e o juízo através, por exemplo, do uso de símbolos atrelados à experiência e significativos à mesma. Para o autor, a maior parte da energia desperdiçada hoje na educação habitual está no controle e na limitação do interesse criativo natural das crianças através do estabelecimento de lições, testes e burocracias. Interessante observar, na atualidade, como existe um domínio muito fácil por parte das crianças e adolescentes, dos recursos tecnológicos com as quais elas possuem um contato desde os primeiros anos. Enquanto a tecnologia constrói e é construída pelas novas gerações, a escola clássica possui cada vez mais a capacidade de afastar-se do gosto dos que a freqüentam, apesar de também estar presente desde cedo na vida de jovens e crianças.

Por fim, Dewey finaliza seu discurso sobre a educação e seus mecanismos de efetivação ligando a escola e o progresso social. Apesar de hoje parecer lugar-comum a defesa da escola e da educação como motor do progresso social¹, Dewey não somente reafirma tal ideia como relê seu caráter tradicional ao afirmar, por exemplo, que “a educação é uma regulação do processo de chegar a participar da consciência social” (DEWEY, 1997, p. 8) ou “na escola ideal temos a reconciliação dos ideais individuais e coletivos.” (IBID, p. 8).

Assim, fica claro que nesse texto o autor apresenta a educação não somente como meio através do qual os indivíduos se transformam como também realizam mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais exigidas pela dinâmica da sociedade da qual participa. Contudo, para que se realize a educação, tal como proposta por Dewey no texto analisado, são necessários não somente objetivos e métodos peculiares para sua efetivação como também que esta se efetive numa sociedade democrática, que valorize a transformação social sem a desvalorização extrema daquilo que é considerado tradicional (como costume de valores morais, éticos, espirituais, etc). É buscando entender tal proposta educacional, suas necessidades pedagógicas específicas e o ambiente ideal para seu desenvolvimento que iniciaremos a análise da obra “Democracia e Educação”.

Para nos dedicarmos a essa análise realizamos a leitura completa da obra (e de seus respectivos vinte e seis capítulos), mas, devido ao nosso curto tempo de pesquisa e espaço de redação, selecionamos dela as partes

¹ Com relação a isso, podemos afirmar que no Brasil o assunto é tratado com descaso, vide os últimos testes do país no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e as últimas medidas da média da leitura dos jovens brasileiros.

fundamentais e específicas que tratam exatamente da concepção de educação democrática proposta por Dewey e dos objetivos dessa mesma educação (no caso, presentes nos capítulos sete e oito).

Após destacar a educação como necessidade de vida, como função social, como direção, como crescimento (individual e coletivo) e de comparar a educação conservadora e progressiva, John Dewey inicia o capítulo sete, “A concepção democrática da educação”, apresentando a sua filosofia pedagógica como amostra pedagógica do que seria uma sociedade democrática.

De forma nada ingênua e absolutamente crítica a respeito do ambiente em que vive e em que concebe sua teoria (lembrando que sua produção intelectual situa-se em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX nos EUA) o autor descreve seu tipo de educação democrática partindo daqueles que seriam os seus objetivos e sempre os comparando com uma educação conservadora.

Dewey define o primeiro e fundamental objetivo da sua concepção democrática de educação como “habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante” (CUNHA, 2007, p. 11). Diferindo totalmente da educação conservadora, que justifica a educação num porvir, num emaranhado de regras externas que exigem o cumprimento de conteúdos e avaliações descontextualizadas dos reais ambientes em que a educação formal se realiza, e onde o objetivo da educação está fora dela mesma, na educação progressista, apresentada por nosso autor como democrática, o objetivo

primeiro é a própria educação e a continuidade dessa pelos indivíduos que a vivem.

[...] 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 [...]. (CUNHA, 2007, p. 17).

O desenvolvimento de um pensamento reflexivo, consciente, que permite a contínua compreensão lúcida da sociedade, e que, portanto converge para o objetivo da educação que permite o desenvolvimento constante é alcançado por três componentes de ação identificados por Dewey no processo pedagógico democrático: a determinação de uma finalidade que não venha de fora do ambiente em que surge nem que seja somente resultado de imediatismo dos que participam do processo pedagógico; o exame dos meios disponíveis e dos seus percalços; a definição e a escolha de alternativas para o alcance dos fins propostos. Todos esses critérios de ação objetivam a execução de bons fins democráticos e da concepção pragmática deweyana de educação, que como já dito concentram-se na formação de uma consciência crítica e que permita a contínua busca de novos problemas e novas soluções de forma prática e teórica. Uma educação durável que serviria não somente para a aprovação de estudantes em testes formais, mas que o acompanharia por toda sua vida na expressão de um desejo constante por continuar aprendendo.

Objetivos, caminhos, fins e meios se misturam na perspectiva pragmática pedagógica, pois nela, a conclusão possui função instrumental, já

que se realiza por meio da ação. “Seu valor não está nele mesmo ou na coisa buscada, e sim na mobilização que produz ao ser estabelecido”. (CUNHA, 2007, p. 21).

Fica claro para nós, deste modo, que nosso autor valoriza a prática e a experiência na educação como chave para a produção do conhecimento, do pensamento inteligente e que seja válido na boa transformação da sociedade e de seus componentes, de forma duradoura e profunda. Além disso, percebemos também que grande parte das definições propostas por Dewey em seu livro “Democracia e Educação” refere-se a justificativas para a efetivação dessas ideias, como se até aquele momento fosse inaceitável a valorização da prática em paralelo ao estudo teórico. O que há de genial e revolucionário na filosofia pragmática educacional é exatamente mostrar que teoria e prática educativas não devem estar separadas se objetiva-se uma educação constante e real. O que há de tradicional nessa mesma perspectiva é a crença constante de que tal perspectiva pedagógica apenas se realizaria numa sociedade realmente democrática, ou seja, no mínimo, sem diferenças de classes.

No próximo capítulo, buscaremos identificar concepções de gestão pragmática da educação na obra de John Dewey, para tentar tornar ainda mais coerente essa noção pragmática educativa e, perceber, se a realização dessa prática pedagógica estaria mesmo restrita a sociedades democráticas ou, se a própria desigualdade poderia ser pensada como problema pedagógico a ser discutido e experimentado, de forma consciente e experimental, pelos educandos do pragmatismo educativo.

Capítulo 3

Pragmatismo e gestão educativa: a união da teoria e da prática?

O capítulo anterior, após apresentar as ideias fundamentais de John Dewey e da sua filosofia, finaliza com a proposta de identificar possíveis considerações de gestão educativa na obra “Democracia Educação”, desse mesmo autor. Para tanto, nos ateremos às já referidas e trabalhadas obras “Democracia e Educação” de John Dewey e “Democracia e educação: capítulos essenciais”, de Marcus Vinícius da Cunha. Na definição e apresentação do conceito de gestão educativa utilizaremos as obras “A Evolução da Gestão Educacional a Partir de Mudança Paradigmática”, de 1997 e “Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola”, de 2010, da professora, pesquisadora e doutora em Pesquisa em Ensino, Heloisa Lück, diretora educacional do Centro do Desenvolvimento Humano Aplicado – Cedhap.

É partindo da definição do conceito de gestão e de gestão educativa que iniciaremos nosso capítulo.

No dicionário Houais, a palavra gestão é apresentada como originária da palavra gerir, que significa exercer gerência, gerenciar, administrar. Num aprofundamento do seu significado, afirmamos que gerir implica coordenar e realizar ações para o desenvolvimento de projetos, trabalhos ou mesmo objetivos institucionais ou pessoais. Da mesma forma que um grupo social, uma família ou uma sala de aula são geridas por um ou vários indivíduos,

também são gerenciadas empresas, instituições de ensino, organizações (não) governamentais. A ideia de gestão educativa, portanto, relaciona-se com as práticas e elaborações fundamentadas e com vistas ao desenvolvimento educativo de um grupo escolar ou de um sistema de ensino (ou de uma empresa, mas com caráter fundamentalmente pedagógico).

Em nosso trabalho, definimos e escolhemos utilizar a noção de gestão educativa, por causa da diferença entre gestão educacional e gestão escolar explicitada por Lück em suas obras sobre o assunto². Como nosso objetivo nesse capítulo e neste trabalho monográfico é tentar perceber a ideia de gestão do processo educativo sob a perspectiva de John Dewey na sua obra “Democracia e Educação”, optamos por utilizar um meio termo entre a administração de sistemas escolares em âmbito macro e entre instituições independentes em âmbito micropolítico, a fim de não nos atermos em questões conceituais que nos deslocassem de nosso objetivo.

Desta forma, a gestão educativa, realizada tanto em caráter abrangente quanto em caráter localizado, apresenta-se como área estrutural de ação na determinação das dinâmicas de uma escola ou de um sistema educacional. “Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir de paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto” (LÜCK, 2010, p. 17).

² Enquanto a gestão educacional refere-se à administração escolar em nível macropolítico, por exemplo, num sistema municipal, estadual ou federal, a gestão escolar corresponde ao âmbito da escola em nível micropolítico, assumido por professores, coordenadores, diretores e demais membros.

Para tornar ainda mais claro o significado e a significância da ideia de gestão educativa, destacamos a seguir uma citação relativamente longa, mas elucidativa e fundamental para nosso trabalho, do conceito de gestão:

[...] o conceito de gestão educacional [...] abrange uma série de concepções: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto políticopedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos [...] a consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada sempre - e somente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho [...]. (LÜCK, 1997, p. 4-5).

Definida a concepção de gestão educativa, nos dedicamos agora a analisar a obra selecionada de Dewey a partir desse ponto de vista. Antes de realizá-la, contudo, enfatizamos o fato de que a ideia de gestão é posterior à obra deweyana e que, portanto, não pretendemos ser incoerentes e julgá-la sob tais condições, nem gostaríamos de ser considerados ingênuos a ponto de não notar a influência da filosofia pragmática na elaboração da ideia de gestão educativa.

Como nos propomos a realizar tal intento? Selecionaremos alguns capítulos do livro *Democracia e Educação*, analisando cada um deles à luz do

conceito de gestão citado imediatamente acima. A seleção dos capítulos, dado o curto espaço de tempo, se limitará àqueles que tratem exclusivamente da ideia geral do pragmatismo e do trabalho pedagógico.

Começaremos pelo capítulo 7, “A concepção democrática da educação”, não somente por ser esse um prefácio da apresentação da filosofia pragmática escolar de Dewey, mas também por já no seu título identificarmos o primeiro dos itens definidores do conceito de gestão educativa aqui utilizado e retirado da obra de Heloisa Lück, a saber, “a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto políticopedagógico” (LÜCK, 1997, p. 4-5).

Nosso autor abre o capítulo com a explicação de porque é necessário definir as diferenças entre a educação conservadora e a educação progressiva (sendo que a primeira foi apresentada e criticada nos seis capítulos anteriores); exatamente pelo fato de que diferentes métodos e materiais educativos promovem diferentes respostas pedagógicas. Ora, esse é o fundamento principal da ideia de gestão (nesse caso o conceito generalizador mesmo) que existe e justifica sua existência na necessidade de pensar a administração, dadas as diferenças práticas administrativas e, logo, seus diversos resultados. “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.” (DEWEY, 1959, p. 88-89). Dewey não somente destaca tal necessidade como já introduz a sua ideia de gestão pragmática como a de uma prática pensada democraticamente, com a participação intensa e ativa de todo o grupo que dela faz parte. Na verdade, a participação dos membros do grupo no processo é inerente à dinâmica dos grupos sociais, sejam eles empresariais

ou familiares. O que nosso autor ressalta e que é o pilar central da ideia de gestão é que quanto mais claro o objetivo do grupo e dos seus membros, mais coerente e efetivo será o processo e os resultados desse relacionamento social. Ao identificar a necessidade do estabelecimento de critérios de valor (para o desenvolvimento do grupo social) nem extremamente idealizados nem apenas reprodutores daqueles em que se inspiram positivamente, Dewey faz da problematização e posterior consolidação de critérios dos grupos sociais outra peça chave no desenrolar de uma prática social eficaz.

[...] Se aplicarmos estas considerações a uma quadrilha de malfeitores, por exemplo, verificaremos que os elos que conscientemente lhe vinculam os membros são pouco numerosos ou quase que reduzidos ao só interesse comum do roubo [...] 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 [...]. Em uma palavra: há muitos interesses conscientemente comunicados e compartilhados – existem vários e livres pontos de contato com outras modalidades de associação. (DEWEY, 1959, p. 89).

A característica democrática de participação ampla no desenvolvimento da gestão educativa em Dewey partirá de tais considerações. Essas mesmas considerações convergem para os conceitos de gestão apresentados no início, lembrando que são eles: a compreensão das dinâmicas e conflituosas relações interpessoais organizacionais, sua vivacidade e dinamismo, exigentes de uma liderança; o juízo de que as transformações dos processos pedagógicos envolvem

alterações nas relações sociais dos grupos; a compreensão de que as melhorias organizacionais se baseiam muito em seus processos sociais, de confiabilidade e autoridade e, por último dos destacados em nosso trabalho, o acordo de que a realidade do grupo pode sempre ser modificada de fato - apenas na medida em que seus participantes tenham clara consciência de que ela é produzida com seu trabalho. Até o momento, está clara a relação coesa e lógica dos escritos deweyanos e da ideia de gestão educativa, apresentados nesse capítulo. Contudo, não identificamos propostas pontuais ou específicas para a realização de tais indicações filosóficas pragmáticas (ao contrário, o autor analisa amplamente o conceito de “ideal democrático” e parte das ideologias filosóficas europeias desde a Grécia Antiga por Platão, até a época moderna com Rousseau e Kant).

Sigamos adiante e vejamos se nos capítulos que possuem em seus títulos a palavra trabalho encontramos definições práticas ou exemplos já testados ou concebidos de ações inspirada na filosofia pragmática. Trataremos a seguir do capítulo 15, “O brinquedo ou o jogo e o trabalho no currículo”, que imediatamente nos remete a um possível “trabalho prático pragmático”, assim como o capítulo 19, “Trabalho e Lazer”.

Em “O brinquedo ou o jogo e o trabalho no currículo”, Dewey apresenta as mudanças propostas para o desenvolvimento educacional a partir da percepção do brinquedo (aqui vista como ação de brincar, jogo com regras e objetivos, jogo infantil) como fonte de prazer e dedicação profunda daqueles que dele participam, especialmente as crianças. Nosso autor destaca o olhar da psicologia infantil para o aproveitamento dos impulsos naturais na realização de atos materiais, e que converge para sua corrente filosófica pragmática e seu conceito de experiência como fundamento da eficaz educação. Criticando o uso exclusivo, proposto anteriormente pelos educadores à brincadeira como um momento de descanso, uma pausa no ensino formal, Dewey reivindica seu modo como essencial para a educação efetiva.

“os fundamentos para se dar aos jogos e ao trabalho ativo um lugar definido no currículo são intelectuais e sociais, não constituindo eles, apenas, expedientes temporários ou prazeres passageiros.” (DEWEY, 1959, p. 89). Apesar da relação intrínseca do uso dos jogos como forma de unir trabalho prático e teórico, ou seja, de efetuar praticamente o raciocínio, a reflexão e a resolução de problemas (o que constitui a base do pensamento diligente em Dewey) o autor não apresenta tipos de jogos ou propostas de brincadeiras que pudessem exemplificar tal proposta filosófica. Na verdade, o autor até enumera algumas atividades que já penetraram nas escolas como “trabalhos com papel, papelão, madeira, couro, barbante, argila e areia, e metais, com ou sem aparelhos e instrumentos ou máquinas.” (IBID, p. 216), mas tais exemplos são problematizados exatamente no ponto de sua utilização de forma a atender aos anseios da corrente filosófico-pedagógica, à “obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis” (IBID, p. 217). O que percebemos na leitura e análise desse capítulo é a preocupação e o desenvolvimento teórico de nosso autor com a defesa e o acertado uso dos brinquedos e do trabalho prático em sala de aula, mas a inexistência de ligações fundamentadas na própria prática para a resolução de tais ações.

No capítulo 19, “Trabalho e Lazer”, Dewey se presta a analisar a separação histórica entre trabalho e lazer (por isso o título do capítulo) e, buscando na organização social da sociedade grega antiga, identifica as origens de tal separação, delimitando seus efeitos na educação atual e na permanente fragmentação entre trabalho mecânico e trabalho intelectual. A educação liberal nomeia a educação que não visa à formação profissional (ou a subsistência daqueles que a praticam). A origem dessa separação é identificada na desigualdade das classes na Grécia Antiga, onde os cidadãos de menor valor social (escravos, estrangeiros, mulheres) realizavam trabalhos mecânicos para o sustento daqueles que, por serem mais valorizados socialmente, podiam se dedicar ao lazer, às artes e à filosofia, ou seja, ao trabalho

intelectual. Estaria aí a separação entre educação liberal e educação profissional e industrial, presente ainda em nossos dias mesmo com as conquistas das classes mais baixas, como o fim da escravidão e a obrigatoriedade do ensino público nos países ocidentais capitalistas.

Ao tratar do antigo contexto histórico separador do trabalho intelectual e do trabalho mecânico, Dewey aproxima a origem dos problemas educacionais atuais dessa tradicional separação, observando que tal separação está ligada às desigualdades de classes. Ora, reflete o autor, se a reflexão advinda da prática intelectual unida ao fazer manual ainda se apresenta de forma separada, tanto que sua proposta filosófica propõe-se desde o início a criticar tal separação, isso indica a permanência das diferenças sociais.

[...] Esta é a tese central deste capítulo e de toda a terceira parte de *Democracia e educação: na sociedade dividida em classes*, as experiências, as atividades e os interesses não são compartilhados igualmente entre seus membros; não se trata, portanto, de uma sociedade democrática. (CUNHA, 2007, p. 31).

Apesar de tão importante consideração Dewey não desiste ou se vê impedido de propor mudanças apenas a partir do fim das classes sociais e do surgimento de uma sociedade igualitária, ou como ele prefere, democrática. Mesmo insistindo na necessidade de uma sociedade igualitária na distribuição de trabalho e lazer, nosso autor não nega a necessidade de profundas alterações nas práticas educacionais, pois a mudança da social nunca será efetivada se não se fizer acompanhada de novas propostas e ações práticas

educacionais. Nesse último capítulo analisado, entretanto, não encontramos nenhuma pista metodológica de como realizá-las.

Considerações finais

Realizar em nosso trabalho de monografia o início de uma investigação do conceito de gestão na obra de John Dewey foi um risco, a nosso ver bastante estimulante, que propunha resolver um problema surgido ao longo do nosso curso de especialização, de nosso trabalho docente e, cremos que até mesmo de todo nosso percurso acadêmico, desde pelo menos a graduação. Como realizar na prática teorias muito bem fundamentadas e com as quais, em sua maioria, concordávamos assertivamente? Como tornar acessível, no trabalho cotidiano em sala de aula, um pensamento filosófico como o pragmático? Há alguma indicação dessas práticas de gestão da escola pragmática no pensamento teórico de John Dewey?

Para a primeira pergunta, afirmamos sem erro de incoerência que, tal como propõe John Dewey, é necessária a experimentação constante das teorias a partir da observação, do pensamento, da reflexão e da realização de ações demonstrativas para que a aprendizagem real se efetue. De fato, não há tempo para a espera do fim das desigualdades sociais para planejarmos e executarmos ações que visem a tornar não somente nosso pensamento melhor como, mais ainda, a própria sociedade menos injusta e mais democrática. O trabalho de busca por metodologias inspiradas em tão alta filosofia é responsabilidade dos pensadores-trabalhadores de nosso tempo e, acreditamos, já tenha se iniciado nessa pesquisa.

A segunda pergunta, que esperamos tentar solucionar em nossas pesquisas para o mestrado, surge agora de forma mais clara e, muito possivelmente, como resultado do final desse trabalho. Afinal de contas, após todo o tempo dedicado à leitura e à compreensão da escola pragmática deweyana, como seria realizar tais pensamentos em sala de aula? (Convém deixar claro que aqui não tivemos a intenção, nem a possibilidade de discutir a diversidade das salas de aula brasileiras). Como gerir uma escola, uma sala de aula, tendo como perspectiva o pragmatismo norte-americano? Por mais difícil de ser respondida, a questão apresenta-se como ramificação de nossa ideia primeira, base desse trabalho, que era a identificação de conceitos de gestão na obra selecionada de nosso autor fundamental, John Dewey.

Tentando responder aos nossos problemas iniciais, antes de divagarmos sobre as questões surgidas ao longo e ao final da pesquisa, nos arriscamos a dizer que a própria ideia de gestão se inspirou nos ideais pragmáticos de educação para se construir e se estabelecer como a conhecemos atualmente. Infelizmente não tivemos tempo de realizar uma leitura sobre a história da gestão educacional (ou mesmo do conceito de gestão), mas, esperamos com ansiedade por outra oportunidade para nos dedicarmos ao estudo mais aprofundado desse tema. Entretanto, em toda a obra lida de John Dewey e ao mesmo tempo em todas as leituras realizadas sobre gestão educacional (e mesmo empresarial) percebemos uma convergência de valores e ideias que confirmam nossas palavras. A ideia da conscientização da participação dos membros, a reflexão sobre os ideais e objetivos dos grupos, a experiência prática como fonte de reflexão, todos esses elementos foram identificados tanto

em Dewey quanto nas definições atuais de gestão educativa, por exemplo, encontradas na obra de Heloisa Lück. E, muito importante destacar, tais noções de práticas gestoras surgem no seio de uma sociedade fortemente capitalista em que tais práticas estão vinculadas à produção de riquezas e ao lucro empresarial, tanto no final do século XIX (no tempo de John Dewey) quanto no final do século XX (período dos escritos de Heloisa Lück).

Além dessa percepção dos ideais pragmáticos influenciando o surgimento da concepção contemporânea de gestão educativa notamos também uma preocupação central em Dewey no estabelecimento e consolidação de sua teoria filosófica, parecendo estar muito mais preocupado com o a estabilização dessa corrente de pensamento na ciência filosófica do que de suas aplicações práticas. Tal atitude seria completamente aceitável na medida em que seus escritos datam do final do século XIX e início do século XX, sendo a partir e por causa deles (assim como pelos acontecimentos históricos que hoje reconhecemos como decisivos no rumo do pensamento e das ações humanas) que a escola (e a própria sociedade) começa a ser repensada em sua forma de organização e distribuição.

Não há, portanto, nenhuma indicação metodológica apresentada como “aprovada” ou testada, junto com outras, numa lista de práticas ditas pragmáticas, como num livro de receitas para uma educação progressista. Nesse momento isso nos é muito claro, mas, ao iniciarmos nossa pesquisa, era de certo modo esperado que, sendo um autor pragmático, Dewey fosse obrigado a desenvolver um plano de ações para a execução de seu

pensamento. Nesse ponto, assumimos um pensamento anteriormente superficial e até mesmo ingênuo sobre a escola pragmática que felizmente se desfez dada a sua profundidade e a sua abertura para a nossa criação de metodologias inspiradas no pragmatismo, mas não cristalizadas como tal.

Nesse aspecto, fica clara a coerência do pensamento de John Dewey sobre educação quando essa é vista e apresentada como um campo de experimentação que se justifica por si mesma, pelo valioso processo que nos oferece quando nos dispomos a realizá-lo, por mais difícil que seja. Ao mesmo tempo em que nosso autor não fornece “métodos consagrados” para o sucesso pedagógico pragmático, ele fornece pistas de como vislumbrar práticas educacionais que, apesar de realizadas num ambiente muito injusto podem servir para problematizar e quem sabe modificar tais desigualdades: a participação ativa dos educandos, a conscientização da importância dessa participação para o grupo e para a própria sociedade, a valorização do processo educativo por ele mesmo, o valor pelo desejo constante de continuar aprendendo, entre muitos outros.

Não encontramos uma resposta única para a pergunta sobre como unir teoria e prática, mas, nos arriscamos a dizer que um dos caminhos para tanto é o aprofundamento contínuo dos estudos relacionado, valiosamente, às práticas pedagógicas docentes. Ninguém mais indicado do que Dewey para nos acompanhar nessa difícil, mas gratificante tarefa, apenas iniciada por meio desta reflexão.

Referências

ANDERY, Maria Amália [et al]. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 15. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CUNHA, Marcos Vinicius da. **Comentários em John Dewey, Democracia e Educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

_____ Biografia intelectual: educador e filósofo da democracia. **Revista Educação**. História da Pedagogia. Nº 6. Segmento, 2010. (p. 6 – 17).

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 1959.

_____ **Mi credo pedagógico**. Trad. Fernando Beltran Llavador. Universidade de Leon, 1997.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pragmatismo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____ **O que é filosofia contemporânea**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LORIERI, M. A. Pensamento e reflexão: John Dewey. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 10/11, p. 53-81, 2000.

LUCK, Heloisa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____ **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____ **Liderança em gestão escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SHOOK, John R. **Os pioneiros do pragmatismo americano.** Trad. Fabio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.