

AÇÃO, EDUCAÇÃO E PRAGMATISMO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE JOHN DEWEY¹

Cristian Gladistone Kossmann²

Resumo: Este trabalho tem como proposta apresentar, de maneira panorâmica, uma das questões mais discutidas nas abordagens pragmatistas da filosofia: o conceito de ação. Resultado da influência que o empirismo teve, em certa medida, sobre o pragmatismo, esse conceito será analisado aqui quanto a seu papel, relevância, validade e repercussão no âmbito educacional. Para isso, serão trabalhados três grandes autores: de John Dewey extraímos algumas das questões educacionais; de Charles Sanders Peirce, o mecanismo de crença; e, finalmente, de William James, o papel fisiológico do cérebro, especificamente voltado ao pensamento. No primeiro estágio do trabalho, trataremos de expor alguns apontamentos referentes a como John Dewey justifica suas teorias e como elas se intercalam quando falamos em ação. Num segundo momento, será tratado o conceito de crença em Charles Sanders Peirce, que se volta diretamente ao conceito de ação, ligado fundamentalmente às questões cognitivas presentes na atividade dos educandos. E, por final, num terceiro ponto, pretendemos comentar o papel de William James nesse contexto. Tentaremos mostrar que o pensamento como tal deve ser entendido como fator ativo fundamental para o movimento da crença (Peirce). Já para John Dewey, a escola deve ser um ambiente de investigação. No processo pedagógico, devem ser fornecidos estímulos aos educandos, proporcionando-lhes condições de refletir sobre seus próprios conhecimentos e valores. Contrário ao modelo de escola que temos em nosso país, o pensamento de Dewey, sugerindo uma única e especial coerência entre prática e teoria, pode servir como referência alternativa e adicional para que o professor tenha mais um instrumento teórico. Quanto a Charles Sanders Peirce, deve-se destacar que a crença, em sua filosofia, é um mecanismo de ação. Seu estudo tem por ferramenta, notadamente, a experiência do homem, ou seja, como o ser humano age no mundo. A crença tem um papel de extrema importância tanto para a formação integral do indivíduo quanto pelas questões especificamente intelectuais – razão, moral e ética –, que podem ser esclarecidas mais eficazmente quando percebidas num processo de investigação das próprias experiências. Nesse sentido é que consideramos o pragmatismo uma filosofia fecunda e propícia para pensarmos também questões educacionais. Isso porque, além da dimensão cognitiva, a educação, sob a ótica do pragmatismo, tem nas esferas afetiva e moral as portas condutoras do conhecimento sólido: é delas que derivam as considerações do pragmatismo quanto ao pensamento e à ação.

Palavras-chave: ação, educação , pragmatismo

¹ Texto produzido no grupo de pesquisa *Filosofia, pragmatismo e educação*, o qual desenvolve o projeto *Pragmatismo, filosofia e educação*: as interfaces entre experiência, reflexão e políticas de ensino, sob a coordenação do professor Dr. Altair Alberto Fávero.

² Acadêmico do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo, membro do projeto de pesquisa *Pragmatismo, filosofia e educação*: as interfaces entre experiência, reflexão e políticas de ensino e bolsista Pibic do professor Dr. Cláudio Almir Dalbosco no projeto de pesquisa *Iluminismo e educação*.

Para que possamos entender o pensamento de John Dewey, primeiramente, quando nos referimos à educação e à formação da criança, precisamos considerar como ponto de partida o contexto da relação “adulto e criança” presente nas teorias educacionais inseridas no âmbito da “velha escola”.

Segundo Dewey, o objetivo predominante na “velha escola” está em conseguir adequar o amadurecimento do adulto contra a experiência em expansão da criança. De acordo com ele, esse tipo de abordagem da relação pedagógica apresenta-se problemática na medida em que reduz a experiência da criança a apenas algumas dimensões fragmentárias do conhecimento. Podemos dizer, nessa perspectiva, que a experiência da criança – nas palavras de Dewey, “um todo único” –, em um contexto como esse, nitidamente fracionado, encontra-se destituída de sentido.

Ao abordar este e outros temas mais adiante, faremos uma análise de como John Dewey entende as expressões “mundo amadurecido do adulto e experiência em desenvolvimento da criança”, fundamentais para sua teoria da educação, como esse binômio pode ser um problema para a “velha escola” e de que forma podemos interpretá-lo.

Quando falamos sobre a experiência em desenvolvimento da criança referimo-nos ao contexto de totalidade do mundo presente na sua vida. Na realização dessa experiência, nada é permanente, tudo está em oscilação e aprendizado, tudo é passível de ser excitado. Compreendido como um todo gerado pelos seus meios, o mundo da criança aqui se apresenta como o lugar em que, se as coisas não são diretamente instigadas por sua vontade, fica difícil fazer com que tenha uma consciência objetiva e substancial. Nas palavras de Dewey:

A criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo de sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou o de sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesses 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 (1985, p.138).

Diferentemente do adulto, que já passou por certas etapas e tem uma visão de mundo em certa medida “estruturada”, a criança, por sua vez, apresenta laços afetivos em desenvolvimento. Ela precisa ter conhecimentos a seu dispor para que possa fazer

ligações, eliminações, substituições, relacionadas primordialmente às suas experiências sensíveis, e não por contextos abstratos de valor quantitativo³:

[...] a vida da criança é integral e unitária: é um todo único. Se ela passa, a cada momento, de um objeto para outro, como de um lugar para outro, fá-lo sem nenhuma consciência de quebra ou transição. Não há isolamento consciente, nem mesmo de distinção consciente. A unidade de interesses pessoais e sociais que dirigem sua vida mantém coesas todas as coisas que a ocupam. Para ela aquilo que prende seu espírito constitui, no momento, todo o universo, que é assim fluido e fugidio, desfazendo e refazendo-se com espantosa rapidez (DEWEY, 1985, p.138).

O mundo do adulto se distingue do da criança fundamentalmente porque nele as “coisas” estão evidentemente mais organizadas e estruturadas. Não é possível, em razão disso, pressupor que a estrutura intelectual da criança seja análoga à do adulto. A capacidade lógica do adulto não deve servir de modelo para se conceber e projetar o mundo da criança, uma vez que ela não dispõe desses atributos formais sem antes passar por um processo de assimilação do mundo. Podemos dizer que no adulto há processos “finais”, ao passo que na criança há potencialidades em aprimoramento. A escola, entretanto, ignora esse pressuposto. Conforme são dispostas na grade curricular, as matérias, por exemplo, indicam uma concepção monolítica de conhecimento, cuja organização é feita de acordo com um “princípio geral”. Todos esses elementos são contrários ao modelo de Dewey, para quem o processo de distinção de matérias não deve ser feito no sentido lógico do adulto. Assim, observa ele, juntar todos os conhecimentos conquistados pelo homem e dividi-lo em matérias – linguagem, ciências epistemológicas, história, matemática, artes e etc. –, no intuito de que a criança possa se nutrir do mundo externo com vigor de absorção e clarificação prática e sólida, é pressupor que em suas mentes o mundo se constrói como se fosse uma “história em quadrinhos”. Notemos que o conhecimento, segundo essa abordagem, não está vinculado à experiência, algo que aparece em destaque no pensamento de John Dewey.

Feitas essas críticas à “velha escola”, que propostas o pensamento deweyano pode nos oferecer para pensarmos as relações pedagógicas? Talvez uma delas esteja na preocupação que o filósofo-educador expressa em tentar selecionar essas matérias de

³ Com a citação a seguir podemos, de modo indireto, notar a predominância psicológica do aprendizado, como fator de questão sensível e cognitiva. Por isso, no decorrer do trabalho, será exposto o mecanismo de crença de Charles Sanders Peirce e a questão fisiológica do cérebro em William James – voltada à questão do pensamento –, com objetivo de tornar mais claro o funcionamento dos sistemas que se englobam, quando nos referimos a ação, num contexto pragmático.

forma que a criança aprenda por meio de um modelo capaz de levar em conta as suas capacidades psicológico-práticas, as quais, por sua vez, estão inteiramente conectadas ao corpo de sua experiência. Fornecer “espaços” certos para o desenvolvimento dessas capacidades – o instante que ela estiver propícia às suas próprias descobertas –, por simples que pareça, pode ser uma alternativa para servi-la de um mundo denso em pequenas partes: “A experiência sistemática e lógica do adulto serve-nos para interpretar, guiar e dirigir a vida infantil, tal qual se processa no momento” (DEWEY, 1985, p.142).

John Dewey expõe em três pontos característicos, a questão das considerações que podem ser deduzidas como elementos de problematização, sobre as divergências do programa escolar da “velha escola” e sua relação com a criança. São eles: 1) o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo. 2) a unidade da vida da criança, toda afeição, contra as especializações e divisões do programa e 3) a classificação lógica de acordo com um princípio abstrato, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil.

Outra forma de pensarmos as características da “velha” e da “nova” escola, respectivamente, diz respeito à disciplina. A disciplina (direção e controle) contra interesses (liberdade e iniciativa): na disciplina estão aqueles que engrandecem o curso de estudo, e se mantêm nos princípios de lei e ordem.

Como podemos ver, a escola se divide fundamentalmente nestas duas concepções. Não há ligações de proximidade entre elas, mesmo que as mesmas possuam mesma finalidade. O que pode ser feito pelo adulto (professor) é voltar suas capacidades amadurecidas de um jeito que possa instigar o aprendizado da criança de uma forma prática, fazendo com que ela busque por si mesma. Por intermédio deste processo, a criança pode encontrar seus próprios fins; o adulto pode usar de seus conhecimentos – derivados de uma experiência amadurecida – com objetivo de tentar compreender o mundo da criança, lhe mostrando caminhos e não lhes fornecendo uma densidade de conhecimentos, conquistados pelo homem ao longo de sua história, separados entre matérias, com objetivo de que ela possa ter acesso a todas estas informações de forma eficaz; se não, pode ocorrer o risco de não haver vínculos sólidos, a partir do ambiente concerne da criança, e o conhecimento se por em ímpeto de fugir de sua finalidade – no contexto da escola – que é o aprendizado. “O ideal não é a acumulação de conhecimentos”, diz Dewey, “mas o desenvolvimento de capacidades”. E continua:

O problema consiste na dificuldade de firmar ações formativas, quando na criança as coisas estão em permanente transição [...] indicativa de certas tendências vitais de crescimento [...] Na realidade, seus interesses nada mais são do que atitudes em relação a experiências possíveis; não representam nada de completo ou acabado. Seu valor está no impulso que provocam e não nos resultados que atingem (DEWEY, 1985, p.143).

O que as distingue e a define, é o jeito de conceber a criança e seus fenômenos. Ficando evidente como primeira solução, o papel dos impulsos da criança, no seu desenvolvimento significativo, quando nos assentamos a analisar o aprendizado da criança como algo não-permanente.

A essência da teoria educativa é justamente a de conseguir adequar estes elementos, tendo por meio soluto, sua harmonização. O problema está em tomar elementos qualquer de ambos – criança e adulto – como processo teórico inicial a se chegar as soluções. É nesse sentido que a velha escola se desgasta em “se debruçar em termos contraditórios”. Para Dewey, “qualquer problema importante encerra situações contraditórias”, tentando apontar que devemos nos afastar das opiniões, para encontrar os pontos desta harmonização, inseridas no problema de como conseguir alcançar tal recurso coesivo.

Assim, podemos nos perguntar: como podemos ter mecanismos de ação que pode ser acertado provisoriamente, quando a experiência da criança está em processo de aprimoramento? Como podemos utilizar essa espécie de *virtú* que o professor da “nova escola” precisa ter, para engajar a fortuna⁴ da criança com relação ao seu processo de aprendizado? Para tratarmos dessas questões precisamos antes abordar a questão do mecanismo da crença tematizado por Charles Sanders Peirce.

1. Mecanismo da crença de Charles Sanders Peirce

O mecanismo de crença de C.S Peirce é uma regra de ação, ou seja, é constituinte das ações humanas em âmbito cognitivo. Ela tem conexões de exclusividade na experiência. Qualquer coisa que não parte da experiência direta com o mundo, pode derivar de uma interpretação metafísica da experiência, pois são as

⁴ As palavras fortuna e virtú estão empregadas, no sentido maquiavélico dos conceitos. Entendida como, fortuna = uma espécie de sorte – não é considerada uma sorte no sentido normal, porque nela fazem parte, também, ações negativas, isso porque depende dos interesses de quem a conduz, e que no sentido do texto se direciona ao conteúdo do conhecimento – e virtú= como a chave para as portas da fortuna, ou aquilo que possibilita o acesso para o manuseio da fortuna, um espírito intuitivo de conhecimento que possibilita distinguir fatos propícios à vantagem de acordo com a vontade humana.

faculdades congênitas do ser humano que possibilitam as ligações reais dos objetos. Este é um dos pressupostos importantes do pragmatismo.

Assim como nas crianças, para Peirce, partimos primeiramente do sensível para o abstrato. Ambos estão conectados, por uma questão natural e orgânica. Nossas capacidades são exclusivas, justamente por sermos – entre a diversidade das espécies – altamente adaptáveis, e é isso que nos torna mais evoluídos. Quando me refiro a sermos mais evoluídos, falo da questão propriamente cognitiva de assimilação do mundo, das inferências que nos possibilita alcançar perguntas e respostas, não de um contexto hierárquico. O mundo é visto num sentido mais amplo, a partir das faculdades do homem de imaginar, sentir, transformar as coisas em teoria, desfrutar ao máximo das capacidades, que por convenções e distinções, servem para harmonização do próprio ser humano em sociedade.

O início da crença se faz, com inserção da dúvida em nosso meio cotidiano de vida, entre os instantes lúcidos que possibilitam contemplar a realidade. Olhamos para uma situação ou a um objeto e nos deparamos com uma “hesitação fingida”; por exemplo, alguém está em casa, escutando música, e esta lhe fornece sempre os mesmos significados; a pessoa já está acostumada a escutar sempre aquela música. De um instante para o outro, sente a música de um jeito diferente, devido a algumas informações adicionais que teve durante o dia. A pessoa presta atenção nos objetos de sua casa e começa a refletir sobre suas ações, sobre sua vida, excita uma hesitação que pode prolongar-se por mais tempo, deixando para o instante presente a dúvida. Por intermédio desta dúvida, o pensamento terá a função de movimentar o mecanismo da crença que já teve seu início nos meandros da experiência. Podemos nos perguntar, porque movimento da crença? Segundo Peirce, a crença é uma espécie de sistema que está sempre em movimento, devido ao fato de que o pensamento está sempre tentando aprimorar-se, para aperfeiçoar a própria crença, levando-nos a ter sempre novas dúvidas, mesmo que às vezes não possamos “vê-las” diretamente. Essa dúvida estimula o movimento da crença e alimenta a atividade do pensamento e as conexões da crença são reestruturadas pela “nova experiência”. Nossas percepções do mundo externo são misturadas na mente, nos estimulando a fazer novas conjecturas.

Para Peirce o pensamento está sempre direcionado a uma ação. O pensamento em geral, tem como única função, apaziguar a dúvida. O pensamento quando não voltado a essa função, não é o pensamento mesmo da crença, pelo fato de o pensamento

estar recuado sempre a uma ação é que podemos considerar que os pensamentos abstratos, também possuem sua justificação no mecanismo da crença.

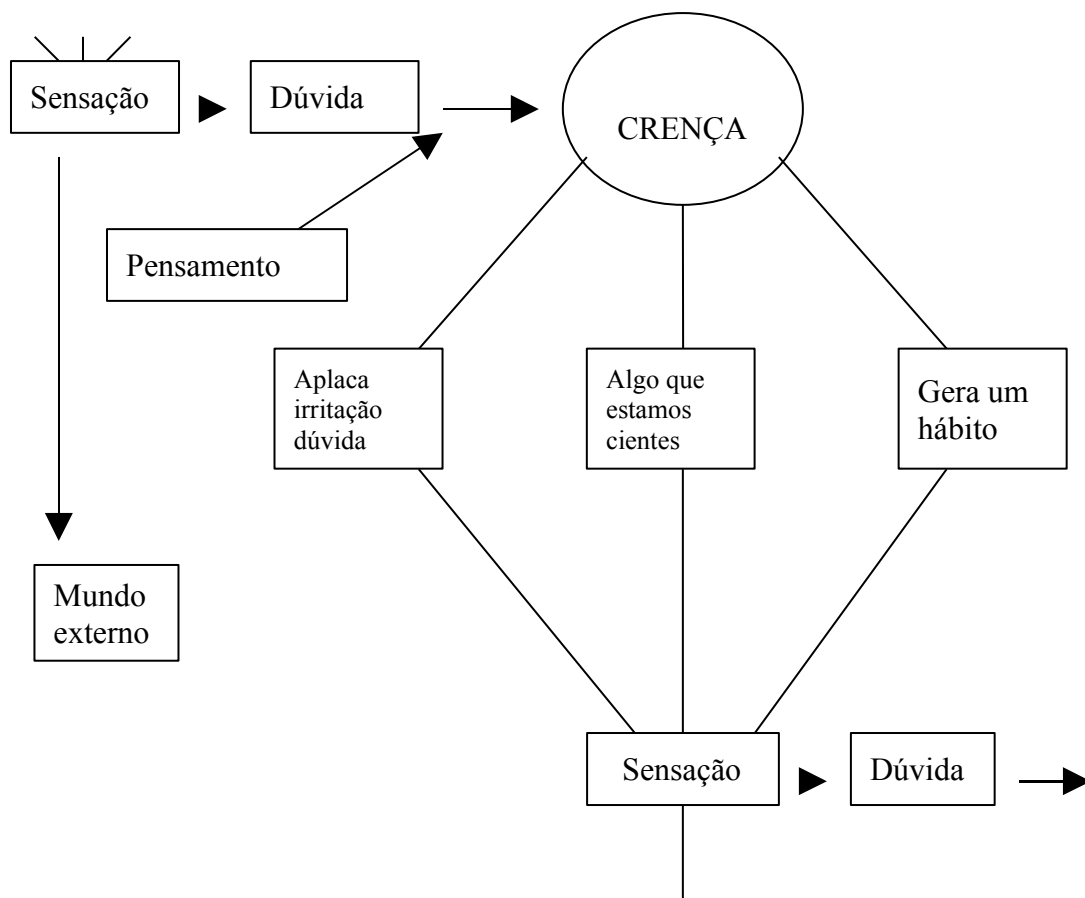
Então, qual a função exata da crença, quais são suas atividades segundo Peirce. Como exposto anteriormente, a crença se inicia numa sensação, conseqüentemente gerando a dúvida. Da dúvida, surge o pensamento, onde o mesmo é despertado movimentando a crença. Disso, a crença se instala em nossa consciência, podendo assim caracteriza-la da seguinte forma: 1) aplaca a irritação da dúvida 2) é algo que estamos cientes e 3) gera em nossa natureza um mecanismo pré-determinado, ou seja, um hábito.

Feito isso, se torna novo ponto de partida para novas dúvidas, pois, o pensamento, está em constante aprimoramento e poderá ser alterado quando for despertado novamente por uma nova sensação.

Nas palavras de Peirce, a crença, “é a meia-modulação que encerra uma frase musical na sinfonia de nossa vida intelectual”. Ele considera a música como exemplo, pelo fato de a crença ser constituída de vários elementos, como num acorde musical. Neste sentido, há uma complexidade de crenças misturadas em nossas ações e por isso a diversidade de escolhas, perante a vontade, se faz altamente diversa, quando nos propomos agir em determinadas circunstâncias.

A intenção de expor o mecanismo da crença tem por meta tentar exemplificar as experiências, tanto do adulto, como da criança. Como elas são complexas, mais ainda quando estão em seu primeiro estágio, no caso da criança, a experiência aprimorada do adulto possibilita também um processo de aprimoramento na criança. Podemos afirmar que o homem é o que é por “ordenação do tempo”.

No exemplo a seguir, tentaremos expor de forma sucinta, através de um esquema, o processo de desenvolvimento da crença e sua constituição para em seguida analisar a questão fisiológica do pensamento em William James.



2- A questão fisiológica do pensamento em William James

O pragmatismo de William James tem uma característica fundamental no âmbito da psicologia. Seu papel no pragmatismo tem mais função estrutural, pelo fato de o mesmo estar inserido numa questão mais experimental da experiência. O pensamento é um de seus fatores ativos na constituição dos mecanismos cognitivos. Em seus ensaios do empirismo radical, James defende que o pensamento tem uma espécie de vida

própria, por se referir sempre a si mesmo, como algo desconexo as suas ações. O pensamento procura sempre destinar suas futuras atividades. Faz parte de um “fluxo pessoal” que está coeso essencialmente e fundamentalmente nas noções espaciais da experiência. James fazia parte da corrente Naturalista (organicista) que afirmava que, o homem se constitui e se relaciona com o mundo, através de uma adaptação orgânica. Pois na época, existiam muitas controvérsias, referente ao livre-arbítrio, que se justificavam teoricamente e praticamente. Racionalismo, idealismo absoluto, metafísica, dualismo gnosiológico e etc. Eram correntes que defendiam que o homem não tinha livre-arbítrio. James queria provar, através dessa corrente, que o homem tinha controle sobre seus atos, justificando que se não tivéssemos controle sobre nossos atos, a moral não poderia existir.

Cabe aqui, mostrar que a questão fisiológica do cérebro ligada aos estudos experimentais do século XIX, servem como uma espécie de base mais sólida de justificação, quando nos debruçamos a estudar a experiência no seu contexto de diversidade teórica.

Todas as partes de nosso corpo estão inteiramente conectados ao sistema nervoso geral que é formado por neurônios. Os neurônios são constituídos de cargas elétricas, pois nossas noções de inferência e de percepções são geradas por existir conexões entre esses neurônios. Através destas ligações que acontece com eles mesmos, de acordo com nossos sentidos, é que se justifica nossa adaptação de modo orgânico com o mundo externo. Por isso, também há uma inúmera variedade de conexões, consequentemente de ações. Quando temos uma nova experiência, os neurônios fazem novas ligações com outros neurônios. E o que impulsiona esses conectivos a misturarem-se, é o pensamento.

Resumidamente, o que James tenta nos mostrar é que, se os neurônios são formados de células nervosas, ou de tecidos orgânicos não-renováveis – que é o que os diferencia das demais células – demora certo tempo para que haja o pensamento. Da o exemplo de que se tivéssemos uma estrutura metálica de neurônios no cérebro, o pensamento poderia ocorrer com mais rapidez, voltadas ao modo de captarmos o mundo, através das nossas percepções e os meios que nos elevam enquanto seres humanos em adaptação.

Referências

DEWEY, John. *A criança e o programa escolar*. Trad. Anísio Teixeira. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. Trad. Jorge Caetano da Silva; Pablo Rubén Mariconda. IN: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1975.