



Idealismo, pragmatismo e o nascimento do pensamento educacional pragmático nos Estados Unidos¹

Idealism, Pragmatism, and the Birth of Pragmatist Educational Thought in America

Idealismo, Pragmatismo, y el Nacimiento del Pensamiento Educacional Pragmatista en América

Idéalisme, pragmatisme et la naissance de la pensée éducative pragmatiste en Amérique

James Scott Johnston
Memorial University of Newfoundland and Labrador (Canadá)
<https://orcid.org/0000-0002-0001-9735>
sjohnston12@mun.ca

Resumo

Este artigo aborda as principais contribuições filosóficas e históricas do período transicional do pensamento educacional estadunidense entre 1866 e 1895. Nesse período, iniciou-se a transição do idealismo para o pragmatismo como base do pensamento educacional. Contemporaneamente ao desenvolvimento do pragmatismo, houve um desenvolvimento no pensamento educacional que enfatizava o naturalismo, o funcionalismo e a natureza orgânica da mente e do comportamento. Assim como o idealismo reivindicou ser a filosofia dominante nos Estados Unidos no período de 1866 a 1895, também o fez como pressuposto filosófico dominante do pensamento educacional. Ele foi a primeira filosofia da educação estadunidense: a primeira filosofia da educação dos Estados Unidos não era pragmática; era idealista, mas isso viria a mudar a partir de meados da década de 1890. À medida que o pragmatismo começou a dominar a filosofia no *fin de siècle*, também o fez em relação aos pressupostos filosóficos do pensamento educacional.

Palavras-chave: Pragmatismo. Idealismo. Filosofia da Educação dos Estados Unidos na Década de 1890.

¹ Versão para o português de Babel Traduções, empresa júnior do Curso de Traduções da Universidade Federal de Uberlândia: Igor Antônio Lourenço da Silva e Sabrina Muniz Pamplona. E-mail: babel@ileel.ufu.br.

Abstract

This article articulates some of the historic as well as the main philosophic contributions to the transitional period in educational thought in America, 1866-1895. This is a period in which the movement away from idealism towards pragmatism as the basis for educational thought began. Contemporaneous with the development of pragmatism was a development in educational thought that stressed naturalism, functionalism, and the organic nature of mind and behaviour. As idealism laid claim to the dominant philosophy in America in the period 1866-1895, so too did it lay claim to being the dominant philosophic presupposition of educational thought. It was the first American philosophy of education: America's first philosophy of education was not pragmatist; it was idealist, though this would change, beginning in the mid-1890's. As pragmatism began to take hold of philosophy at the *fin de siècle*, so too did it begin to take hold of, and later dominate, the philosophic presuppositions of educational thought.

Keywords: Pragmatism. Idealism. American philosophy of education in the 1890s.

Resumen

Este trabajo articula algunas de las contribuciones históricas y las principales obras filosóficas del período transicional de pensamiento educacional en América entre 1866 and 1895. Este es un período en el que el pensamiento educacional se mueve del idealismo al pragmatismo. Contemporáneo con el desarrollo del pragmatismo hubo un desarrollo en el pensamiento educacional que acentuaba el naturalismo, el funcionalismo, y la naturaleza orgánica de la mente y la conducta. El idealismo se situaba no sólo como la presuposición filosófica dominante del pensamiento filosófico en el periodo 1866-1895, sino que reclamaba ser la presuposición filosófica dominante en el pensamiento educacional. Fue la primera filosofía de la educación americana y no fue pragmatista, fue idealista aunque esto cambiaría a partir de la mitad de los años noventa. Así como el pragmatismo comenzó a dominar la filosofía de *fin de siècle*, también lo hizo con las presuposiciones filosóficas del pensamiento educacional.

Palabras claves: Idealismo, Pragmatismo, Filosofía Americana de la Educación en los Años de 1890.

Résumé

Cet article trace certaines des contributions historiques ainsi que les principales contributions philosophiques à la période de transition dans la pensée éducative en Amérique de 1866 à 1895. Cette période verra une transition de l'idéalisme vers le pragmatisme en tant que base de la pensée éducative. Parallèlement au développement du pragmatisme fut celui de la pensée éducative mettant l'accent sur le naturalisme, le fonctionnalisme et la nature organique de l'esprit et du comportement. Tout comme l'idéalisme revendiqua la philosophie dominante en Amérique durant la période 1866-1895, il revendiqua également être le présumé philosophique dominant de la pensée éducative. Ce fut la première philosophie de l'éducation américaine, philosophie non pas pragmatique mais plutôt idéaliste, bien que cela allait changer vers le milieu des années 1890. À mesure que le pragmatisme commença à s'emparer de la philosophie à la fin du siècle, il commença également à s'emparer, et plus tard dominerait, les présumés philosophiques de la pensée éducative.

Mots clés: Idéalisme. Pragmatisme. Amérique. C.S. Peirce. William James. John Dewey. W.T. Harris. Fin-de-siècle. Pensée éducative. Science de l'éducation. Philosophie de l'éducation. Historiographie.

Recebido: 11/10/2022

Aprovado: 31/01/2023

Introdução

Muito já se escreveu sobre a *história* do desenvolvimento intelectual do pensamento educacional nos Estados Unidos no *fin de siècle* e, mais especificamente, sobre o papel do pragmatismo nesse âmbito. Entretanto, pouco se escreveu a respeito do desenvolvimento *filosófico* do pragmatismo no pensamento educacional. O que entendo por desenvolvimento filosófico em contraste com a história do desenvolvimento intelectual consiste em compreender, pela “história da filosofia”, o papel do pragmatismo na transição da teoria educacional estadunidense, no *fin de siècle*, do idealismo para uma abordagem funcionalista, orgânica e holística do ensino e aprendizagem, do currículo e da escola. Essa história da filosofia é especulativa no sentido de P. L Gardiner, na medida em que considera o desenvolvimento do pragmatismo na educação de modo sinóptico ou em termos do seu efeito global para o desenvolvimento intelectual da época.² Embora seja dialético o desenvolvimento de premissas e conclusões especificamente pragmáticas que adentram a transformação do pensamento educacional, o julgamento sobre o significado desse desenvolvimento é humano e racional.³

A variedade da teoria educacional que suplanta o idealismo e à qual me refiro é, anacronicamente, a deweyana, pois o que se formou contra o idealismo foi uma ciência da educação à luz da filosofia emergente de Dewey. Entretanto, não é ainda uma filosofia da educação, já que não apresenta, de forma articulada, uma metafísica, lógica, ética ou filosofia sociopolítica. Como argumentarei, essa viria a ser uma filosofia da educação, mas não na década de 1890. O plano de fundo para o pragmatismo consistiu, na verdade, em diversos movimentos científicos, filosóficos, literários e religiosos que dominaram os Estados Unidos na primeira metade do século XIX, como o transcendentalismo, o idealismo alemão e britânico, o materialismo e o naturalismo. Foi principalmente nesse contexto que emergiram as concepções filosóficas que logo viriam ser identificadas como pragmáticas.⁴ As primeiras proposições que formaram o núcleo do que se tornaria o pragmatismo no Clube Metafísico de Boston a partir do final da década de 1860 – com destaque para Chauncey Wright, C. S. Peirce e William James – foram influenciadas por esses movimentos e, por sua vez, viriam a influenciar o trabalho de Dewey.⁵ Além disso, Dewey foi influenciado, em seu desenvolvimento intelectual do idealismo para o pragmatismo, por figuras-chave que atuavam no contexto da Universidade de Michigan e da Universidade de Chicago, como G. H. Mead, James Rolland Angell, Addison Webster Moore e Jane Addams, pioneira, em Chicago, do movimento de reforma social denominado de *settlement movement*.⁶

Este artigo articula algumas das contribuições históricas e filosóficas para o período transicional do pensamento educacional estadunidense de 1866 a 1895. Trata-se do período em que teve início o movimento de transição do idealismo para o pragmatismo como base do pensamento educacional. Contemporaneamente ao desenvolvimento do pragmatismo, houve

² GARDINIER, Patrick. *Theories of History*. New York: Free Press, 1959.

³ GARDNER, *Theories*.

⁴ JOHNSTON, James S. *The Philosophical Milieu in 19th Century American Education: From Idealism and Pragmatism. A History of Western Philosophy of Education in the Modern Era*. London: Andrea English, 2021. DYKHUISEN, George. *The Life and Mind of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1973. WESTBROOK, Robert. *John Dewey and American Democracy*. New York: Cornell University Press, 1991. RYAN, Alan. *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: W. W. Norton, 1995. DALTON, Thomas. *Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher and Naturalist*. Bloomington: Indiana University Press, 2002.

⁶ Westbrook, John Dewey, 1991. FELTER, Andrew. *The Chicago Pragmatists and American Progressivism*. New York: Cornell University Press, 1992. RYAN, Alan. *John Dewey and the High Tide; Stephen Fesmire, Dewey*. New York: Routledge, 2015. FESMIRE, Stephen. *Democracy and the Industrial Imagination in American Education. Education and Culture*, n. 1, p. 53-62, 2016. DEEGAN, Mary-Jo. *Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1918*. New York: Routledge, 2017.

um desenvolvimento no pensamento educacional que enfatizava o naturalismo, o funcionalismo e a natureza orgânica da mente e do comportamento. Assim como o idealismo reivindicou ser a filosofia dominante nos Estados Unidos no período de 1866 a 1895, também o fez como pressuposto filosófico dominante do pensamento educacional. Ele foi a primeira filosofia da educação estadunidense: a primeira filosofia da educação dos Estados Unidos não era pragmática, era idealista, mas isso viria a mudar a partir de meados da década de 1890.

Este artigo explora a transição da filosofia por trás dessa mudança. À medida que o pragmatismo começou a dominar a filosofia no *fin de siècle*, também o fez com relação aos pressupostos filosóficos do pensamento educacional. Por fim, emergiria como a primeira filosofia *bona fide* da educação dos Estados Unidos no século XX. O papel e o escopo do idealismo no pensamento educacional estadunidense são, sob a perspectiva da história da filosofia, pouco compreendidos em comparação com a sua contraparte pragmática e progressista. Examinarei aqui o pragmatismo nascente, embora emergente, à luz da filosofia dominante da educação – o idealismo – na época. Apresentarei o pensamento educacional americano com sua transição do idealismo para o pragmatismo por meio do exame dos principais motivos comuns a ambos. Discutirei eventos históricos que levaram a essa transição, embora reserve boa parte deste artigo especificamente às intervenções filosóficas. Quais foram as afirmações e argumentos, as premissas e conclusões, ensaiadas pelos primeiros pragmáticos, sobretudo por Dewey, que afastaram o pensamento educacional do idealismo?

Divido este artigo em duas seções. Na primeira, examino a perspectiva filosófica dominante nos Estados Unidos em 1895: o idealismo de inspiração hegeliana. Também apresento um breve levantamento sobre o papel assumido pelos hegelianos de St. Louis, principalmente William Torrey Harris, enfocando as asserções filosóficas feitas em nome deles. Em consonância com o próprio trabalho de Harris, amplio essa perspectiva para o pensamento educacional. Na segunda seção, examino o pensamento emergente de Dewey em relação à educação e introduzo a famosa apresentação que Dewey faz de uma versão inicial de *Interest in Relation to Training of the Will*,⁷ no encontro da Herbart Society de 1895, e a publicação desse texto como suplemento do Anuário da Herbart Society em 1896. Com isso, fundamento, então, o debate sobre o pensamento educacional pragmático deweyano e o idealista que se segue à apresentação de 1895.

O idealismo hegeliano nos Estados Unidos (1866-1895)

O idealismo hegeliano serviu como justificativa para a primeira ciência da educação e, de fato, a primeira filosofia da educação nos Estados Unidos. Embora a viagem de Horace Mann pela Europa em 1843 e seu subsequente 7º Relatório Anual (Mann, 1957) tenha resultado em um interesse pelos métodos de Heinrich Pestalozzi e de J. H. Herbart, até a década de 1850 não havia ganhado corpo uma ciência da educação que pudesse ser considerada sistemática. O próprio Harris apenas descobriu o trabalho de G. W. F. Hegel no final daquela década. O idealismo hegeliano teve um impacto desmedido nos Estados Unidos de 1866 a 1895, sobretudo devido ao primeiro periódico de filosofia dos Estados Unidos, o *Journal of Speculative Philosophy*. O periódico, lançado pelos três principais “hegelianos de St. Louis”, Henry Brokmeyer, Denton Snider e, principalmente, Harris, promovia, auto conscientemente, o pensamento idealista, sobretudo o pensamento hegeliano.⁸ O próprio Harris editou o periódico

⁷ HARRIS, William Torrey. Professor John Dewey's Doctrine of Interest as Related to Will. *Educational Review*, v. 11, 1896.

⁸ POCHMANN, Henry. *German Culture in America: Philosophical and Literary Influences*, vol. 1. New York: University of Wisconsin-Madison Press, 1957. FLOWER, Elizabeth; MURPHEY, Murray G. *A History of Philosophy in America*, vol. 1. New York: G. P. Putnam's, 1977. LEIDECKER, Kurt. *Yankee Teacher: The Life*

de 1866 a 1892. Ele lançou mão desse e de outros recursos para propagar sua versão do hegelianismo, uma versão que destacava não apenas entendimento religioso do Absoluto de Hegel, mas também os elementos politicamente progressistas sobre o conflito e contra o conflito.⁹ O “Reino de Deus na Terra” de Hegel eram, para Harris, os Estados Unidos.¹⁰ Esse era o lado objetivo do que Harris entendeu ser o programa de idealismo Absoluto de Hegel para uma ciência da educação. E a concepção do filósofo acerca do desenvolvimento da noção de “eu” na criança era, para Harris, o lado subjetivo (o espírito subjetivo) de uma ciência da educação objetiva *par excellence*, como mostrarei adiante.

Harris, da Nova Inglaterra, chegou a St. Louis após completar três anos em Yale. Inicialmente, planejava abrir ou administrar um negócio, mas paulatinamente se fixou no ensino, iniciando como professor de gramática na escola e rapidamente ascendendo aos cargos de diretor, superintendente assistente e, por fim, superintendente das escolas de St. Louis.¹¹ Foi Harris quem reuniu a Sociedade Filosófica de St. Louis e liderou o lançamento do *Journal of Speculative Philosophy*¹². Harris tornou-se secretário da Sociedade Filosófica de St. Louis em 1858 e fundou o *Journal of Speculative Philosophy* em 1866. Também foi ele quem liderou a publicação do que se tornaria o primeiro manuscrito de grande extensão na área da filosofia da educação: *The Philosophy of Education*, de Johann Karl Friedrich Rosenkranz.¹³ O volume de Rosenkranz era o resultado da tradução de uma série de artigos escritos originalmente em alemão e foi publicado em conjunto com adendos de Harris, em inglês. Harris se tornaria o primeiro professor de filosofia da educação nos Estados Unidos no final da década de 1870, na Universidade de Washington em St. Louis (Fisch, 1986).¹⁴ Em 1882, mudou-se para a cidade de Concord, em Massachusetts; e, em 1889, tornou-se o primeiro Comissário da Educação dos Estados Unidos.

Harris extraiu seu legado filosófico de diversas fontes. Na década de 1850, encantou-se com Ralph Waldo Emerson e Bronson Alcott, além de se dedicar intensamente a Platão e Immanuel Kant.¹⁵ Hegel veio depois, no final daquela década.¹⁶ Emerson e Alcott eram, em geral, intuicionistas. Ainda que Alcott tenha admitido Hegel depois de 1870,¹⁷ Emerson nunca o fez.¹⁸ O resultado para Harris foi um Hegel *intuicionista* – um Hegel que destacava a fase ou lado intuitivo, abstrato e essencialista da consciência e da autoconsciência, da experiência, da filosofia, da história, em detrimento do externo, do particular, do finito. O Hegel de Harris era inteiramente protestante e divino. Harris afirmava que o divino de Hegel era “a forma perfeita”,¹⁹ destacando o aspecto formal em detrimento do material. Para Harris, o Absoluto hegeliano conhece-se eternamente a si próprio como “autoconsciência plena” e eleva-se, como objeto, a uma perfeita “autoatividade” e “independência”²⁰.

of William Torrey Harris. New York: The Philosophical Library, 1971. KUKLICK, Bruce. *A History of Philosophy in America*. New York: Oxford University Press, 2002.

⁹ HARRIS, William T.; DOTY, Duane. *A Statement of the Theory of Education in the United States of America, as Approved by Many Leading Educators*. Washington: United States Office of Education, 1874.

¹⁰ HARRIS; DOTY, *A Statement*.

¹¹ LEIDECKER, *Yankee Teacher*.

¹² LEIDECKER, *Yankee Teacher*.

¹³ ROSENKRANZ, Johann K. *The Philosophy of Education*. 2. ed. New York: Appleton, 1925.

¹⁴ FISCH, Max; KETNER, Kenneth L.; KLOESEL, Christian J. W. Philosophical Clubs in Cambridge and Boston. In: *Peirce, Semiotics, and Pragmatism*. Bloomington. Indiana University Press, 1986. p. 137-170.

¹⁵ Cf. POCHMAN, *German Culture in America*; LEIDECKER, *Yankee Teacher*.

¹⁶ LEIDECKER, *Yankee Teacher*.

¹⁷ Leidecker, *Yankee Teacher*.

¹⁸ LYSAKER, John. *Emerson and Self-Culture*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.

¹⁹ HARRIS, William T. *Hegel's Logic: A Book on the Genesis of the Categories of Mind. A Critical Exposition*. New York: Kraus Reprints, 1890. p. 105.

²⁰ HARRIS, *Hegel's Logic*, p. 105.

Embora Hegel tenha subordinado a religião à filosofia na *Encyclopedia of the Philosophical Sciences in Outline* e em outros materiais (Hegel, 1930), Harris sempre colocou o divino como a essência do seu entendimento da contribuição da filosofia para o Ocidente e para a nação estadunidense.²¹ A interpretação intuicionista que Harris fez de Hegel serviria como a primeira contribuição genuinamente estadunidense para a ciência, ou melhor, para a teoria da educação, em grande parte por circunstâncias práticas: em decorrência de seu trabalho como superintendente das escolas de St. Louis e dos seus consequentes relatórios, de seu trabalho na editoração do *Journal of Speculative Philosophy*, de sua edição e adendos à obra de Rosenkranz, *The Philosophy of Education* (1886),²² de sua própria publicação *Psychological Foundations of Education*,²³ de 1898, e de suas várias palestras e debates, Harris foi capaz de difundir amplamente sua leitura peculiar do idealismo hegeliano. Sua posição como primeiro Comissário da Educação dos Estados Unidos (1889), por fim, consolidou seu legado.

Apesar do volume de ensaios e palestras, nenhum manuscrito extenso fora publicado até 1898, quando ocorreu a publicação de *Psychological Foundations of Education*. Nesse ínterim, Harris assinou inúmeros artigos que influenciaram desde lideranças escolares até o grupo filosófico hegemônico de Cambridge, indo muito além.²⁴ Dentre os mais importantes está “A Statement of the Theory of Education in the United States”, escrito em 1872 para a Exposição Mundial de Viena em parceria com Duane Doty, da então Secretaria da Educação dos Estados Unidos.²⁵ Nele, Harris coloca a escola como “uma instituição social entre a vida em família e a formação profissional especializada.”²⁶ Diante da “falta comparativa de criação pela família”, a função primária da teoria da educação nos Estados Unidos é “tornar mais proeminente a fase moral da educação”²⁷. Harris segue a distinção que Hegel faz entre Estado e Sociedade Civil, atribuindo àquele “a criação de leis e a doação” e a esta “a provisão de vontades e necessidade humanas através da criação e distribuição de riquezas”.²⁸ É da comunidade, a sociedade civil hegeliana, que emana a “inteligência normativa”. Além disso, é o “indivíduo” quem se beneficia da “educação popular gratuita” caso a comunidade seja organizada de modo a possibilitar a sua implementação.²⁹ Junto com a educação gratuita para todos está o “desenvolvimento livre da indústria produtiva”, a qual fornece o lazer necessário para que o “desenvolvimento da inteligência” conduza os assuntos públicos, o que é, por sua vez, essencial para a democracia.³⁰

Podemos ver a contribuição de Harris para uma filosofia da educação tanto em seu prefácio quanto em seus adendos ao volume de Rosenkranz, *The Philosophy of Education*. Esse volume era a tradução, de 1886, de uma série de artigos escritos em alemão e publicados pela primeira vez no *Journal of Speculative Philosophy*, de 1872 até 1874. Os adendos de Harris se deram na forma de comentários após cada parágrafo de Rosenkranz. O volume foi o primeiro manuscrito legítimo de grande extensão na área de filosofia da educação publicado nos Estados Unidos e deve ser considerado como o primeiro de seu gênero, pois continha pressupostos metafísicos, lógicos, epistemológicos e éticos para as diversas práticas de ensino e aprendizagem, para o currículo e para a escola. Vale analisar o texto mais a fundo, particularmente os adendos de Harris, segundo quem um aspecto que a filosofia da educação deve enfatizar é a atenção à liberdade.

²¹ HARRIS; DOTY, *A Statement*.

²² ROSENKRANZ, *Philosophy*.

²³ HARRIS, William T. *Psychological Foundations of Education*. New York: Appleton, 1898.

²⁴ LEIDECKER, *Yankee Teacher*.

²⁵ LEIDECKER, *Yankee Teacher*; HARRIS; DOTY, *A Statement*.

²⁶ HARRIS; DOTY, *A Statement*, p. 13.

²⁷ HARRIS; DOTY, *A Statement*, p. 13.

²⁸ HARRIS; DOTY, *A Statement*, p. 12.

²⁹ HARRIS; DOTY, *A Statement*, p. 12.

³⁰ HARRIS; DOTY, *A Statement*, p. 12.

A natureza da educação é determinada pela natureza da Mente ou do Espírito, cuja atividade é sempre direcionada a realizar para si aquilo que tem potencial de ser – conscientizar-se de suas possibilidades e subjugar-las à sua vontade. A Mente é potencialmente livre. A educação é o meio pelo qual o ser humano procura realizar em si mesmo suas próprias possibilidades (desenvolver as possibilidades da raça [humana] em cada indivíduo). A educação, portanto, tem a liberdade como objeto.³¹

A liberdade é, em relação à vontade, o “espírito subjetivo” e inclui “a antropologia, a fenomenologia e a psicologia”.³² A vontade, em contrapartida, é “prática” e tem suas raízes na “investigação da natureza da liberdade e do processo de garanti-la ao se emancipar da natureza”.³³ Harris destaca o dualismo entre natureza e liberdade nessa e em outras passagens. De fato, essa seria uma espécie de tema recorrente para Harris: a natureza era sempre externa à mente, ao espírito. Mesmo o Absoluto, enquanto liberdade, era considerado antitético em relação à natureza: Harris, diferentemente de Hegel, nunca tolerou a supressão da natureza e da liberdade em uma unidade maior. A liberdade se manifesta no indivíduo como vontade. O objetivo da educação são a disciplina e o adestramento da vontade. A vontade, depois de disciplinada, aprende a se emancipar assumindo os hábitos, costumes, papéis e regras do professor, que, por sua vez, representa a Sociedade Civil. “A ciência da educação pressupõe o exercício consciente da influência da vontade do professor sobre a vontade do aluno, com um propósito em vista: induzir o aluno a formar certos hábitos e adotar visões e hábitos prescritos”.³⁴ A completa internalização da vontade social ou geral é o início da autoatividade da vontade, a autoemancipação.

Outro aspecto é a atenção ao divino. Harris afirma que Rosenkranz (diferentemente de Hegel) “muito apropriadamente concebe a educação religiosa (cristã) como a forma final e mais elevada dos elementos particulares da educação.”³⁵ Harris comenta, no capítulo sobre “a natureza da educação”, que “a Educação, tomada em sua bússola maior, é a educação da raça humana pela providência divina. Aqui se reconhece que a educação inclui muito mais do que o ‘exercício consciente de influência’...”.³⁶ Contudo, outro aspecto é a ênfase no desenvolvimento do indivíduo. Em consonância com Rosenkranz, Harris entende “educação” como “a influência do indivíduo sobre o indivíduo, exercida com o fim de desenvolver seus poderes de forma metódica e consciente, seja em direções aleatórias ou em direções específicas, sendo o educador relativamente maduro e exercendo autoridade sobre o aluno relativamente imaturo”.³⁷ Fundamental nesse processo é “o desenvolvimento do indivíduo dentro da razão teórica e prática a ele imanente”.³⁸ Entretanto, enquanto se pode perdoar um romântico ou expressivista por pensar que o ambiente social molda o indivíduo e o torna quem ele é, Harris é contundente ao dizer que a educação não desempenha tal papel. “A educação não pode criar, ela apenas ajuda a trazer à realidade o que já era uma possibilidade, apenas ajuda a trazer à luz a vida oculta... a educação não cria, mas emancipa. Não traz autoatividade, mas a leva a se desenvolver”.³⁹ O Hegel de Harris (embora não o de Rosenkranz) é um individualista em questões de influência social.

Nunca foi a intenção de Harris simplesmente tornar Hegel respeitável para a elite intelectual estadunidense; foi, sim, filtrar Hegel pela psique estadunidense. E essa psique era individualista, com um espírito de fronteira, do qual o próprio Harris (ao deixar a Nova

³¹ HARRIS, in Rosenkranz, *Philosophy*, p. 20.

³² HARRIS, in Rosenkranz, *Philosophy*, p. 11.

³³ HARRIS, in Rosenkranz, *Philosophy*, p. 11.

³⁴ HARRIS, in Rosenkranz, *Philosophy*, p. 11.

³⁵ HARRIS, in Rosenkranz, *Philosophy*, p. viii.

³⁶ HARRIS, in Rosenkranz, *Philosophy*, p. 21.

³⁷ HARRIS, in Rosenkranz, *Philosophy*, p. 23.

³⁸ HARRIS, in Rosenkranz, *Philosophy*, p. 23.

³⁹ HARRIS, in Rosenkranz, *Philosophy*, p. 26-27.

Inglaterra para residir em St. Louis) era emblemático. Harris não pensava que uma figura como Hegel pudesse ser absorvida puramente pelo *Zeitgeist* estadunidense; em vez disso, deveria ser reconstruído para atender aos desejos e necessidades estadunidenses.⁴⁰ Harris era, portanto, particularmente sensível à assimilação de figuras intelectuais. O que isso rendeu para uma ciência da educação foi um plano de fundo filosófico de idealismo americocêntrico. Ele enfatizava a prevalência do idealismo sobre o comunitarismo, do divino sobre a filosofia e psicologia seculares, do desenvolvimento intelectual sobre a formação profissional e da metafísica (especulativa) sobre o materialismo e o naturalismo. Tratarei disso mais a fundo quando retornar ao debate entre Dewey e Harris sobre a direção da ciência da educação em 1895.

Ainda que Harris tenha se tornado em 1895 membro fundador da Herbart Society, a qual durou poucos anos, há pouca informação sobre o seu envolvimento.⁴¹ Ele manteve correspondência com Charles De Garmo, primeiro presidente da Herbart Society, correspondência essa que se estabeleceu após o retorno de De Garmo do doutorado em Halle, em 1892. Contudo, Harris não compartilhava do mesmo entusiasmo de De Garmo para com Herbart. Outrossim, rejeitava o que entendeu como um componente-chave da psicologia de De Garmo: a teoria empírica da vontade, de Herbart. A vontade, para Herbart (sob a perspectiva de Harris), era originária dos desejos humanos. Desse modo, não havia uma base metafísica para a vontade. Harris abominava esse pensamento. Em consonância com Hegel e Rosenkranz, Harris via a liberdade como o ápice da história e da autoconsciência. Harris concebia como repugnante rebaixar a liberdade e torná-la subserviente aos desejos naturais.⁴²

Harris nunca ofereceu uma filosofia da educação completa para a organização, assim como nunca publicou um manuscrito que contivesse alguma ideia nesse sentido. Além dos adendos ao trabalho de Rosenkranz, “The Philosophy of Education”, o mais perto que chegou de tal feito foram: o credo filosófico “Psychologic Foundations of Education”, que, publicado em 1898 na *Educational Creeds of the 19th Century*, de Ossian Lang,⁴³ tratava do papel da psicologia no ensino e aprendizagem, no currículo e nas escolas; e o *Report of the Committee of Fifteen*,⁴⁴ patrocinado pela Associação Nacional de Educação em 1893 e submetido em fevereiro de 1895 (Leidecker 1971, Harris 1895)⁴⁵. Harris, em nome dos outros 14 membros, delineou sua visão de mundo de um sistema educacional para alunos da educação elementar – uma visão de mundo que enfatizava as etapas lógicas da ciência da educação em uma evolução para a aquela época cultural: os Estados Unidos do *fin de siècle* (Harris, 1895).⁴⁶ Cada campo disciplinar representa uma união de futuros estudos que formam uma fase ou um aspecto de uma mente coletiva (Harris, 1895).⁴⁷ Os poderes da mente são poderes espirituais e precisam ser exercitados em uma analogia com a atividade física (Harris, 1895).⁴⁸ Ainda assim, tanto a psicologia das faculdades (Harris tinha em mente a escola escocesa do Senso Comum, de Thomas Reid, Dugald Stewart e seus seguidores) quanto a mais recente psicologia materialista do cérebro deveriam ser subordinadas à psicologia da mente como um todo, uma “psicologia da civilização”, na qual a família, a sociedade civil, o Estado e a Igreja atuariam como as principais instituições

⁴⁰ HARRIS; DOTY, *A Statement*.

⁴¹ LEIDECKER, *Yankee Teacher*.

⁴² HARRIS, William T. Reply to De Garmo’s ‘Is Herbart’s Theory of Interest Dangerous?’ *Public School Journal*, v. XIV, p. 575-576, 1895.

⁴³ HARRIS, William T. *Psychological Foundations*.

⁴⁴ HARRIS, William T. Report of the Subcommittee on the Correlation of Studies in Elementary Education. In: *Report of the Committee of Fifteen on Elementary Education*, 2. New York: American Book Co., 1895.

⁴⁵ Leidecker, *Yankee Teacher*; HARRIS, “*Report of the Subcommittee*”.

⁴⁶ HARRIS, “*Report of the Subcommittee*”.

⁴⁷ HARRIS, “*Report of the Subcommittee*”.

⁴⁸ HARRIS, “*Report of the Subcommittee*”.

sociais.⁴⁹ Embora certamente considerasse tudo isso, a psicologia de Harris era equivalente ao *Geist* de Hegel, a autoconsciência ao alcançar o Absoluto.⁵⁰ A psicologia, que significava para Harris uma “psicologia da civilização”, tinha destaque na formação de professores.⁵¹ As “leis da psicologia eram elas mesmas as leis fundamentais do ensino”.⁵² O currículo era, por conseguinte, devidamente ordenado em cinco áreas: matemática, literatura, gramática e linguagem, lógica e psicologia. Adicionalmente, Harris introduziu uma sexta área: a “religião” (Harris, 1895, p. 9-22).⁵³ Ele desenvolveu essas áreas na sua publicação de 1898, *Psychologic Foundations of Education*.

Em 1895, Harris dispunha, então, de quase todos os ingredientes para uma filosofia da educação, mas, ainda assim, não tinha uma filosofia completa da educação. Para começar, ele tinha o extenso manuscrito de Rosenkranz, *The Philosophy of Education*, ao qual adicionara inúmeras passagens, fazendo com frequência referências específicas ao cenário dos Estados Unidos. Além disso, tinha: uma abordagem metafísica, o divino enquanto Absoluto; uma lógica, um currículo sistemático com cinco áreas que coadunavam; uma ética da liberdade e da vivência prática; e uma política do individualismo estadunidense no contexto da civilização humana. Harris seguiu os passos hegelianos de Rosenkranz, pelos quais a criança é guiada por estágios de disciplinas até um destino final: a civilização enquanto autoconsciência. Para Harris, esse era um destino religioso cristão protestante, no qual a autoconsciência da criança está em harmonia com o Absoluto de sua civilização. Assim se conquista a liberdade, enquanto a equivalência absoluta da autoconsciência individual e da totalidade (enquanto civilização). Disciplinas curriculares e modelos pedagógicos representam diversos aspectos dessa totalidade, cabendo à autoconsciência desenvolver-se e redesenhar-se em busca de seu objetivo final, o Absoluto. O currículo nunca conduz, nunca ensina, se ensinar for equivalente a orientar para que se vá adiante. Pois essa é a função da autoconsciência, e a autoconsciência é responsabilidade da criança; o currículo meramente acompanha esse desenvolvimento. Assim, para Harris, a educação era uma questão de psicologia e para a psicologia, ou seja, a autoconsciência no sentido hegeliano do Espírito Subjetivo: antropologia, fenomenologia e, sobretudo, psicologia (Hegel, 1990). E esse absoluto é encontrado na história, como liberdade, como civilização. O Absoluto era divino e podia ser intuído a partir de especulações sobre os fins últimos. Essa era a conclusão da *Psychological Foundations of Education* (Harris, 1898). E como Harris pensava que os Estados Unidos tinham um destino histórico único na consecução dessa civilização, eles também tinham um destino único na consecução do Absoluto.

Harris, Dewey e os Debates Herbartianos

O que torna os debates um assunto para a filosofia da educação que vai além de sua importância óbvia para a história intelectual e para a biografia de Harris e Dewey é a enorme mudança no pensamento filosófico que ocorria enquanto essas abordagens individuais começavam a competir pela hegemonia no meio acadêmico estadunidense no *fin de siècle*. As tensões entre, de um lado, o já estabelecido idealismo Absoluto, representado pela ciência da educação de Harris, seu endosso de Rosenkranz e sua interpretação intuicionista de Hegel, e, do outro lado, o florescente instrumentalismo de Dewey, evocaram a transformação da filosofia estadunidense da época. De fato, podemos dizer que o debate entre os dois serviu de microcosmo para a disputa mais ampla que se formava.

⁴⁹ HARRIS, “*Report of the Subcommittee*”, p. 7.

⁵⁰ HARRIS, *Hegel's Logic*.

⁵¹ HARRIS, “*Report of the Subcommittee*”, p. 99, 101.

⁵² HARRIS, “*Report of the Subcommittee*”, p. 102.

⁵³ HARRIS, “*Report of the Subcommittee*”, p. 9-22.

No começo da década de 1890, o *Journal of Speculative Philosophy* não era mais o único periódico que discutia assuntos filosóficos nos Estados Unidos, interrompendo as publicações em 1893, após Harris renunciar ao cargo de editor sênior (Leidecker 1971).⁵⁴ Em 1887, Paul Carus começou a publicar estudos sobre história intelectual pela editora Open Court. Em 1894, começaram as publicações do *Psychological Review*, que, editorado por G. Stanley Hall, serviu de veículo para artigos acadêmicos que tratavam de psicologia filosófica, de teoria do conhecimento e da mente. Outrossim, os periódicos britânicos *Mind* e *The Monist* também publicavam cada vez mais estudos estadunidenses. Ainda que artigos com abordagens idealistas estivessem presentes em todos esses periódicos, começaram a florescer a psicologia experimental e a psicologia fisiológica, acompanhadas de abordagens naturalistas e evolucionárias do comportamento. Ademais, devido à presença crescente de psicólogos formados na Alemanha e de filósofos que beberam da psicologia em funções acadêmicas de destaque nos principais departamentos de pós-graduação – sendo quiçá o principal representante G. Stanley Hall na Johns Hopkins e, depois, na Clark University –, os estudos acadêmicos realizados nos Estados Unidos começaram a refletir um viés distinto voltado ao funcionalismo, à psicologia fisiológica, à biologia evolutiva e às abordagens orgânicas da mente e da realidade. Esse viés para a psicologia praticamente coincidiu com a morte de G. S. Morris, em 1889, outrora orientador de Dewey e o maior hegeliano fora de St. Louis nos Estados Unidos. Com a publicação de *The World and the Individual*, de Josiah Royce, em 1899, a maré começava a virar contra o idealismo (Royce, 1899).⁵⁵ O ano de 1895 seria aquele em que se desafiaria a hegemonia do idealismo no âmbito da educação. Vale examinar o debate em detalhes.

A virada para o pragmatismo no pensamento educacional é uma ruptura com o idealismo Absoluto em seus vários aspectos. Para Dewey, há, sem dúvida, uma ruptura com a corrente filosófica britânica e sua parente estadunidense, mas é questionável a sua ruptura com o idealismo hegeliano. Para começar, o escopo e o grau dessa virada são intensamente debatidos nos estudos de Dewey.⁵⁶ Ademais, o que se considera como idealismo é, com frequência, tema de discussão nas várias afirmações contra sua influência sobre Dewey.⁵⁷ Ao que tudo indica, quando Dewey chegou a Chicago, em julho de 1894, para assumir como professor de filosofia e de professor de pedagogia, seu idealismo já estava influenciado por sua leitura e incorporação de diversos conceitos jamesianos. A ruptura com o idealismo Absoluto é corretamente descrita por historiadores e biógrafos como lenta e quase imperceptível⁵⁸. Os anos de 1891 a 1894 foram essenciais para essa ruptura, pois o pragmatismo que Dewey propõe (frequentemente sob vários outros nomes, como idealismo experimental, instrumentalismo, experimentalismo, o método da inteligência) começa de fato nessa época. Vemos que, em meados de 1891, Dewey ainda

⁵⁴ LEIDECKER, *Yankee Teacher*.

⁵⁵ ROYCE, Josiah. *The World and the Individual*, vol. 1. New York: Macmillan and Co., 1899.

⁵⁶ DYKHUIZEN, Emily C. *The Life and Mind; Robert Westbrook, John Dewey and American Democracy*. New York: Cornell University Press, 1991. SHOOK, John. *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*. Tennessee: Vanderbilt University Press, 2000. DALTON, Thomas. *Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher and Naturalist*. Bloomington. Indiana University Press, 2002. GOOD, James. *A Search for Unity in Diversity. The "Permanent Deposit" of Hegel in John Dewey's Philosophy*. Maryland: Rowman and Littlefield, 2006. GARRISON, James. The 'Permanent Deposit' of Hegelian Thought in Dewey's Theory of Inquiry. *Educational Theory*, v. 56, n. 1, p. 1-36, 2006. DEWEY, John; SHOOK, John; GOOD, James. The 1897 Lecture on Hegel. In: *John Dewey's Philosophy of Spirit, with the 1897 Lecture on Hegel*. New York Fordham University Press, 2010.

⁵⁷ Cf. SHOOK, *Dewey's Empirical Theory*; DEWEY, *John Dewey's Philosophy*.

⁵⁸ Cf. DEWEY, John; BOYDSTON, JoAnn. *The Collected Works of John Dewey, 37 vols., Early Works, 1882-1898; Middle Works, 1899-1924; Later Works, 1925-1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1967-1991. DYKHUIZEN, *The Life and Mind*. WESTBROOK, *John Dewey and American Democracy*. FEFFER, *The Chicago Pragmatists*. RYAN, *John Dewey and the High Tide*.

tentava apresentar a psicologia naturalista e funcionalista de James em termos hegelianos (Dewey to James, 1891-05-06, 00458).⁵⁹ Essa tentativa se dissipa pouco depois.

Embora Dewey fizesse palestras sobre Hegel em 1891 e, mais tarde, em 1897,⁶⁰ ele paulatinamente deixaria de trajar suas ideias originais com “vestes” hegelianas.⁶¹ A crítica de Dewey àqueles que servilmente seguem o mestre em questões de metafísica, em vez de cumprir com suas responsabilidades práticas e sociais, já estava solidificada no final de 1893: ele diria a James Rowland Angel que,

quanto mais me afasto de Hegel, menos me distancio dos chamados hegelianos. Eles parecem estar repetindo fraseados em vez de analisar a matéria. A época da metafísica passou; se as verdades vistas por Hegel não puderem ser dispostas como objetivas e práticas, elas não são verdades. (Dewey to Angell, 1893 10, 5, 00478)⁶²

No final de 1894, ele havia adotado amplamente o linguajar funcionalista de estudiosos da psicologia fisiológica e da psicologia experimental,⁶³ embora se destaque que, em 1897, ainda tentava acomodar as amplas concepções hegelianas do Absoluto em termos de “natureza”, “espírito” e “eu”.⁶⁴ As primeiras incursões de Dewey na psicologia e teoria educacional evidenciam essa virada lenta e imperceptível. Vemos, em “The Chaos in Moral Training”,⁶⁵ uma crítica ao intuicionismo, que tinha James como plano de fundo. Do mesmo modo, em “The Psychology of Infant Language”, Dewey enfatiza a necessidade de se examinarem mais atentamente as “diferenças individuais” na assimilação de advérbios por crianças.⁶⁶

A partir de 1895, os trabalhos de Dewey em psicologia e educação, por mais escassos que fossem, trouxeram atenção suficiente à sua pessoa para garantir-lhe um assento no conselho executivo da Herbart Society. Como desdobramento da Associação Nacional de Educação, De Garmo e Charles McMurry tiveram a ideia do Herbart Club – ele próprio um desdobramento da convenção de 1892 da referida Associação – e o formalizaram como uma instituição.⁶⁷ O primeiro encontro aconteceu em Denver, na convenção anual da Associação, na qual tanto Dewey quanto Harris estavam presentes. O anuário decorrente, editado por McMurry (1896), foi intitulado *The First Yearbook of the Herbart Society for the Scientific Study of Teaching: Prepared for Discussion at the Denver Meeting 1895 of the National Educational Association*. O texto *Interest in Relation to Training of the Will*⁶⁸, de Dewey, foi publicado como um segundo suplemento ao anuário. Por volta da mesma época, De Garmo publicou “Is Herbart’s Theory of Interest Dangerous?”.⁶⁹ No debate sobre a negação de Herbart aos princípios metafísicos da vontade, Dewey se aliava a De Garmo contra Harris.⁷⁰

⁵⁹ HICKMAN, Larry. *The Correspondence of John Dewey, vol 1*. Carbondale: Southern Illinois: University Press, 2001-2003.

⁶⁰ DEWEY, *The 1897 Lecture on Hegel*.

⁶¹ DEWEY, *Later Works*, v. 5, p. 151.

⁶² DEWEY, John. *The Correspondence*, v. 10, p. 5.

⁶³ DYKHUIZEN, *The Life and Mind*. WESTBROOK, *John Dewey*. FEFFER, *The Chicago Pragmatists*. RYAN, *John Dewey and the High Tide*. DALTON, *Becoming John Dewey*.

⁶⁴ DEWEY, *The 1897 Lecture on Hegel*, 119.

⁶⁵ DEWEY, *Early Works*, v. 4, p. 109.

⁶⁶ DEWEY, *Early Works*, v. 4, p. 66-67.

⁶⁷ JOHANNIGMEYER, Erwin; RICHARDSON, Theresa. *Educational Research, the National Agenda, and Educational Reform*. North Carolina: Information Age Publishing, 2008.

⁶⁸ HARRIS William Torrey, “Dewey’s Doctrine,” p. 486-493.

⁶⁹ DE GARMO, Charles. Is Herbart’s Theory of Interest Dangerous? *Public School Journal*, v. 24, p. 514-515, 1895.

⁷⁰ DEWEY, *Early Works*, p. 5.

Embora Dewey e Harris se correspondessem de forma amigável, ainda que ocasionalmente, o debate acerca do herbartianismo na educação os colocava em posições conflitantes. Harris estava, obviamente, muito apegado à sua leitura intuicionista de Hegel bem antes mesmo da publicação de *Hegel's Logic* (1890). Por sua vez, Dewey se baseou em inúmeras obras ao formular suas críticas a Harris, incluindo: os verbetes de Harris para a *Johnson's Universal Cyclopaedia*, editada por Charles Kendall Adams (1894); sua crítica à pedagogia herbartiana, intitulada "Herbart's Doctrine of Interest" (1895); e vários de seus relatórios, nos últimos 25 anos, para o Conselho Administrativo das Escolas de St. Louis ("Reports of the Superintendent").⁷¹ Quicá ainda mais importante, Dewey lera o relatório "Report of the Subcommittee on the Correlation of Studies in Elementary Education", escrito e supervisionado por Harris para publicação em 1895. No total, 20 fontes diferentes são citadas por Dewey sobre Harris no período de 1895 a 1898 (*Harris Early Works* 5).⁷² Ele ainda criticaria Harris diretamente, em 1898, em uma resenha de *Psychologic Foundations of Education*, de Harris. A essa altura, Dewey já tinha feito contestações provocativas à ideia de Harris sobre a ciência da educação. Entretanto, o trabalho intelectual não se estabeleceu em 1898, com a crítica de Dewey, mas entre 1894 e 1895, com a elaboração e publicação do trabalho mais importante de Dewey sobre psicologia educacional até aquele momento: *Interest in Relation to Training of the Will*.⁷³

A vontade é a preocupação precípua da referida obra (*Interest...*), e boa parte de seu texto consiste em uma ênfase em afastar-se das concepções metafísicas da vontade e aproximar-se das caracterizações naturalistas e funcionalistas. Já Harris condenava o naturalismo como fundamento de uma ciência da educação. O receio era que o excesso de atenção aos movimentos menores impediria o desenvolvimento de outros maiores e mais racionais. Isso, assim como sua leitura intuicionista de Hegel e a importância que dava para a religião nas escolas, fez com que muitos julgassem Harris como um "conservador."⁷⁴ Entretanto, não era essa a visão que Dewey tinha de Harris; ainda que achasse lamentável que envidasse seus esforços em negar as novas tendências na pedagogia da educação elementar, especialmente no que se refere à atividade e prática, Dewey achava o próprio Harris filosoficamente progressista.⁷⁵ Na verdade, nem Hegel, nem Harris eram o foco de Dewey em *Interest*, sendo que Hegel sequer é mencionado; o seu foco incide, sim, em duas filosofias, ou melhor, uma filosofia e uma ciência da educação. A primeira é a teoria moral de Kant; e a segunda, a pedagogia de Herbart. De forma particular, Dewey condena o dualismo entre elas, o qual oblitera o bom e o correto de cada uma.⁷⁶ No entanto, como a concepção metafísica da vontade está no âmago do dualismo, e essa é uma concepção central para a ciência da educação de Harris, vale examinar a abordagem de Dewey sobre a vontade e como ela diverge da de Harris.

Para começar, o entendimento de Harris da vontade humana estava ligado ao seu entendimento hegeliano da autoconsciência; era autoatividade. Como tal, consistia na autoconsciência na esfera ou domínio da ação. E a atividade humana é, em última análise, "ética."⁷⁷ Sem dúvida, a compreensão largamente hegeliana da autoatividade humana como ética é também compartilhada por Dewey. O que distingue Harris de Dewey é a insistência de que essa vontade tem uma fundamentação metafísica, ou seja, uma base intuicionista que Harris classifica como "Absoluta."⁷⁸ E como vimos, o que esse Absoluto

⁷¹ HARRIS, "Report of Subcommittee".

⁷² DEWEY, *Early Works*, p. 5.

⁷³ HARRIS, "Dewey's Doctrine."

⁷⁴ Cf. CREMIN, Lawrence, *American Education: The Metropolitan Experience*. New York: Harper and Row, 1988. WESTBROOK, John Dewey and American Democracy. FEFFER, *The Chicago Pragmatists*.

⁷⁵ DEWEY, *Early Works*, v. 5, p. 382.

⁷⁶ E.g., DEWEY, *Early Works*, v. 5, p. 137-138.

⁷⁷ HARRIS in ROSENKRANZ, *Philosophy*, v. 27, p. 115.

⁷⁸ HARRIS in ROSENKRANZ, *Philosophy*, p. 10.

significa para Harris em relação à vontade é “liberdade.”⁷⁹ É o “Espírito subjetivo”, ou a razão “Prática”; é a autoatividade Absoluta da criança em seu desenvolvimento amparado pela “ciência da educação”, cujo objetivo é “formar certos hábitos e adotar visões e hábitos prescritos”.⁸⁰ E Harris admite que a educação da raça humana é “providência divina”(Harris in Rosenkranz, 1886, p. 21).⁸¹

Dewey rejeita a providência divina como fundamento adequado para a liberdade. Rosenkranz também o faz (Rosenkranz, 1886, p. 20). Enquanto Harris aporta a liberdade no Absoluto da providência divina, Dewey a insere no contexto do “eu” da criança.⁸² O efeito disso é que se *internaliza* a liberdade em relação ao organismo humano. Nesse ponto, tanto Dewey quanto Harris valorizam a autoatividade. Contudo, enquanto Harry assevera que a função providencial da ciência da educação é fornecer-nos um método sistemático para subjugar a natureza externa, Dewey rejeita esse argumento em favor de uma concepção de natureza que já é interna ao “eu”. Em 1895, a liberdade é equiparada ao “poder espontâneo”:⁸³ o “poder espontâneo” da criança não pode ser suprimido. Ao mesmo tempo, é uma “demanda para a realização de seus próprios impulsos”⁸⁴. A “externalidade do objeto ou ideia a ser dominada, o fim a ser alcançado, o ato a ser realizado” é uma assunção baseada no dualismo da mente e do mundo.⁸⁵ Todavia, esse é um falso dualismo, pois o “eu”, ao ter sua finalidade em vista, *já* tem o objeto, e o tem como ideal. Acaba que a natureza é não externa ao “eu”; acaba que a natureza é a exterioridade do “eu” como o “eu”, atingindo seu objeto através de seu ideal. A autoatividade, que é o poder aqui representado, reemerge com uma nova veste: não é mais função e característica precípua da Mente; é agora uma consideração básica em uma abordagem psicológica funcionalista do comportamento infantil. Não há necessidade de se apelar à providência divina para conceder suporte metafísico a um dualismo da mente e da natureza porque, em uma abordagem orgânica do eu, mente e natureza são os aspectos internos e externos do “eu” como totalidade. Essa “identificação por meio da ação” do “eu” com vistas ao seu objeto é denominada de “interesse” por Dewey, em contraste com a separação entre “eu” e objeto, que requer “esforço” para ser superada.⁸⁶ Ao deixar de lado a “veste” hegeliana, Dewey fornece uma abordagem naturalista do “eu” e suas funções que é conflitante com aquela de Harris.

Dewey não estava presente na primeira resposta pública à sua apresentação no encontro de 1895 da Associação Nacional de Educação, a Mesa-Redonda Herbart em Jacksonville, na Flórida, em 20 de fevereiro de 1896. A ata do encontro foi registrada anonimamente, e não há transcrição literal dos debates. Harris, entretanto, estava presente no encontro e, supostamente, afirmou que a apresentação de Dewey partira da perspectiva da *Philosophy of Right*, de Hegel. Ele também afirmou que, para Dewey, “a Vontade é o centro e a essência do ser mais puro e elevado. Deus faz da evolução um universo de liberdade”.⁸⁷ Obviamente, Dewey não dissera tal coisa em *Interest*, tampouco a teria dito, pois foi essa ideia de providência divina que ele tentou repudiar com uma teoria de interesse distinta. O que havia de Hegel na abordagem de Dewey foi devidamente naturalizado; todo o Absoluto hegeliano era um organismo que age e reage dentro e sobre um ambiente, e a vontade era a “identificação através da ação” do “eu em sua relação com seu objeto.”⁸⁸

⁷⁹ HARRIS in ROSENKRANZ, *Philosophy*, p. 10-11.

⁸⁰ HARRIS in ROSENKRANZ, *Philosophy*, p. 11.

⁸¹ HARRIS in ROSENKRANZ, *Philosophy*, p. 21.

⁸² DEWEY, *Early Works*, v. 5, p. 117-118.

⁸³ DEWEY, *Early Works*, v. 5, p. 119.

⁸⁴ DEWEY, *Early Works*, v. 5, p. 119.

⁸⁵ DEWEY, *Early Works*, v. 5, p. 117.

⁸⁶ DEWEY, *Early Works*, v. 5, p. 121-122.

⁸⁷ HARRIS, in Dewey, *Early Works*, v. 5, p. 147.

⁸⁸ HARRIS, in DEWEY, *Early Works*, v. 5, p. 147.

Harris reagiu formalmente ao suplemento de Dewey no *Yearbook* por meio de uma extensa nota publicada no *Educational Review* (Harris, 1896).⁸⁹ Oficialmente, começava a batalha entre as duas abordagens antagônicas (pois Dewey ainda não publicara uma filosofia da educação, embora estivesse realizando palestras sobre filosofia da educação para seus pós-graduandos e para a Universidade de Chicago). Após a publicação de *Psychologic Foundations in Education* (1898), de Harris, Dewey publicou uma extensa resenha.⁹⁰ As correspondências entre ambos se mantiveram cordiais, ainda que nenhum dos dois abrisse mão de sua posição filosófica.⁹¹ Em 1896, Dewey publicaria “The Reflex Arc Concept in Psychology”⁹², talvez seu artigo mais importante para a psicologia, cimentando o legado intelectual de James. O ano seguinte foi contemplado com a publicação de “My Pedagogic Creed,” para a *Educational Creeds of the Nineteenth Century* (1898)⁹³, de Ossian Lang, a primeira tentativa de Dewey de abordar uma ciência da educação. Na verdade, houve, nos anos de 1895 a 1898, nada mais do que 13 de seus artigos e livros voltados para a educação. Em 1898, portanto, Dewey já tinha apresentado os contornos da sua nascente filosofia da educação, a qual tomou forma completa em 1916, com a publicação de *Democracy and Education*.⁹⁴ Harris morreu em 1909 e, em parte devido à falta de seu apoio, o idealismo paulatinamente perdeu seu lugar de filosofia da educação *bona fide* dos Estados Unidos. As conjunturas da intelectualidade se voltavam contra a Alemanha e suas ideias no período anterior à I Guerra Mundial e no decorrer dela. Esse desencanto teve tanto a ver com a queda do idealismo quanto com fatores estritamente filosóficos e a presença de rivais (Campbell, 2004).⁹⁵

Conclusão

“A partir da definição do seu método, resta claro que a pergunta da filosofia da educação é esta: quais são as implicações da educação? O que a natureza empírica da educação, tal qual já definida através das ciências dos fatos, sugere como sua derradeira natureza?” (Horne, 1904).⁹⁶

A apresentação de *Interest in Relation to Training of the Will* em 1895 para a Herbart Society foi o primeiro sinal na batalha pelo controle do que estava se tornando a filosofia da educação nos Estados Unidos. Muitas das armas do pragmatismo, que mais tarde seriam empunhadas contra o idealismo, tal qual enaltecido por Harris, são ali exibidas pela primeira vez, em destaque. O texto *The Philosophy of Education*, de Rosenkranz, em conjunto com os relatórios, adendos e escritos pedagógicos de Harry, deu aos Estados Unidos sua primeira filosofia da educação. Harris adicionara tanto ao texto *The Philosophy of Education* quanto à sua própria ciência da educação uma interpretação intuicionista e peculiar de Hegel e do correspondente Absoluto, um Absoluto que era equivalente à liberdade, subjetivamente entendido como autoconsciência, ou autoatividade. Essa autoatividade era prática-ética, e o papel da ciência da educação era desenvolver na criança as atitudes e hábitos dessa autoatividade prática-ética. Tudo isso foi fundamentado metafisicamente em uma noção de vontade enquanto liberdade, esta devida a uma providência divina disposta contra a natureza e os impulsos naturais da

⁸⁹ HARRIS, “Dewey’s Doctrine”.

⁹⁰ DEWEY, *Early Works*, p. 5.

⁹¹ JOHNSTON, James S. Rival Readings of Hegel at the *Fin de Siecle*: The Case of William Torrey Harris and John Dewey. *History of Education*, v. 42, n. 4, 2013.

⁹² DEWEY, *Early Works*, p. 5.

⁹³ LANG, Ossian. *Educational Creeds of the Nineteenth Century*. New York/Chicago: E.L Kellogg and Co., 1898.

⁹⁴ Dewey, *Middle Works* 9.

⁹⁵ CAMPBELL, James. *John Dewey and German Philosophy in Wartime*, p. 1-20. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, v. 40, n. 1, 2004.

⁹⁶ HOME, Herman H. *The Philosophy of Education; Being the Foundation of Education in the Related Natural and Mental Sciences*. New York: MacMillan, 1904. p. 14.

criança. Em contrapartida, Dewey sugeriria uma abordagem naturalista na qual o dualismo mente e natureza seriam dois aspectos de um único “eu”, e a partição entre o organismo e a natureza era apenas uma faceta da externalização dos objetos do próprio “eu”, uma externalização que é evitada pelo “interessar-se por”. Dewey viria a incorporar essa ideia em *School and Society* (1899) e, posteriormente, em *Democracy and Education* (1916).

Referências

CAMPBELL, James, “John Dewey and German Philosophy in Wartime,” *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 40, no. 1 (2004): 1-20

CREMIN, Lawrence. *American Education: The Metropolitan Experience*. New York: Harper and Row, 1988

DALTON, Thomas, *Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher and Naturalist*. Bloomington: Indiana University Press, 2002

DE GARMO, Charles, “Is Herbart’s Theory of Interest Dangerous?” *Public School Journal* xiv (May 1895): 514-515

DEEGAN, Mary-Jo, *Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1918*. New York: Routledge, 2017

DEWEY, J, *The Collected Works of John Dewey*. 37 vols. (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1967-1991

DEWEY, J., “The 1897 Lecture on Hegel,” in *John Dewey’s Philosophy of Spirit, with the 1897 Lecture on Hegel*, eds. John Shook and James Good (New York: Fordham University Press, 2010

DYKHUIZEN, George. *The Life and Mind of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1973

DYKHUIZEN, *The Life and Mind*; Robert Westbrook, *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991

FEFFER, Andrew, *The Chicago Pragmatists and American Progressivism*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1992

FESMIRE, Stephen, “Democracy and the Industrial Imagination in American Education,” *Education and Culture* 32, no. 1 (2016): 53-62

FESMIRE, Stephen, *Dewey*. New York: Routledge, 2015

FISCH, Max, “Philosophical Clubs in Cambridge and Boston.” in LAINE KETNER, Kenneth and KLOESEL, Christian J.W. (ed) *Peirce, Semiotics, and Pragmatism*, Bloomington: Indiana University Press, 1986, 137-170

FLOWER, Elizabeth and MURPHEY, M.G. *A History of Philosophy in America*, vol. 1. New York: G.P. Putnam’s, 1977

GARDINER, P. *Theories of History* (New York: Free Press, 1959

GARRISON, James, "The 'Permanent Deposit' of Hegelian Thought in Dewey's Theory of Inquiry," *Educational Theory* 56, no. 1 (2006): 1-36

GOOD, James, *A Search for Unity in Diversity. The "Permanent Deposit" of Hegel in John Dewey's Philosophy.* (Anham, MD: Rowman and Littlefield, 2006

JOHANNINGMEYER, Erwin and RICHARDSON, Theresa. *Educational Research, the National Agenda, and Educational Reform.* Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2008

JOHNSTON, J.S. "The Philosophical Milieu in 19th Century American Education: From Idealism and Pragmatism," in ENGLISH, A. (ed) *A History of Western Philosophy of Education in the Modern Era*, London: Bloomsbury, 2021, 127-150

JOHNSTON, James Scott, "Rival Readings of Hegel at the *Fin de Siecle*: The Case of William Torrey Harris and John Dewey," *History of Education* 42, no 4 (2013): 423-443

KUKLICK, Bruce. *A History of Philosophy in America.* New York: Oxford University Press, 2002

LANG, Ossian, *Educational Creeds of the Nineteenth Century.* New York and Chicago: E.L. Kellogg and Co., 1898

LEIDECKER, Kurt. *Yankee Teacher: The Life of William Torrey Harris.* New York: The Philosophical Library, 1971

LYSAKER, John, *Emerson and Self-Culture.* Bloomington: Indiana University Press, 2008

POCHMANN, Henry, *German Culture in America: Philosophical and Literary Influences.* Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1957

ROSENKRANZ, Johann Karl Friedrich, *The Philosophy of Education*, 2nd ed. New York: Appleton, 1925

ROYCE, Josiah, *The World and the Individual*, vol. 1. New York: Macmillan and Co., 1899

RYAN, Alan. *John Dewey and the High Tide of American Liberalism.* New York: W.W. Norton, 1995

SHOOK, j. *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality.* Nashville, TN: Vanderbilt University Press, 2000.

The Correspondence of John Dewey vol 1: 1866-1918, ed. L. Hickman (Carbondale: Southern Illinois University Press 2001-2003.

TORREY HARRIS, William and DOTY, Duane, *A Statement of the Theory of Education in the United States of America, as Approved by Many Leading Educators.* Washington, DC: United States Office of Education, 1874.

TORREY HARRIS, William, "Professor John Dewey's Doctrine of Interest as Related to Will," *Educational Review* xi, (May 1896): 486-93.

TORREY HARRIS, William, "Reply to De Garmo's 'Is Herbart's Theory of Interest Dangerous?'" *Public School Journal* XIV (June, 1895): 575-76.

TORREY HARRIS, William, "Report of the Subcommittee on the Correlation of Studies in Elementary Education," in *Report of the Committee of Fifteen on Elementary Education*. New York: American Book Co., 1895.

TORREY HARRIS, William, *Hegel's Logic: A Book on the Genesis of the Categories of Mind. A Critical Exposition*. New York: Kraus Reprints, 1890.

TORREY HARRIS, William, *Psychological Foundations of Education*. New York: Appleton, 1898.

WESTBROOK, Robert. *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991.