

## NATURALISMO ÉTICO, FORMALIZAÇÃO DO PENSAMENTO E EDUCAÇÃO EM JOHN DEWEY\*

José Oto Konzen,  
da Universidade Federal da Fronteira Sul / Realeza - PR

---

**RESUMO:** O trabalho ocupa-se com a exposição dos princípios lógicos que fundamentam o projeto ético-educativo de John Dewey, que propõe a universalização do procedimento científico como base do desenvolvimento e da democratização social. Tem por objetivo problematizar o reducionismo histórico, epistêmico e ético associado à formalização da razão e do pensamento e avaliar seus impactos sobre a educação. Os resultados apontam para a necessidade de libertar a história e a experiência do aprisionamento empírico para conceber um desenvolvimento humano e social não limitado à naturalização da particularidade histórica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Princípio da continuidade e da interação. Formalização. Reflexividade. Contextualização.

---

### A UNIDADE DA NATUREZA E OS PRINCÍPIOS QUE ENFORMAM SEU DESENVOLVIMENTO

Dewey define seu projeto filosófico como um “naturalismo empírico” e/ou como “humanismo naturalista”. Inspirado no evolucionismo biológico e apoiado no formalismo científico, ele estende o princípio da “interação” vital ao conjunto da natureza, incluindo os seres inanimados, o que lhe permite sustentar a existência de uma unidade fundamental entre todos os fenômenos naturais. Com base nesse princípio, a diferenciação entre os entes naturais assume uma perspectiva “formal” e “funcional”, que substitui a interpretação “essencialista” da metafísica clássica. Segundo o autor, a distinção entre o físico, o psicofísico e o espiritual é

[...] uma distinção de níveis de crescente complexidade e intimidade da interação entre acontecimentos naturais. A ideia de que a matéria, a vida e o

---

\* Artigo recebido em 5/2/2012 e aprovado em 7/5/2012.

espírito representam distintos gêneros do Ser é uma doutrina que resulta da conversão de funções importantes em substâncias, que resultou em tantos erros filosóficos. Esta falácia transforma as consequências da interação dos acontecimentos em causas da produção destas consequências. (1948, p. 216. Trad. Nossa = T.N.)<sup>1</sup>

Ao defender a “interação” como princípio universal e ao reconhecer a existência de variações formais na funcionalidade dos entes, Dewey pretende romper com a ideia da existência de uma “ruptura” entre o natural e o humano, sobre a qual repousa a hierarquização das espécies e das classes sociais, substituindo-a pelo princípio do desenvolvimento contínuo, que lhe permite democratizar e pluralizar as relações naturais. Assim, o princípio da “continuidade” expressa a unidade longitudinal do desenvolvimento natural, enquanto o princípio da “interação” traduz a especificidade da funcionalidade dos entes e confere-lhes historicidade.

Segundo o autor, não se trata de “explicar” as razões que levaram ao surgimento das formas naturais – que remonta ao contexto existencial que antecede sua formação, cuja funcionalidade é em si mesma contingente –, mas de “descrever” as condições que lhe antecederam e de explicitar sua funcionalidade. De acordo com essa concepção, o momento que precede a afirmação do novo já é sempre potencialmente portador de sua formação, o que permite regressar sucessivamente em direção às formas anteriores, até chegar às mais elementares, que se orientam pelos mesmos princípios. Através dessa unificação, Dewey confere uma explicação naturalista à experiência humana, ao mesmo tempo em que transfere os atributos humanos para a natureza, que ressignifica a dimensão moral, que passa a assumir uma orientação pragmática e instrumental e redimensiona a formação tradicional, conferindo-lhe uma perspectiva adaptacionista contínua.

Segundo Dewey, a regularidade dos fenômenos físico-químicos diz respeito aos processos de interação. Nada nos diz sobre a condição essencial ou subjetiva de seus componentes. Da interação entre o ferro e o oxigênio resulta a ferrugem, que integra as duas substâncias numa unidade nova. Não há evidências de um esforço de conservação ou de restauração da condição que antecede a interação por parte dos elementos envolvidos na relação. Segundo Dewey, “somos forçados a atribuir qualidades aos eventos que ocorrem ao nível físico, não podemos *conhecê-las* neste nível; enquanto atribuídas estritamente a esse nível, não têm consequência alguma” (1948, p. 222; grifo do autor, T.N.). De acordo com o autor, o conhecimento científico não explica a realidade dos elementos em si, em seu isolamento, mas os define a partir das consequências que são capazes de produzir em determinados

contextos interativos. Desde a estrutura mais elementar, a matéria se define pela associação, caracterizada por um equilíbrio provisório. Tal equilíbrio, contudo, estaria sujeito a desvios, como sugerido por Peirce.<sup>2</sup> Nesse sentido, diante da ampliação dos contextos interativos, torna-se necessário adequar as definições, conferindo-lhes uma perspectiva mais coerente e mais complexa. A isso se associa o progresso do conhecimento.

Diferentemente das formas físico-químicas, as formas vivas são caracterizadas pela interação consequente, dando origem à condição subjetiva da experiência propriamente dita. Segundo o autor,

a diferença entre a planta animada e a molécula de ferro inanimado não está em que a primeira tenha algo adicional à energia físico-química; está na forma em que estão conectadas e no modo de funcionamento das energias físico-químicas, que é por que são *consequências* diferentes o que distingue a atividade inanimada da atividade animada". (1948, p. 209-10; grifos do autor, T.N.)

Quanto à origem, o surgimento da vida é historicamente contingente. A contingência nega a possibilidade de lhe conferirmos uma intencionalidade natural. Quanto à sua constituição, o que define a funcionalidade do organismo vivo é a forma como integra os elementos físico-químicos em sua existência. A intencionalidade emerge, portanto, como uma condição prática e consequente, associada à funcionalidade orgânica emergente e à continuidade de sua existência.

Dessa forma, a vida de um organismo não pode ser pensada separada de seu ambiente, já que se define pela forma como dispõe os elementos naturais em sua organicidade funcional. "Um organismo não vive em um ambiente, vive em virtude de um ambiente circundante" (1950, p. 39, T.N.), pois a "a atividade chamada 'orgânica' não é simplesmente a das estruturas internas; é uma integração de conexões orgânico-ambientais" (1948, p. 230, T.N.). Embora possam existir muitos elementos potencialmente funcionalizáveis, "ambiente" diz respeito apenas aos elementos da natureza com os quais o organismo efetivamente interage. Assim, a experiência da "separação" entre o organismo e o ambiente surge de sua "inadequação" formal. Ela expressa uma reação da natureza contraposta à ação do organismo e lhe impõe uma exigência adaptativa. A separação instaura uma situação de "necessidade", de "carência" ou de "indeterminação" que ameaça a continuidade da existência e exige uma mudança no comportamento habitual do organismo. Segundo Dewey, "o estado de equilíbrio perturbado constitui a *necessidade*. O movimento para restaurá-lo constitui a busca e a exploração. A recuperação do equilíbrio é realização ou satisfação. [...] Esta perturbação é uma consequência

da falta de plena adaptação na resposta recíproca de várias funções orgânicas” (1948, p. 41; grifo do autor, T.N.).

O princípio da continuidade pressupõe que, mesmo na sua configuração mais simples, a unidade celular, a vida é marcada por uma dimensão criativa e pela capacidade de integrar seus resultados à sua funcionalidade interna, isto é, de “comunicá-la” para as ações futuras. Segundo o autor, “a capacidade de efetuar e de conservar um novo modo de ação, resultante da adaptação às condições impostas pelo ambiente, está na base do desenvolvimento amplo que chamamos de evolução orgânica” (1950, p. 43). Na ação orgânica, a dimensão instrumental e a dimensão final encontram-se integradas numa unidade funcional. Diante da fome, um animal feroz sente-se estimulado a buscar um objeto que o satisfaça. Ao perseguir sua presa, mobiliza um conjunto de funções vitais para satisfazer sua necessidade. Diferentemente do que ocorre num ato reflexo simples, associado a um órgão específico, o piscar dos olhos diante de um obstáculo, as ações complexas são orientadas por um fim: a satisfação da necessidade. Sua efetivação pode dividir-se em etapas e exigir adaptações ao longo do percurso. Contudo, o que se mantém constante ao longo de todo o processo é o “estímulo”, que alimenta todas as etapas da ação e as redireciona diante das consequências associadas à execução da ação. Segundo Dewey, esta coordenação funcional, “um estado de todo o organismo, é o que chamamos de estímulo” (1950, p. 44).

Com base nessa relação funcional, Dewey sustenta que, pelo menos nos animais superiores, os padrões de comportamento não são completamente rígidos, pois retêm uma “capacidade flexível para submeter-se a ulteriores modificações, à medida que o organismo se depara com novas condições ambientais” (1950, p. 46-47, T.N.). Dewey reporta-se ao conceito de “hábito” para traduzir o modo regular de comportamento dos animais superiores, definido como “uma forma ou maneira de agir e não um ato particular” (1950, p. 26). Não se trata de uma configuração pejorativa, associada à repetição de ações, mas de uma expressão do estágio evolutivo de adaptação orgânica da espécie: “a capacidade de manter uma forma de interagir entre o organismo e o meio constante não se limita ao organismo individual. Também se manifesta na reprodução de organismos semelhantes” (1950, p. 40, T.N.). O hábito expressa um equilíbrio temporário na relação que se estabelece entre os indivíduos e seu ambiente. Pressupõe uma adequação recíproca do organismo e do ambiente, que tem como resultado a afirmação de um determinado equilíbrio: “na conduta dos organismos superiores, o encerramento do circuito não se identifica com o estado em que surgiram o desequilíbrio e a tensão. Houve também alguma modificação do meio,

embora possa ser apenas uma mudança nas condições que a conduta ulterior terá de enfrentar. Por outro lado, existem mudanças nas estruturas orgânicas que condicionam o comportamento ulterior. Esta mudança constitui o que chamamos de hábito" (1950, p. 46, T.N.).

Portanto, o que unifica todos os processos vitais e os complexifica é a busca da recomposição do equilíbrio entre o organismo e o ambiente. É essa condição fundamental de tensão, marcada pela satisfação e insatisfação, pelo equilíbrio e desequilíbrio, pela busca da completude, e a ameaça de extinção que são constituintes da vida: "o viver pode ser considerado como um ritmo contínuo de desequilíbrios e recuperação de equilíbrios" (1950, p. 41, T.N.). Esta tensão aumenta com a ampliação do universo interativo e com a complexificação da vida, que caracteriza a experiência humana.

Ao reportar-se à interação "inteligível", definida como especificidade humana, Dewey enfatiza que também o homem interage com um ambiente. Não, contudo, com um ambiente puramente físico, mas cultural, que faz com que suas ações se desenvolvam a partir de um universo valorativo veiculado pela cultura e pela tradição. Embora continuem interagindo com coisas naturais, trata-se de interações cada vez mais mediadas por produtos culturais. "A luz e o fogo são fatos físicos. Mas são relativamente raras as ocasiões em que um ser humano responde às coisas como meramente físicas, de modos puramente físicos" (1950, p. 57, T.N.). É no universo da cultura que emerge a inteligibilidade propriamente dita.

Dewey pretende explicitar a passagem de um tipo de relação para a outra, isto é, da transformação da conduta puramente biológica para a conduta dotada de propriedades intelectuais, evidenciando a mediação que se estabelece entre um momento e outro. Segundo sua tese, é no "desenvolvimento da linguagem" que encontramos a "chave desta transformação" (1950, p. 58-59). Também aqui não se trata de analisar as causas do surgimento da interação inteligível, mas de "descrever" sua funcionalidade e de destacar seu significado prático:

muito longe está de nosso olhar qualquer coisa que se pareça com uma história de como se desenvolveu o descobrimento do aspecto intelectual ou instrumental das coisas. Só podemos assinalar alguns de seus resultados precisos. Em princípio, esse passo se dá sempre que se arrancam os objetos de sua condição de objetos completos para tratar-los como sinais ou indicações de outros objetos". (1948, p. 109, T.N.)

A emergência da linguagem não modifica apenas a relação com a natureza, mas cria um novo ambiente, o ambiente humano. Segundo o autor, a "associação" não constitui um fato novo na história natural: "a interação

dos seres humanos, ou seja, a associação, não é diferente, quanto à origem, de outros modos de interação” (1980, p. 34). O que é novo e a diferencia no caso humano é o fato de ela ter por base a “significação”, associada ao uso da linguagem, que expressa uma forma de relação com o ambiente.

A dimensão operativa da linguagem encontra-se vinculada ao trabalho. Como vimos anteriormente, no âmbito biológico, o caráter instrumental da relação natural relaciona-se com a reprodução da vida, isto é, com a superação da carência e com a busca de satisfação do organismo. O trabalho substitui a funcionalidade orgânica espontânea e lhe confere uma dimensão intencional. Ele é mediado pelo uso de “instrumentos”, que permitem obter consequências mais favoráveis à satisfação das necessidades dos indivíduos. Segundo o autor,

uma ferramenta é uma coisa determinada, mas é mais do que uma coisa determinada, pois é uma coisa que incorporou uma conexão, um laço sucessivo da natureza. Possui uma relação objetiva, como propriedade sua que a define. O ato de percebê-la e de usá-la efetivamente levam o espírito para outras coisas. A lança não sugere de modo direto a festa, senão por intermédio de outras coisas externas, como o jogo e a caça, que se transporta à imaginação ao ver a arma. [...] Uma ferramenta denuncia que se percebem e reconhecem certos vínculos de sucessão na natureza.” (1948, p. 104, T.N.)

Quanto à sua origem, o instrumento traduz uma relação meio-fim. Ele expressa o “uso” de um objeto como “meio” para produzir determinadas “consequências”. Contingente na origem, a instrumentalidade torna-se “intencional” a partir do advento da linguagem. São as consequências associadas ao uso de um objeto que motivam sua comunicação e seu registro linguístico. Enquanto meio para um fim, a “comunicação” da instrumentalidade confere uma intencionalidade prática às ações subsequentes, dando origem à forma humana de interação: “o uso característico que damos às coisas, devido a suas qualidades particulares, é que fornece a significação com que ela é identificada. Uma cadeira é para certo uso; uma mesa, é para outro uso” (1979, p. 31). Segundo Dewey, essa condição é transportada para a linguagem que, como “instrumento dos instrumentos, é a fonte da qual emana toda a significação” (1980, p. 41). A linguagem expressa uma determinada forma de relação estabelecida com o ambiente, que é compartilhada por dois ou mais indivíduos: “algo comum ao locutor, ao ouvinte e à coisa à qual o locutor se refere” (1979, p. 42). Ela confere sentido social à experiência, reunindo a dimensão instrumental e final numa unidade de sentido: “pessoas e coisa têm de servir de modo semelhante como meios numa consequência comumente partilhada. Tal comunidade de participação é o significado” (1979, p. 40).

Dewey destaca que a dimensão instrumental da linguagem não se limita à comunicação das experiências passadas, mas possibilita formular “associações” entre distintas experiências, que potencializam a existência humana, conferindo-lhe novos sentidos. Essa condição libera a criatividade do endurecimento da experiência dos hábitos associada às experiências passadas:

a comunicação não só acrescenta o número e a diversidade dos hábitos, mas tende a ligá-los sutilmente e eventualmente a sujeitar a formação do hábito, num caso particular, ao hábito de reconhecer que exigirá um novo uso dele, novos modos de associação. O hábito é formado, então, na perspectiva de possíveis alterações futuras e não endurecerá com tanta facilidade. (1948, p. 231, T.N.)

É com base nesses princípios que Dewey concebe a “conflituosidade” histórica como um problema social, associado à falta de “adequação” das formas do pensamento aos novos contextos ambientais. Partindo de um pressuposto naturalista-desenvolvimentista, ele define a realidade como um misto de regularidade e de irregularidade, de satisfação e de conflito, de equilíbrio e de desequilíbrio. Ao excluir a necessidade e a insegurança de sua logicidade e ao fundamentar a sociabilidade em princípios abstratos e a-históricos, a tradição metafísica se mostraria incapaz de responder às exigências impostas por um ambiente em mudança. Dewey pretende remover essa fixidez filosófica, contextualizando sua origem e avaliando sua inadequação formal, objetivando reconstruir seu conteúdo e sua função.

#### AS BASES PRAGMÁTICAS DA FILOSOFIA CLÁSSICA

O reconhecimento da origem histórica das formas faz com que a explicação filosófica tradicional, baseada na transcendência, se desloque para a imanência, associada ao contexto ambiental natural/social. Assim, os princípios da regularidade e da perfeição, que estão na origem do pensamento metafísico tradicional, são associados à motivação psicossocial, vinculada ao ambiente histórico em que foram definidos. Através dessa explicação contextual, Dewey busca liberar a moralidade de seu aprisionamento metafísico e promover sua reconstrução, adequando-a ao que é exigido pelo novo contexto histórico.

Na interpretação do autor, a satisfação e a segurança humana vinculam-se aos processos de domínio da natureza, que repousam sobre o trabalho. Em sua origem, a atividade da caça, que implica esforço e risco, encontra-se relacionada à satisfação de uma necessidade orgânica. Contudo, mediante

a “abstração” da conexão existente entre a luta e a satisfação, entre o antecedente e o conseqüente, a satisfação extraída da experiência passada seria transposta para experiências subseqüentes, conferindo-lhes uma perspectiva intencional, associada ao festim. A rememoração da caça explicita a relação meio-fim que se estabelece entre a ação e o resultado. Segundo o autor, a memória é seletiva, pois recompõe a experiência a partir de seus resultados: “a memória faz às vezes da experiência, com todos os valores emocionais da experiência real, menos suas violências, vicissitudes e perplexidades” (1959, p. 45). A memória não constitui uma disposição psicológica desinteressada, como pretende a metafísica clássica, nem uma disposição individualista, como pretende a epistemologia moderna. Ela se caracteriza como uma disposição instrumental, que atua sobre as experiências passadas, tendo por base as relações sociais do presente. Referindo-se aos gregos, Dewey refere que “os deuses, quaisquer que sejam suas origens e fisionomias, tornaram-se projeções idealizadas das façanhas selecionadas e amadurecidas que os Gregos admiraram entre os mortais de sua estirpe. Os deuses eram como mortais, mas mortais que viviam somente as vidas que os homens gostariam de viver, dotados de poder intensificado, de beleza perfeita e de sabedoria amadurecida” (1959, p. 117).

A memória não é, portanto, movida por um esforço de exatidão e de imparcialidade para recompor a experiência originária, mas associada à “funcionalidade” histórica. Ela filtra as experiências passadas, conferindo-lhe uma orientação pragmática. Desta forma, se “no decorrer da experiência real, o homem vive, um a um, os instantes de sua existência, preocupado apenas com a tarefa do momento”, mais tarde, “quando revive, pelo pensamento, todos os momentos, surge um drama com um início, um meio e um movimento em direção ao clímax da vitória ou do fracasso” (1959, p. 45).

De acordo com Dewey, durante muito tempo as dimensões existenciais que integraram e unificaram a experiência – a necessidade e a satisfação, o trabalho e a representação estética – conviveram lado a lado, ajustando-se mutuamente. Assim, os resultados das experiências eram compartilhados pela comunicação e convertidos em elementos culturais interiorizados por uma coletividade. Quanto à concordância com os fatos, os próprios processos de intercâmbio com a natureza se encarregaram de fazer com que “as noções por demais fantásticas [fossem] eliminadas, pelo fato de serem colocadas em justaposição com o que realmente acontece” (1959, p. 51). Contudo, pouco a pouco, diante da divisão do trabalho, esses elementos espontâneos, sujeitos a reajustes e a revisões por exigência do ambiente, teriam sido convertidos em doutrinas rígidas, veiculadas e controladas

por uma classe de pessoas. Surge, assim, uma correspondente divisão nos produtos mentais, associadas a classes sociais distintas:

as crenças religiosas e poéticas, que assumiram definida função e valor na ordem política e social, são confiadas à guarda de uma classe superior, diretamente ligada aos grupos dominantes da sociedade. Os operários e artífices, detentores dos conhecimentos práticos, prosaicos, passam a constituir a camada social inferior, e a espécie de conhecimentos que possuem faz-se vítima do menosprezo social que atinge esses trabalhadores manuais empenhados em atividades úteis ao corpo. (1959, p. 52)

De acordo com a análise deweyana, a contemplação estética projetada pelos gregos está apoiada no contexto social e reflete uma tendência natural, associada à busca de satisfação. Ela expressa uma combinação dos elementos naturais e sociais em benefício de um determinado grupo social. No âmbito das relações que precedem a divisão social, a vida se caracteriza pela alternância de períodos de intensa interação com a natureza externa, associados à autoconservação natural, e por períodos de ociosidade coletiva, associados à invernada e vivenciada nas cavernas. Nessa invernada, a livre associação de ideias prevaleceu sobre as exigências práticas, vinculadas à luta pela autoconservação. A filosofia nascente reflete a abstração dessa condição ociosa, tornada permanente para uma classe mediante o acirramento da divisão social. Ela estende a satisfação estética da caverna para a perenidade, convertendo-a num “fim”, num *telos*, para o qual tendem todos os processos humanos e naturais. Na visão pragmática deweyana, o conteúdo e a função da filosofia nascente associam-se ao contexto das relações de classe e projetam sua reprodução histórica. Seu ponto de chegada, a inteligibilidade do belo e do bem, que se contrapõe às necessidades e à mudança, refletem a experiência social em curso. O esquecimento da origem social das práticas históricas resulta, assim, na sua naturalização.

Dewey explicita o resultado dessa naturalização, sistematizando as características da filosofia aristotélica, expressas na forma de categorias:

1) A categoria de substância não é senão o reflexo da ideia de que as *coisas* existem de forma estável no mundo, uma ideia não só familiar, mas básica em todas as crenças do senso comum que não foram modificadas pelo impacto da ciência moderna. Essas coisas são assim designadas pelo uso geral dos homens comuns. 2) A categoria das espécies fixas corresponde à crença do senso comum em classes naturais [...]. 3) As ideias, crenças e juízos do senso comum, em toda cultura, são governadas por concepções teleológicas, por fins; na linguagem moderna, por considerações de *valor*. 4) O senso comum pensa o mundo das coisas e das relações em termos que, quando são reflexi-

vamente organizados, dão por resultado a doutrina dos níveis escalonados ou hierarquias. (1950, p. 114-115; grifo do autor, T.N.)

A partir dessa contextualização, nosso pragmatista resgata o caráter histórico e funcional da filosofia, objetivando conferir-lhe atualidade histórica. Em sua acepção, a atividade científica, diferentemente da metafísica tradicional, reconhece o dinamismo da natureza e se afirma como um empreendimento prático e autocorretivo. Dewey propõe a generalização de sua forma, conferindo-lhes uma perspectiva moral, pautada na historicidade.

#### O PROCEDIMENTO CIENTÍFICO-FORMAL COMO ATIVIDADE INTEGRADORA E AUTOCORRETIVA

Dewey sustenta que a eficácia da investigação científica está vinculada à revitalização dos processos de interação dos indivíduos com seu ambiente. Destaca que, longe de traduzir uma realidade estática, perfeita e finita, a realidade natural e social se caracteriza pela dinamicidade, pela mudança e pela contingência:

as coisas da experiência ordinária contêm em seu núcleo uma mistura de ingredientes arriscados e incertos com outros fixos e uniformes. A necessidade de segurança obriga os homens a apegar-se ao constante com a finalidade de dominar e de reduzir ao mínimo o inevitável e o flutuante. (1948, p. XIII; grifo do autor, T.N.)

Em seu entendimento, os procedimentos da investigação científica respondem a essa perspectiva naturalista. A atividade científica busca estabelecer a conexão entre um momento e outro, formulando várias combinações e não apenas uma única casual, o que aumenta significativamente a possibilidade de alcançarmos consequências desejáveis:

as investigações científicas atingem *objetos* que são melhores porque são atingidos mediante um método que os domina e que aumenta o grau de dominação sobre a vida mesma, mitiga os acidentes, tem a vantagem de mudar a contingência e deixa em liberdade o pensamento e outras formas do esforço. (1948, p. 61-62; grifo do autor, T.N.)

Quanto à sua origem, o procedimento científico é antigo como a experiência natural, mas sua abstração formal, que resulta no seu uso sistemático, remonta ao século XV e XVI, associada ao mundo dos produtores: “o conhecimento científico genuíno se restaurou quando a investigação adotou como parte de seu próprio procedimento e para seus próprios

propósitos os instrumentos e procedimentos dos operários produtores, de que antes se havia descuidado" (1950, p. 112, T.N.). Contudo, segundo Dewey, à exceção de Francis Bacon, que ele reconhece como "profeta de uma concepção pragmática do conhecimento" (1959, p. 70), a explicação da funcionalidade científica permaneceu vinculada à ideia de "causalidade", que remonta à metafísica clássica.

Em termos aplicativos, segundo o autor, o "uso" do procedimento vem sendo ampliado progressivamente:

o século XVII presenciou sua aplicação na astronomia e cosmologia geral; o século XVIII, na física e química; o século XIX empreendeu sua aplicação na geologia e nas ciências biológicas [...] é possível fixar muito bem o fechamento do ciclo do investimento científico na data da aparição da *Origem das Espécies* de Darwin." (1950, p. 109-110, T.N.)

Diante desta objetivação crescente, Dewey indaga se a sua extensão ao universo moral e filosófico não constituiria "a missão do século XX?" (1959, p. 97).

Dewey concebe o pensamento espontâneo como sugestão. Enquanto atividade orgânica, a sugestão antecede a afirmação do pensamento reflexivo ou investigativo que caracteriza a inteligibilidade humana. As sugestões dizem respeito às respostas que produzimos em contextos existenciais, definidos como situações problemáticas, conflituosas ou indeterminadas. Segundo o autor, "se estivermos familiarizados com situações análogas, se já nos preocupamos antes com uma questão semelhante, é provável que surjam sugestões mais ou menos adequadas e eficientes." (1979a, p. 25). Quanto ao seu acontecer, as sugestões guardam relação com as condições que precedem a sua emergência:

fundamentalmente, as sugestões apenas ocorrem ou não ocorrem, na dependência, como vimos, do estado da cultura e dos conhecimentos da época; do discernimento, da experiência e talento inato do indivíduo, de suas atividades recentes; e, até certo ponto, do acaso, pois muitas das mais importantes invenções e descobertas se deram quase acidentalmente, conquanto devamos lembrar que esses felizes acidentes nunca aconteceram senão com pessoas especialmente preparadas por seu interesse e prévia meditação. (1979a, p. 169)

O que caracteriza a interação "inteligente", "investigativa", "crítica" ou "reflexiva" é a atividade exercida sobre as sugestões espontâneas. O que a define é a ação que se afirma sobre as ideias, que consiste em fazer a "experimentação" de seu sentido, isto é, das consequências associadas

ao seu uso. Assim, em termos conceituais, o “pensar” se define como um experimentar as ideias:

define-se o pensamento como a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido. (1979a, p. 21).

A atividade inteligente pressupõe, portanto, o desenvolvimento de uma disposição subjetiva autocorretiva, associada ao exercício metódico da experimentação das ideias ou sugestões para avaliar seu sentido. Segundo o autor,

o novo método de conhecer é funcionalmente autocorretivo, retirando proveito tanto dos malogros como dos êxitos. A chave do método é a revelação da identidade entre a pesquisa e a descoberta. [...] É notório o fato de a descoberta, quando científica e teórica, ter como correlativa a *invenção*; não menos certo é que em muitos dos aspectos físicos dos negócios humanos há presentemente um método generalizado para a invenção de invenções. (1959, p. 35; grifo do autor)

A correção espontânea, que na experiência orgânica está associada ao sofrimento das consequências da ação, converte-se então numa atividade desenvolvida de forma intencional e antecipada, que procura selecionar as consequências desejadas. Como veremos, cabe à educação formar este “novo hábito”, um hábito baseado na “procura”, na “invenção” e na “descoberta” de novas possibilidades de satisfação, que substitui o hábito tradicional, baseado na repetição da experiência passada.

Em termos cognitivos, em sua definição, o procedimento autocorretivo incorpora as formas explicativas anteriores, o que permite generalizá-la, convertendo-a em expressão lógica do desenvolvimento natural. Segundo Dewey, ela pode ser concebida como sua abstração formal. A partir dessa formalização, os fins últimos e os princípios racionais tradicionais perdem sua força, bem como as formulações revolucionárias, que a eles se vinculam. Em contraposição a este ideário, a única universalidade que se impõe é a universalidade do procedimento científico: “o que para é realmente ‘universal’ é o *processo*” (1959, p. 23; grifo do autor). Assim, todos os produtos culturais perdem sua autonomia valorativa e passam a ser submetidos à avaliação formal e subjetiva. A educação, por sua vez, passa a traduzir-se num exercício processual do hábito de agir inteligentemente.

## A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA CONTINUIDADE

Segundo Dewey, numa sociedade democrática e dinâmica, a organicidade das ações individuais não se apoia mais no hábito tradicional, tampouco pode ser presumida como um dado natural associado ao indivíduo livre. Ela pressupõe a capacidade de conferir significação social aos conteúdos da experiência individual, que consiste em avaliar as consequências contextuais associadas à ação. Pressupõe uma participação ativa do indivíduo na definição e organização de suas atividades na construção da disposição para orientar-se inteligentemente. Desta forma, “o fim da educação é conseguir esta direção interna por meio de identidade de interesse e compreensão” (1979, p. 43) e, segundo o autor, “a reflexão é o método de uma experiência educativa, o método de educar” (1979, p. 179).

Portanto, enquanto instrumento de realização dessa finalidade, o método de ensino deve desenvolver essa habilidade inteligente e funcional, integrando a relação meio-fim numa unidade progressiva. A natureza processual de seu desenvolvimento exige que a organização das atividades escolares, em sua totalidade, assuma uma orientação metodológica: “na escola bem organizada, o controle do indivíduo repousa predominantemente nas atividades em curso e nas situações criadas para que elas transcorram normal e frutuosamente. O professor reduz ao mínimo as ocasiões em que tenha de exercer autoridade pessoal” (1979, p. 49). Contudo, a redução do peso da autoridade do professor, como determinante externo ou do ambiente, não suprime sua importância na organização da experiência, mas redimensiona sua funcionalidade. Se o acento da autoridade tradicional recaía sobre a transmissão das experiências significativas, das quais tinha conhecimento, no contexto de uma sociedade em mudança, ela se vincula ao processo de “reconstrução” das experiências. Isso torna a organização do ensino mais complexa porque, além dos conteúdos da aprendizagem, deve integrar o conhecimento dos indivíduos aprendizes em sua lógica funcional:

o educador é responsável pelo conhecimento satisfatório dos indivíduos e das matérias, conhecimento que irá habituá-lo a escolher as atividades suscetíveis de produzir a organização social, em que todos os indivíduos tenham oportunidade de algo contribuir e em que o principal elemento de controle esteja nas próprias atividades por todos partilhadas. (1979, p. 51)

Dewey aposta na educabilidade das crianças e dos jovens, apoiando-se nos pressupostos de seu naturalismo. Dentre eles, destaca-se a “interdependência”, que substitui a independência postulada pelo liberalismo clássico. Segundo o autor,

durante os primeiros estágios da experiência e na maior parte de todas as experiências, salvo a dos especialistas, os elementos comuns são os elementos *humanos*, os ligados às relações entre pessoas ou entre pessoas e grupos. O que é mais importante para uma criança são suas relações com pai e mãe, irmão e irmã. A quase toda experiência sua, voltam esses elementos, saturando-a e dotando-a de significado. (1979a, p. 74-75; grifo do autor)

Além da interdependência, destaca também a pré-existência dos requisitos “lógicos” para o desenvolvimento cognitivo, que a educação deve potencializar:

existe uma disposição inata a extrair inferências e um desejo inerente de experimentar e verificar. A mente possui, em cada grau de desenvolvimento, sua própria lógica. Acolhe sugestões, verifica-as pela observação de objetos e acontecimentos, obtém conclusões, experimenta-as em ação, descobre que elas se confirmam, ou necessitam de correção, ou merecem ser rejeitadas. (1979a, p. 90)

Também a disposição para a “cooperação” e para o convívio social integra a educabilidade dos indivíduos. De acordo com Dewey, o homem não se define como ser social ou associal, como pretendem Aristóteles e Hobbes, respectivamente, mas como ser socializável. A sociabilidade vincula-se aos processos históricos de organização da vida. Segundo o autor,

a maior parte das crianças são naturalmente *sociáveis*. Isolamento e solidão as afligem ainda mais que a adultos. Uma vida comunitária genuína tem sua base nessa sociabilidade. Mas a vida comunitária não se organiza por si mesma, espontaneamente. Requer pensamento e espírito de planejamento. (1976, p. 51; grifo do autor)

Baseado na concepção contextual, que confere historicidade à experiência, Dewey propõe que a organização das atividades escolares estabeleça um diálogo com as experiências anteriores, partindo do nível de desenvolvimento pré-existente e ampliando progressivamente seus conceitos:

crianças novas não podem, é evidente, adquirir e empregar as mesmas concepções que as pessoas de experiência mais madura utilizam. Mas em *toda* fase de desenvolvimento, cada lição, para ser educativa, deveria conduzir a uma certa dose de conceptualização de impressões e ideias. Sem essa conceptualização ou intelectualização, nada se ganha que possa contribuir para uma melhor compreensão de novas experiências. (1979a, p. 155)

Quanto aos procedimentos associados à concepção metodológica, Dewey sustenta que consistem fundamentalmente em produzir “desequilí-

brios” na organização da experiência capazes de resultar no reconhecimento da insuficiência da experiência precedente e de levar à necessidade de agregar-lhe novas experiências, a resultar numa unidade organizativa mais complexa. O desequilíbrio cria a disposição para a investigação e faz com que os indivíduos se dirijam para outras experiências, onde passam a avaliar sua contribuição para responder à problemática. O processo investigativo, que permeia a reconstrução, caracteriza-se pela identificação das relações existentes entre o contexto motivacional das ideias iniciais e seu confronto com a situação atual. Segundo o autor, ele instrumentaliza as experiências passadas para conceber novas e melhores experiências no presente: “rejeitando o conhecimento do passado como *fim* de educação, iremos apenas dar-lhe maior importância como *meio* de educação” (1976, p. 11; grifos do autor).

Como se evidencia, esses requisitos metodológicos correspondem aos procedimentos do método científico. Transpostos para o âmbito subjetivo, eles caracterizam o que Dewey define como experiência reflexiva, que envolve os seguintes movimentos:

- 1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjetural – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; 3) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a conseqüente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-la precisa e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo pôr em prova a hipótese. (1979, p. 164-165)

Embora essa caracterização seja marcada pelo otimismo teórico, a proposta pedagógica de Dewey não deixa de registrar as dificuldades associadas ao seu desenvolvimento. Dentre elas, a mais importante diz respeito à exigência de adiamento da satisfação dos impulsos e sua substituição por objetos resultantes da compreensão. Dewey não pretende negar unilateralmente a vida impulsiva a partir das exigências do ambiente, mas satisfazê-la de forma mais duradoura e socialmente aceitável. O desafio que se lhe impõe é a substituição da fonte tradicional de inibição, baseada na autoridade externa, pela autoinibição ou pelo controle pessoal:

impulsos e desejos naturais constituem em qualquer caso o ponto de partida. Mas não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum

modo, a forma em que se manifestam de início esses desejos e impulsos seja revista e refeita. Essa revisão ou reelaboração envolve inibição do impulso em seu aspecto originário. A alternativa da inibição por imposição externa é a inibição por meio da reflexão e do julgamento do próprio indivíduo. (1976, p. 63)

O problema consiste em identificar de onde o indivíduo retira a força para produzir essa inibição. Com base em sua concepção naturalista, Dewey sustenta que ela provém da própria experiência. No processo de desenvolvimento da criança, o que a motiva é algo de ordem prática, associado à satisfação de suas necessidades. O impulso que a leva a buscar a satisfação confronta-se então com as condições ambientais em que ela se inscreve. Mais do que uma satisfação direta de seu impulso, a experiência traduz o processo ativo do agir e do sofrer as consequências da ação, cujos resultados são comunicados para as experiências posteriores. Assim, é a atividade do indivíduo que está na origem de sua diferenciação e do seu crescimento natural. É ela que dá origem à vida do espírito, pois, segundo o autor, a experiência é a

combinação *daquilo que as coisas nos fazem* (não por agravarem qualidades em um espírito passivo) modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros, e *daquilo que nelas podemos fazer*, produzindo-lhes novas mudanças, é o que constitui a experiência. (1979, p. 299; grifos do autor)

Por isso, a organização do processo educativo deve pautar-se na participação da criança na condução das atividades, criando um ambiente “cooperativo”, que desenvolva a capacidade de “dirigir” e de controlar a experiência. Trata-se, contudo, de um empreendimento em que não é possível assegurar resultados.

Desenvolver esta capacidade de controle interior constitui uma forma de “disciplinar-se”. Longe de traduzir-se numa disposição rígida e fechada, a disciplina define-se como “disposição” lógica para aprender. Desenvolver essa disposição traduz outra forma de expressar a finalidade da educação, que consiste em transformar a espontaneidade impulsiva em desejo de inteligibilidade. Como a inteligibilidade é um processo, a aprendizagem contínua converte-se num fim: “a mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender” (1976, p. 42). Ao se objetivar, essa disposição converte-se num novo hábito: o “hábito de aprender” (1979, p. 48). Assim, todo o processo educativo se converte num empreendimento moral, pois “aquilo que é aprendido em uma ocupação que tenha um objetivo e

implicando cooperação com outras pessoas é conhecimento moral, quer o considerem, ou não, conscientemente como tal” (1979, p. 392).

Os procedimentos metodológicos associados à afirmação da disposição para aprender e da capacidade para pensar e investigar configuram as novas qualidades morais:

as qualidades de espírito ou de mente que enumeramos ao tratar dos métodos de aprender são todas, intrinsecamente, qualidades morais. A acessibilidade mental, a sinceridade, a largueza de vistas, a atividade integral (*thoroughness*), o pressuposto da responsabilidade para desenvolver as consequências das ideias aceitas, são, todas essas coisas, características morais. (1979, p. 392; grifo do autor)

São essas qualidades que conferem organicidade à ação, em substituição aos valores vinculados à tradição, fundada na autoridade.

Estabelecida a associação entre o conteúdo do hábito tradicional e o interesse classista e afirmada a associação entre o desenvolvimento do indivíduo e o desenvolvimento social com base no procedimento formal, é possível conferir uma orientação moral ao progresso contínuo. Assim,

a qualidade moral do conhecimento jaz não em sua posse, mas no interesse que se tem de aumentá-lo. O mal essencial dos padrões e regras fixos é que tendem a fazer com que os homens se satisfaçam com o estado de coisas existente e aceitem ideias e julgamentos, que já possuem, como adequados e finais. (1964, p. 130)

Disso resulta que a atividade educativa, enquanto instrumento de produção da mudança de orientação, se converte num empreendimento moral: “manter a aptidão para essa educação é a essência da moral. Pois vida consciente, vida *conscienciosa*, é um contínuo recomeçar” (1979, p. 395; grifo do autor).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dewey destaca que aquilo que motiva os indivíduos a agir é a busca de satisfação de suas necessidades e desejos, que se convertem nos fins-em-vista. Assim, a referência ética deweyana não se encontra mais no “outro”, como prescreve nossa tradição cultural, mas na satisfação empírica pessoal. Segundo o autor, esta satisfação não se esgota no indivíduo, uma vez que, para levá-la a termo, este deverá interagir com outros indivíduos, associando-se. O que se destaca nessa interação associativa é o seu caráter funcional. Ao substituir o ideal metafísico da tradição moral pelo princípio

da adaptação natural, Dewey suprime a própria possibilidade de falarmos do outro enquanto outro, pois o humano, enquanto outro que se diferencia da natureza, desaparece de vista. Em seu lugar comparece o sujeito formalizado historicamente, incapaz de diferenciar-se e, por isso mesmo, incapaz de reconhecer o outro.

Dewey define essa condição associativa como base da organicidade social, pois, como os contextos interativos se cruzam entre si, os resultados das ações dos indivíduos retornam na forma de consequências, que repercutem sobre o conjunto social, atingindo a todos, pelo menos potencialmente. Assim, diante dos resultados, o que prevalece não é o conflito, mas a busca de novas associações para resolver as novas situações problemáticas.

No âmbito educativo, esse deslocamento do sujeito epistêmico para o sujeito empírico resulta na transferência da centralidade do conteúdo para a experiência do aluno e da autoridade do conhecimento (e do professor) para a lógica do procedimento. O que define o processo de aprendizagem não são os conhecimentos do professor, mas os processos lógicos que, para se desenvolverem, mobilizam determinados conteúdos, colocando-os a serviço da motivação coletiva, que integra as particularidades subjetivas e fortalece o poder associativo e instrumental dos envolvidos.

Seria interessante observar como essa condição lógica vem impactando o contexto pedagógico escolar. Nos limites do empírico, a contextualização dos problemas da aprendizagem torna-se cada vez mais vinculada à imediatidade, de modo particular, ao âmbito sociocultural dos alunos. Conviria perguntar-nos se, de alguma forma, professor e aluno não se dão conta de que a relação que se estabelece entre eles é marcada por uma indiferença prévia, já que ambos são funcionalizados por uma lógica que se lhes impõe previamente, e que de fato não os mobiliza. Reduzida à contextualização empírica, a explicação da desmotivação converte-se no sintoma da queixa escolar, incapaz de produzir estranhamento. Diante do nível de objetivação lógico-formal emergente, a produção desse estranhamento exige mediações complexas, que a interiorização desse procedimento vem desautorizando progressivamente. Atribuir um sentido à experiência e à história, não limitado à promessa de satisfação incontida de indivíduos empobrecidos e condenados à funcionalidade sistêmica, exige romper com essa naturalização, pois os limites do indivíduo e da história encontram-se vinculados à idealização formal. Libertar a história desse aprisionamento exige recompor sua dinâmica concreta e complexa, que vai muito além do contextualismo proposto pelo autor. Em nosso entendimento, constitui uma das tarefas mais importantes da educação no mundo contemporâneo: uma tarefa ética por excelência.

---

## ETHICAL NATURALISM, FORMALIZATION OF THOUGHT AND EDUCATION IN JOHN DEWEY

**ABSTRACT:** The study deals with the exposition of the logical principles underlying John Dewey's ethical-educative project, which proposes the universalization of scientific procedure as a basis for development and social democratization. It sets out to analyze the historical, epistemic and ethical reductionism associated with the formalization of reason and thought and to evaluate its impact on education. The results point to the need to liberate the history and experience of empirical imprisonment in order to conceive a human and social development not limited to the naturalization of historical particularity.

**KEYWORDS:** Principle of continuity and interation. Formalization. Reflectivity. Contextualization.

---

## NOTAS

1. Algumas obras do autor foram publicadas em língua espanhola. As citações relativas a essas obras que constam no corpo do trabalho foram por nós traduzidas para o português.

2. A referência diz respeito a um dos princípios da cosmologia evolutiva de Peirce, o "tichismo". Segundo este princípio, "as leis naturais possuem desvios espontâneos e contingentes, os quais ocorrem em maior ou menor frequência em todas as épocas e em todas as leis" (SHOOK, John. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 80).

## REFERÊNCIAS

DEWEY, John. *La experiencia y la naturaleza*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1948.

\_\_\_\_\_. *Lógica: teoría de la investigación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1950.

\_\_\_\_\_. *Reconstrução em filosofia*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. *Teoria da vida moral*. Trad. Leonidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: IBRASA, 1964.

\_\_\_\_\_. *Vida e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1965.

\_\_\_\_\_. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1970.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. *Como pensamos*. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979a.

\_\_\_\_\_. Experiência e natureza - Capítulo I e IV. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 3-52.

---

JOSÉ OTO KONZEN é graduado em Filosofia (Unijui), mestre em Educação (UFSC) e doutor em Educação (UFG). Atualmente é professor da Universidade Federal da Fronteira do Sul (Colegiado de Licenciatura em Ciências / Campus Realeza).

E-mail: joseoto@bol.com.br

---