

**John Dewey como leitor de Jean-Jacques Rousseau: o problema da  
formação das capacidades humanas**

**John Dewey as a reader of Jean-Jacques Rousseau: the problem of the  
formation of human capacities**

**John Dewey como lector de Jean-Jacques Rousseau: el problema de la  
formación de las capacidades humanas**

Claudio A. Dalbosco\*  
Miguel da Silva Rossetto\*\*

**Resumo:** Compreender as capacidades humanas, como se desenvolvem e que direção podem tomar é problema nuclear das teorias educacionais. O presente ensaio investiga tal problema em duas potentes teorias clássicas: o desenvolvimento natural, de Rousseau; e a eficiência social, de Dewey. Tomando como referência *Democracia e Educação*, reconstrói a leitura que Dewey faz de Rousseau, mostrando o que retém e o que nega dele. Dewey coloca eticamente, com mais precisão que Rousseau, o desenvolvimento social das capacidades humanas no centro de sua teoria educacional: a condição ativo-interativa do ser humano abre-lhe a possibilidade de assumir a simpatia inteligente como afeto moral-político de seu exercício visando à boa cidadania. Deste modo, o ensaio conclui que, longe de ter um sentido econômico e político imediatamente instrumental, a teoria pragmatista deweyana da eficiência social visa à dimensão normativo-solidária que está na base da democracia como laço social que solidifica a comunidade humana.

**Palavras-chave:** Capacidades Humanas. Desenvolvimento Natural. Eficiência Social. Simpatia Inteligente. Boa cidadania.

**Abstract:** Understanding human capacities, how they develop and what direction they can take is the core problem of educational theories. This paper investigates this problem in two powerful classical theories: natural development, by Rousseau; and social efficiency, by Dewey. Taking *Democracy and Education* as reference, the paper reconstructs Dewey's reading of Rousseau, showing what Dewey retains and what he denies of Rousseau's ideas. With more accuracy than Rousseau, Dewey ethically places the social development of human capacities at the center of his educational theory: the active-interactive condition of human beings opens the possibility of assuming intelligent sympathy as the moral-political affection of their exercise aiming at good citizenship. Thereunto, the paper concludes that far from having an immediately instrumental economic and political sense, Dewey's pragmatist theory of social efficiency

---

\* Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS) e Pesquisador Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: <vcdalbosco@hotmail.com>.

\*\* Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS). E-mail: <miguel.rossetto@upf.br>.

aims at the normative solidarity dimension that is at the basis of democracy as a social bond that solidifies the human community.

**Keywords:** Human Capacities. Natural Development. Social Efficiency. Intelligent Sympathy. Good Citizenship.

**Resumen:** Comprender las capacidades humanas, cómo se desarrollan y qué dirección pueden tomar es problema nuclear de las teorías educacionales. El presente ensayo investiga tal problema en dos potentes teorías clásicas, el desarrollo natural de Rousseau y la eficiencia social de Dewey. Tomando como referente *Democracia y Educación*, reconstruye la lectura que Dewey hizo de Rousseau, mostrando lo que incorpora y lo que niega de él. Dewey coloca éticamente, con mayor precisión que Rousseau, el desarrollo social de las capacidades humanas en el centro de su teoría educacional: la condición activo-interactiva del ser humano le abre la posibilidad de asumir la simpatía inteligente como afecto moral-político de su ejercicio con miras a una buena ciudadanía. De esta manera, el ensayo concluye que lejos de tener un sentido económico y político inmediatamente instrumental, la teoría pragmatista deweyana de la eficiencia social busca la dimensión normativo-solidaria que está en la base de la democracia como vínculo social que solidifica la comunidad humana.

**Palabras-clave:** Capacidades Humanas. Desarrollo Natural. Eficiencia Social. Simpatía Inteligente. Buena Ciudadanía.

## Introdução

Em *Democracia e Educação*, John Dewey (1859-1952) passa em revista grandes tradições intelectuais passadas, dialogando criticamente com autores clássicos, como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841). A teoria da Educação desenvolvida nesta obra é, portanto, profundamente influenciada por esta longa tradição e, justamente por sê-la, o autor pôde pensar o amplo leque das questões educacionais, como a dimensão social e a finalidade da Educação, a escola e seu plano de ensino (currículo), e a relação pedagógica entre professor e aluno, relacionando tal leque com o problema do desenvolvimento das capacidades humanas. Ou seja, Dewey herda do movimento intelectual pedagógico dos séculos XVIII e XIX a ideia de que é papel indispensável da Educação promover a ampla formação das capacidades humanas, em todas as direções. Contudo, o pedagogo americano avança em relação a tal movimento na medida em que deixa claro, de maneira mais acentuada do que os autores que o precederam, que a formação das capacidades humanas dependem de seu entrelaçamento com a sociedade e, especialmente, com o processo de socialização do sujeito educacional em sua relação com instituições mais próximas, que interferem direta e cotidianamente na formação de seu si mesmo (*Self*), como, entre outras, família e escola.

O capítulo IX de *Democracia e Educação* é um exemplo paradigmático para esclarecer o problema da tensão entre a autonomia do desenvolvimento das capacidades humanas individuais e as pressões sociais que tal desenvolvimento sofre. Dewey toma, neste capítulo, Jean-Jacques Rousseau como defensor da teoria do desenvolvimento natural, contrapondo-o à teoria da eficiência social. Com a reconstrução abreviada destas duas teorias, o pedagogo americano pretende mostrar a dimensão eminentemente social da Educação, acentuando, ao mesmo tempo, como tarefa indispensável da própria educação, o cultivo das capacidades humanas. É precisamente como cultivo social das capacidades humanas que a Educação contribui decisivamente para a democracia como modo de vida e organização social. Contudo, segundo

Dewey, o cultivo social ocorre como *simpatia inteligente* (*intelligent sympathy*), solidificando o laço social que une a comunidade humana.<sup>1</sup>

No presente ensaio propomo-nos investigar a interpretação que Dewey faz, tanto da teoria do desenvolvimento natural de Rousseau como da teoria da eficiência social, a qual representa, em certo sentido, a própria posição de Dewey. A reconstrução resumida destas duas teorias auxilia-nos a balizar a atualidade do difícil problema educacional referente ao entrelaçamento entre o desenvolvimento das capacidades humanas individuais e as pressões sociais. Deste modo, a reconstrução abreviada da teoria educacional do desenvolvimento natural auxilia a compreender o impacto das ideias pedagógicas de Rousseau no próprio pensamento de Dewey, cabendo destaque, previamente, a dois aspectos: a) o esboço assistemático da teoria educacional contida no *Emílio* auxilia Dewey a compreender a constituição tripartite do campo educacional, formado pelas capacidades humanas individuais; pela interação entre seres humanos; e, por fim, pelo desenvolvimento das capacidades humanas na interação dos seres humanos entre si e com o amplo ambiente; b) a crítica rousseauiana à Educação jesuítica de sua época faz emergir uma noção inteiramente nova de Educação Infantil, baseada no ideal do autogoverno pedagógico. Deste modo, a autonomia atribuída por Rousseau à experiência formativa infantil será decisiva aos propósitos deweyanos de pensar o papel da Educação na ideia de democracia como forma de vida. Além disto, a referência a Rousseau serve, também, como bom exercício metodológico de compreensão do modo como o próprio Dewey interpreta os clássicos. Ora, aprender com o exercício de um clássico lendo outro clássico contribui certamente para dar maior solidez à formação de qualquer leitor.

No que se refere à interpretação da segunda teoria, ou seja, da eficiência social, sua reconstrução torna-se importante por duas razões. Primeiro, para evitar o risco do determinismo nela inerente. Como a teoria da eficiência social, para evitar o isolamento pressuposto pela teoria do desenvolvimento natural, tende a acentuar a força que as pressões sociais exercem no desenvolvimento das capacidades humanas individuais, ela traz consigo o risco que tais pressões simplesmente aniquilem a própria individualidade humana. Então, o dilema que emerge parece claro: se as capacidades humanas individuais não se desenvolvem sem pressões sociais, fato este que denota a Educação como fenômeno eminentemente social e conflitivo, como evitar que as pressões sociais impeçam o desenvolvimento das próprias capacidades humanas individuais? Ora, e esta é a segunda razão, para evitar tal bloqueio, sem deixar de atribuir peso à dimensão social da Educação, Dewey recorre à *simpatia inteligente*, tomando-a como mola propulsora do desenvolvimento das capacidades humanas individuais. Este argumento torna-se decisivo para pensar o papel da Educação como força moral que cimenta o ideal da democracia como forma de vida.<sup>2</sup> Também deixa claro, ao mesmo tempo, o quanto a existência de espaços sociais democráticos é crucial, tanto do ponto de vista político como propriamente pedagógico, para o desenvolvimento das capacidades humanas individuais.

Para justificar as ideias postas acima, vamos reconstruir passo a passo a lógica argumentativa desenvolvida por John Dewey no capítulo IX de *Democracia e Educação*. Dividimos nosso ensaio, neste sentido, em três partes. Na primeira reconstruímos a apropriação que Dewey faz das ideias pedagógicas de Rousseau, destacando seus aspectos positivos e negativos. Na segunda parte resumimos sua reconstrução da teoria da eficiência social, mostrando, por um lado,

---

<sup>1</sup> Ao interpretarmos Dewey desta maneira, filiamo-nos a autores que defendem o primado moral, ético-normativo, de seu pensamento, inclusive em relação à política. Em outras palavras, é com base no predomínio do *eu moral* que é possível pensar a democracia como forma de vida. Veja, entre outros autores, Axel Honneth (2000) e Gert Biesta (2016).

<sup>2</sup> Para a interpretação de *Democracia e Educação* na perspectiva do primado da moral em relação à política, ver o instigante ensaio de Gert Biesta, já referido anteriormente (BIESTA, 2016, p. 149-169).

os riscos que ele vê em tal teoria e, por outro, os avanços que ela representa em relação à teoria do desenvolvimento natural. Por fim, reservamos as considerações conclusivas para resumir os principais resultados da investigação, oferecendo simultaneamente uma consideração sobre a atualidade da temática investigada.

### **Apropriação deweyana das ideias pedagógicas de Rousseau**

Podemos identificar, no exercício interpretativo de John Dewey, dois momentos entrelaçados entre si: no primeiro ele reconhece aspectos positivos das ideias pedagógicas de Rousseau; na sequência, no segundo momento, ele procura se distanciar claramente de tais ideias. É neste duplo movimento entrelaçado que ele procura justificar sua teoria educacional da eficiência social, vinculando a Educação com a forma de vida social e democrática. Dedicamos este tópico para reconstruir estes dois momentos.

### **A teoria do desenvolvimento natural: constituição do campo educacional**

Dewey considera, no capítulo IX de *Democracia e Educação*, a noção de desenvolvimento natural como núcleo da teoria educacional que defende o desenvolvimento das capacidades humanas de maneira espontânea, sem a interferência direta da sociedade e do próprio educador. Como já anunciamos acima, Rousseau é tomado por ele como modelo paradigmático de tal teoria. Para quem conhece minimamente o pensamento de Rousseau, não é muito difícil perceber o quanto é heterodoxa a leitura deweyana.<sup>3</sup> Embora parte do que ele afirma sobre Rousseau corresponda às suas ideias pedagógicas, também muito do que afirma constitui-se em certa *violência hermenêutica*<sup>4</sup>, pois atribui conteúdo pedagógico à teoria educacional rousseuniana que efetivamente não lhe corresponde. Neste ensaio, gostaríamos de reter apenas o que é plausível e aceitável de sua interpretação. Faremos isto com a finalidade de compreender o que é indispensável à Educação, considerando seu papel no desenvolvimento das capacidades humanas.

Como grande teórico da Educação, Dewey notabiliza-se pela maneira genial com a qual dialoga com outros grandes teóricos, da tradição intelectual passada e de sua própria época. Isto se evidencia claramente no modo como trata do pensamento de Rousseau, revelando sua capacidade de retenção do que é essencial e vertendo-o criativamente para suas preocupações educacionais, próprias ao início do século XX. Neste caso, as distorções que comete sobre as ideias de Rousseau também são contrabalançadas pela sua capacidade de colocar em evidência aspectos nucleares de seu pensamento pedagógico. Este procedimento de Dewey parece ser a síndrome do grande pensador que, movido pela força de suas próprias ideias, apressa-se em retirar de outros pensadores somente aquilo que lhe interessa.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Não nos ocuparemos, aqui, em defender Rousseau contra Dewey. Para uma ampla crítica, de natureza mais filosófica, à interpretação que Dewey faz de Rousseau, no capítulo IX de *Democracia e Educação*, ver Dalbosco (2010, p. 49-77).

<sup>4</sup> A hermenêutica caracteriza-se, como postura interpretativa, por um duplo movimento: a) entrega ao texto para ouvir o que ele tem a dizer; b) esforço de ir além do sentido do próprio texto, buscando desenvolver interpretação própria, recriando e atualizando o sentido do texto (DALBOSCO; DALA SANTA; BARONI, 2018). A violência hermenêutica ocorre quando há, sobretudo, o desrespeito pelo primeiro movimento acima indicado; ou seja, quando autor e texto estudados são imediatamente criticados sem que ocorra previamente o trabalho paciente da escuta de seu sentido. Por isto, ao não escutar devidamente o texto de Rousseau, Dewey comete, em algumas afirmações, a violência hermenêutica.

<sup>5</sup> Diferenciamos aqui, nitidamente, ao assumirmos esta interpretação, da posição de Jürgen Oelkers (2017), que destaca tão somente os aspectos que caracterizam o distanciamento de Dewey em relação à tradição pedagógica, especialmente em relação a Rousseau e Herbart.

Rousseau surge, aos olhos de Dewey, como grande reformador pedagógico do século XVIII que, opondo-se ao artificialismo dos métodos educacionais de procedência escolástica, como o método jesuíta, dominantes na Europa daquele século, propõe recorrer à *natureza* como norma. O apego ao desenvolvimento espontâneo e natural do ser humano, no caso do educando, é feito por Rousseau com o intuito de tirar do educador aquele poder absoluto de condução do processo pedagógico, atribuído pela pedagogia memorizadora baseada no método jesuíta. Compreende-se também, do ponto de vista histórico-político, que o realce do desenvolvimento natural das capacidades humanas tem como objetivo retirar da nobreza sua ideia enganosa: por se considerar casta social privilegiada, ela se auto intitula possuir condição superior inquestionável sobre os demais seres humanos. Atribui a si mesma exclusividade de posse em relação a certas capacidades humanas; por isto, considerava-se superior em relação a outros grupos sociais, principalmente aos servos que trabalhavam na terra do senhor.

Deste modo, afirmar que todos têm capacidades e que estas possuem condições de se desenvolverem naturalmente é uma forma de resistência contra a ideia de superioridade de uns sobre os outros. Também é resistência contra a ideia de que somente alguns são responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades dos outros, como querem e quando querem. Dewey retém aqui, ao atribuir sentido positivo à ideia do desenvolvimento natural das capacidades humanas, o valor democrático e republicano inerente à concepção pedagógica rousseauiana. E isto serve como crítica não só à nobreza, mas ao ideal liberal da meritocracia, que defende a distinção dos talentos individuais sem enfatizar a importância da igualdade de oportunidades e, portanto, da igualdade social.

Que todos possuem capacidades e condições de desenvolverem mais umas e talvez menos outras é, em todo caso, uma ideia educacional de longo alcance que se contrapõe às tentativas de exclusão social e educacional. A atualidade deste pensamento está na base de políticas públicas de inclusão educacional dos educandos que possuem limitação em alguma(s) de suas capacidades. Ao conceber que capacidades são inerentes à condição humana, independentemente de grupo social, religião, gênero ou raça, Rousseau permite trazer para o campo educacional um pensamento de longo alcance ético e político, reivindicando o direito de tratamento igual para todos os seres humanos. Dewey incorpora este pensamento revolucionário da pedagogia moderna em sua teoria da democracia, pondo-o como fundamento de seu liberalismo social.<sup>6</sup>

De outra parte, Dewey procura interpretar a teoria educacional de Rousseau concentrando-se na citação e comentário de uma longa passagem extraída logo das primeiras páginas do primeiro livro *Emílio*, a qual figura certamente entre uma das mais importantes da referida obra. Parafrazeando a passagem, Rousseau afirma, em síntese, que recebemos a educação de três fontes distintas, da natureza, dos homens e das coisas. À natureza compete o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos; aos seres humanos, a determinação quanto ao uso a ser feito de tal desenvolvimento; enfim, à educação pelas coisas compete a aquisição da experiência pessoal que ganhamos com o uso que fazemos dos objetos que nos cercam.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Para uma exposição bem situada, tanto histórica como politicamente, do liberalismo social de John Dewey, ver o livro de Jürgen Oelkers (2009).

<sup>7</sup> No original, a passagem é a seguinte: “*Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l’éducation de la nature; l’usage qu’on nous apprend à faire de ce développement est l’éducation des hommes; et l’acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l’éducation des choses*” (ROUSSEAU, 1999, p. 247).

Para Dewey, a passagem contém três aspectos principais do desenvolvimento educativo humano: a) a estrutura inata de nossos órgãos corporais e suas atividades funcionais; b) o uso que fazemos destes órgãos mediante a influência de outras pessoas; e, c) por fim, a interação direta dos seres humanos com o ambiente. Deste modo, com sua teoria, Rousseau abarcou todo o campo educacional, desde a estrutura psíquica individual do ser humano até sua interação social com outros seres humanos e com o ambiente mais amplo. Sendo assim, depois de Rousseau não é mais possível falar com sentido de Educação sem levar em consideração as capacidades do sujeito, as pressões sociais que ele sofre e sua interação com o amplo ambiente. Destarte, Rousseau antecipa, já no início da modernidade, três aspectos centrais da constituição do campo pedagógico, os quais precisam ser considerados por todo o processo investigativo que queira compreender globalmente o fenômeno educativo humano.

No contexto destes três aspectos de desenvolvimento educativo Dewey afirma, ainda, duas ideias gerais que, segundo ele, também são constitutivas da própria teoria educacional de *Emílio*: a) o desenvolvimento adequado das capacidades do sujeito depende da constância e cooperação dos três aspectos acima indicados; b) a atividade congênita dos órgãos é a base para conceber sua consonância. Isto significa afirmar que a cooperação constante entre nossas capacidades e o uso que fazemos delas, incluindo a interação que proporcionamos entre elas e o ambiente constitui o campo de problemas do processo educativo. O educador que considerar isoladamente as capacidades humanas ou que queira compreendê-la somente por meio das pressões sociais adota uma noção reduzida e precária de Educação.

A exigência posta por Rousseau oferece simultaneamente uma ideia geral de Educação, que implica no desenvolvimento entrelaçado de todas as capacidades humanas com o ambiente no qual o ser humano está inserido. A capacidade da fala, por exemplo, não ocorre sem o desenvolvimento da audição e ambas só conseguem progredir na medida em que forem exercitadas permanentemente, sobretudo, quando o sujeito educacional sabe aproveitar as possibilidades que as condições existentes lhe proporcionam. Ora, compete à Educação dinamizar as possibilidades existentes no ambiente e coloca-las à disposição do próprio sujeito que está aprendendo a falar.

Em síntese, o grande avanço de Rousseau como reformador pedagógico do século XVIII consiste, segundo Dewey, em ter percebido que as estruturas e atividades dos órgãos corporais e intelectuais do ser humano, ou seja, suas capacidades, oferecem as condições de ensino do uso de tais órgãos. Sendo assim, passa a ser tarefa principal da Educação investigar que estruturas são estas e como elas se tornam ativas. A Educação também precisa criar os cenários pedagógicos adequados para que as capacidades sejam exercitadas de maneira adequada, em outras palavras, na direção da cooperação social.

### **Rousseau revoluciona a noção de infância**

O reconhecimento feito por Dewey às ideias pedagógicas de Rousseau e que procuramos resumir no subtópico acima recebe ênfase ainda maior no capítulo IX de *Democracia e Educação*. Rousseau torna-se o grande reformador do século XVIII porque inventa a noção inteiramente nova de infância e de educação da criança. Com isto, ele abre espaço para pedagogos, como Johann Heinrich Pestalozzi (1764-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852), Jean Piaget (1896-1980) e o próprio Dewey. Sem as ideias pedagógicas rousseauianas, a Educação Infantil não teria avançado tanto como foi capaz de fazê-lo nos séculos seguintes. De uma criança meramente receptiva, sempre colocada na posição passiva para poder apreender, passamos, com os esforços teóricos de Rousseau, para a posição ativa, cujo aprendizado depende da valorização da experiência da própria criança. Dito de outra forma, Rousseau funda o próprio lema da pedagogia

moderna: o educando aprende melhor quando sua experiência de mundo for tomada como ponto de partida da Educação.

Neste sentido, Dewey aprofunda os *aspectos verdadeiros* que, segundo ele, a ideia educacional rousseauiana contém do desenvolvimento natural das capacidades humanas, sobretudo quando tal desenvolvimento é dirigido à infância, ou seja, à educação das crianças. Contra o diretivismo autoritário adulto que imperava na educação das crianças, Rousseau pensa sua educação de maneira diferente. Ao tomar a infância como referência, o pensador genebrino debruça-se no tema clássico da própria pedagogia, modernizando-o de maneira extraordinária, sob vários aspectos. Além da revolução metodológica na maneira de pensar que provoca em relação ao procedimento adulto com a criança, compreende a infância de maneira original, atribuindo-lhe peso filosófico e político nunca antes visto.<sup>8</sup> Do ponto de vista filosófico, a infância não se limita somente à criança, mas é um modo de vida que atravessa a condição humana como um todo: a alegria infantil embeleza e dá vivacidade às formas adultas e idosas de vida. De outra parte, do ponto de vista político, a boa educação inicial do ser humano influencia decisivamente na sua futura aparição ética no espaço público democrático. Se o educando conseguir fazer, já na etapa inicial de sua Educação, experiências solidárias e cooperativas, adquire referenciais importantes para se relacionar com pessoas e instituições de maneira não individualista.

Neste contexto, John Dewey indica quatro outras grandes ideias que estão vinculadas, de certa forma, com o que já expusemos acima. Ao focar no desenvolvimento natural como fim da Educação, e esta é a primeira grande ideia, Rousseau chama a atenção sobre a dimensão física e, especificamente, sobre o papel dos órgãos corporais na educação do ser humano. Destaca, com isto, a importância de refletir sobre a saúde e o vigor físico como aspectos constitutivos da boa educação. Esta ideia possui dupla significação: primeiro, porque indica que um organismo doente não possui melhores condições de aprendizagem; segundo, decorrente do primeiro, que o corpo sadio, com órgãos físicos saudáveis e devidamente exercitados, é condição para o desenvolvimento das atividades intelectuais. Esta dupla significação é fonte da crítica pedagógica à tradição intelectualista (idealista) que atribui peso decisivo às ideias, concebendo a Educação só como desenvolvimento das capacidades cognitivas. Portanto, Rousseau insere-se na longa tradição antiga que coloca o ideal educativo no lema *corpo saudável, mente sã*.

O efeito pedagógico desta primeira grande ideia é que ela abre os olhos de pais e professores para a importância de tomarem a saúde como finalidade. Eles precisam se preocupar com o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos das crianças, antes de se concentrarem exclusivamente na educação intelectual. Certamente, por influência das ideias empiristas inglesas, que chegam até Rousseau pelos sensualistas franceses, ele compreende o ser humano como um ser de sensações. Dela deriva sua ideia epistemológica crucial, de que os sentidos são a fonte primeira de ligação do ser humano com o mundo. Mas, indo além dos sensualistas e por influência das ideias originárias dos próprios empiristas ingleses, sobretudo de David Hume (1711-1776), também concebe o papel do entendimento na organização das impressões sensíveis. Neste contexto, tal epistemologia influencia sua própria noção de aprendizado da criança: ela só pode ser tratada como criança na medida em que a Educação for capaz de considerar as atividades motoras e o amplo exercício dos sentidos da criança.

Uma vez que a ideia de natureza, embora vaga e metafórica, for tomada neste sentido pedagógico mais preciso, de educação do corpo e dos sentidos, ela expressa eficiência educativa. Ou seja, mostra que a educação não é um sonho ideal que se realiza somente com o

---

<sup>8</sup> Para o tema da revolução copernicana no âmbito da pedagogia moderna, como o foco em Rousseau e Kant, ver Dalbosco (2011).

desenvolvimento das capacidades espirituais, impulsionado por forças externas e estranhas à própria educação. Ela é algo bem concreto, que está diretamente associado ao modo como os sujeitos educacionais organizam sua vida cotidiana, estabelecendo adequadamente seus costumes e rotinas. Portanto, a primeira grande ideia pedagógica de Rousseau tira a Educação do ambiente puramente intelectual que a metodologia tradicional de raiz escolástica a havia colocado. Vincula a educação à experiência humana, exigindo dela a capacidade de refletir sobre a experiência. Isto fica muito claro, por exemplo, no livro terceiro da obra *Emílio*, no qual Rousseau desenvolve um *plano de ensino* para que seu aluno fictício, Emílio, aprenda um ofício.

A segunda grande ideia pedagógica de Rousseau, vinculada à primeira, afirma que o desenvolvimento natural se traduz no respeito pela mobilidade física. Esta ideia está de acordo com a convicção pedagógica de que a criança aprende inicialmente, não pelo ato de memorização do conteúdo transmitido verbalmente pelo educador adulto, mas pelos movimentos corporais e pelo exercício dos sentidos. O primeiro elo da criança com o mundo e consigo mesma não é o ato puramente intelectual (não é pela razão), mas pelo que toca, vê, escuta e sente. Por isto, segundo Dewey (2008, p. 122), quando Rousseau afirma que a “intensão da natureza é fortalecer o corpo antes de exercitar o espírito”, ele está assegurando uma grande verdade em matéria de educação. A educação infantil começa pelos sentidos e segue deles para o aperfeiçoamento progressivo das capacidades intelectuais, propriamente.

A terceira ideia pedagógica de grande alcance consiste em afirmar que a finalidade geral da educação reside em atender as diferenças individuais existentes entre as crianças. Se a segunda ideia declara que o ponto de partida são os sentidos das crianças e seu exercício adequado, a terceira afirma que as crianças não são iguais e homogêneas entre si. Isto significa que nem todas nascem com as mesmas capacidades e, mais ainda, as capacidades disponíveis não se desenvolvem de maneira uniforme, em todas as crianças. Esta multiplicidade e variedade das capacidades humanas só é possível pela condição plástica do ser humano. Na linguagem filosófica de Rousseau, a pluralidade das capacidades humanas e seu desenvolvimento em direções diversas deve-se à perfectibilidade (*perfectibilité*) como traço distintivo da condição humana.<sup>9</sup>

Isto exige, do ponto de vista pedagógico, que o educador possa conhecer, da melhor forma possível, a individualidade de seus educandos e, ao mesmo tempo, tenha a percepção aguçada para entender qual é a maneira mais apropriada para acionar o desenvolvimento de suas capacidades. Contudo, a riqueza da perfectibilidade (plasticidade) humana, que possibilita a própria multiplicidade de suas capacidades, também representa, em certo sentido, a *tragédia* do educador. Além de não possuir poder absoluto sobre o educando, também não tem certeza sobre os resultados de sua Educação, mesmo que suas intenções sejam as melhores possíveis. Neste sentido, a boa educação é aquela que consegue assegurar a liberdade individual das capacidades do educando, mostrando-lhe simultaneamente a responsabilidade social de suas ações.

Por fim, a quarta grande ideia expõe que o fim de agir de acordo com a natureza<sup>10</sup> refere-se à origem, aumento ou diminuição das preferências e dos interesses dos envolvidos no processo educativo. Que relevância pedagógica possui esta ideia? Como as capacidades brotam e florescem irregularmente, não seguindo caminho retilíneo algum, este fato acentua a importância de começar a educação das crianças da melhor maneira possível. Neste sentido, Rousseau estava consciente, segundo Dewey, que os primeiros alvoreceres das capacidades humanas são

<sup>9</sup> Para tratamento sistemático da perfectibilidade no pensamento de Rousseau, relacionado ao tema da formação humana, ver Dietrich Benner e Friedhelm Brüggem (1996, p. 12-48) e, mais recentemente, Dalbosco (2016).

<sup>10</sup> A ideia de agir segundo a natureza tem sua origem no estoicismo antigo. Para uma interpretação atual e bem justificada desta origem estoica e o modo como ela é reinterpretada na Modernidade, principalmente por autores como Rousseau e Kant, ver o excelente trabalho de Maximilian Forschner (1998).

especialmente valiosos. Esta teria sido, talvez, a razão determinante que o levou a dedicar atenção especial para a Educação Infantil.

Neste contexto, baseando-se nesta quarta ideia pedagógica de Rousseau, Dewey formula a seguinte tese pedagógica de fundo: “O modo de tratar as tendências da primeira infância (*early childhood*) fixa, mais do que podemos acreditar, as disposições fundamentais e condicionam o giro dos poderes que se mostram posteriormente” (Dewey, 2008, p. 123). Ou seja, a atenção concentrada na educação da primeira infância possui, segunda esta passagem, uma dupla significação: permite observar adequadamente as capacidades fundamentais de cada educando, ao mesmo tempo em que interfere na mudança que tais capacidades assumem posteriormente. Em outras palavras, o que se faz hoje, aqui e agora, além de pressupor desenvolvimentos anteriores, interfere na organização e finalidade futura das capacidades. O fato decisivo é que esta dupla significação repousa em uma questão de natureza eminentemente pedagógica, isto é, refere-se ao modo de tratar as capacidades inerentes à primeira infância. Com isto, torna-se claro que a sociabilidade humana, o papel do ambiente e, sobretudo, do educador desempenham papel decisivo no desenvolvimento das capacidades iniciais do educando. Neste sentido, a educação da criança torna-se central para a própria ideia de humanidade.

A questão pedagógica que está em jogo, aqui, refere-se à crítica à pedagogia *conservadora* da época e a necessidade de pensar a Educação de maneira inteiramente nova. Até então, os adultos procuram simplesmente impor seus hábitos e costumes às crianças, desrespeitando sua condição inicial e o modo como suas capacidades físicas e intelectuais se apresentavam. Trata-se, agora, e isto foi precisamente o que fez Rousseau, aos olhos de Dewey, de partir das condições da criança, considerando a multiplicidade de suas capacidades e as diferenças e singularidades que elas próprias apresentam entre si. Foi justamente esta guinada que colocou Rousseau na posição de grande reformador da pedagogia do século XVIII. Também foi este passo dado por Rousseau que permitiu que ele efetuasse a revolução copernicana no domínio da pedagogia.

Estas quatro grandes ideias pedagógicas que constituem, aos olhos de Dewey, o núcleo da teoria educacional de Rousseau, visam a impulsionar o desenvolvimento das capacidades humanas. Se a Educação tem por meta promover o crescimento integral das capacidades corporais e intelectuais do educando, ela só consegue fazê-lo adequadamente na medida em que começar pelo fortalecimento do corpo e pelo exercício dos sentidos da criança. Em segundo lugar, o crescimento das capacidades humanas como finalidade da educação só pode ser alcançado na medida em que cada educando for respeitado em sua individualidade, sendo propiciado a ele um ambiente social e pedagógico adequado. Esta é precisamente a tarefa dos adultos e, sobretudo, o papel da escola como agência socializadora do mundo infantil.

### **Teoria da eficiência social: distanciamento deweyano em relação a Rousseau**

No tópico anterior reconstruímos alguns aspectos da teoria educacional de Rousseau, tomados por Dewey como válidos. Destacam-se, entre eles, a exposição rousseauiana do campo educacional constituído por três dimensões: pelas capacidades humanas individuais e suas atividades; pelo uso que o ser humano faz delas; e por fim, pela interação humana com a sociedade e o ambiente. Por ter atribuído autonomia ao desenvolvimento natural das capacidades humanas, isto transforma Rousseau no grande reformador educacional do século XVIII. Agora, no presente tópico, vamos nos concentrar em dois aspectos: primeiro, nas críticas que Dewey formula ao pensamento pedagógico de Rousseau, reconstruindo três objeções que ele dirige ao autor de *Emílio*; segundo, na reconstrução resumida da teoria da eficiência social, a qual representa, em certo sentido, a própria posição pedagógica de Dewey, formulada por meio de seu diálogo com as ideias pedagógicas de Rousseau.

## Objecções dirigidas a Rousseau

Dewey formula várias críticas ao pensamento pedagógico de Rousseau. Muitas delas não são absolutamente claras e, outras, talvez nem procedam. De qualquer forma, gostaríamos de resumir tais críticas na forma de três objeções, sem nos preocuparmos momentaneamente em criticá-las. A primeira objeção consiste em afirmar que Rousseau reduziu a educação ao desenvolvimento natural dos órgãos humanos, dispensando a ação do ambiente social, especialmente do papel do educador em tal desenvolvimento. Deste modo, Rousseau isola o educando do todo social, dispensando a atuação da sociedade e jogando peso decisivo à natureza<sup>11</sup>, concebendo-a como carro chefe do desenvolvimento das atividades físicas e intelectuais do educando. Ora, seria precisamente por esta razão que a teoria do desenvolvimento natural pressuporia o isolamento do educando como melhor forma de desenvolvimento de suas capacidades.

A segunda objeção repousa no pensamento de que Rousseau, em sintonia com a ideia de natureza, teria atribuído papel exagerado ao poder de desenvolvimento espontâneo das capacidades humanas, isolando tal desenvolvimento dos fins da educação. Contrariamente a tal ideia, Dewey afirma que as atividades originárias acontecem não segundo um exercício caprichoso e espontâneo da natureza, mas de acordo com os usos a que se destinam. Como o uso é dado pelo próprio ser humano em sua interação social, então, de modo algum há a espontaneidade pressuposta por Rousseau. Ao contrário disto, a educação é resultado de muito planejamento e intervenção do ser humano, e a escola e a ação do professor são dois fatores decisivos do desenvolvimento das próprias capacidades humanas.

O que estas duas objeções contêm em si e para que sinalizam em termos de educação? Escrevendo um século e meio depois de Rousseau e contando com os avanços nas pesquisas educacionais, Dewey compreende a educação como fenômeno eminentemente social, sendo resultado, portanto, da tessitura da vida humana em sociedade. Com isto, ele tem presente que a educação exerce pressão social permanente e o faz de duas maneiras. Por um lado, porque é força poderosa a favor do melhoramento humano, constituindo-se em modo mais adequado do próprio aperfeiçoamento infantil; ou seja, é por meio da educação que o ser humano busca ser ele mesmo, esforçando-se para tornar-se melhor do que ele é. Dewey compartilha, deste modo, da convicção otimista que a tradição iluminista moderna tinha sobre a educação, apostando, inclusive, no desenvolvimento industrial como força poderosa do melhoramento da espécie.

Por outro lado, a educação também é o principal mecanismo ideológico de legitimação do poder instituído. Dewey acredita que a educação é força ideológica voltada para domínio e subjugação de seres humanos por outros seres humanos. No momento em que escrevia *Democracia e Educação*, como autor arguto, percebeu o quanto a aliança entre a nascente classe industrial (poder econômico) e o Congresso americano (poder político) fazia uso ideológico da Educação para impor seus interesses corporativos. Assim, mostra como a Educação encontra-se prisioneira das pressões sociais, de cunho marcadamente econômico e político. Portanto, seu otimismo a favor da Educação é contrabalançado por seu realismo, ao perceber o quanto a própria Educação pode se tornar fonte de dominação ideológica e social.

A terceira objeção acusa Rousseau de ter subordinado a educação à ideia de natureza, identificando-a também com a noção de Deus. Portanto, ao defender o desenvolvimento natural e espontâneo das atividades das capacidades físicas e intelectuais, subordinando-as à natureza

---

<sup>11</sup> Dewey não leva em consideração, aqui, o sentido plural, complexo e ambivalente do conceito rousseauiano de natureza, fato este que enfraquece sua crítica a Rousseau. Para o sentido plural e ambivalente do conceito de natureza, ver o estudo atual de Cooper (1999).

identificada com a ideia de Deus, Rousseau teria reduzido a própria educação humana a forças externas, que independem da vontade humana. No fundo, trata-se de um desenvolvimento espontâneo, que não é livre porque depende, para sua execução, de forças poderosas e estranhas ao querer humano. Aquilo que é aparentemente espontâneo não passa, assim, do desenvolvimento plenamente dirigido, cuja finalidade já estaria definida de antemão. Contra o determinismo natural ou religioso, Dewey compreende que é o meio social a principal força que dirige o desenvolvimento das atividades humanas, físicas e intelectuais. Por meio de suas forças, as instituições sociais colocam objetivos à Educação; por meio de sua organização interna, a escola transforma-se no principal mecanismo de desenvolvimento das capacidades humanas; e por fim, por meio de seu preparo intelectual e pedagógico, o professor tem poder de ativar as capacidades de seus alunos. Isto pode ser feito de maneira independente em relação às forças externas, naturais ou divinas.

Para o pedagogo americano, portanto, os poderes naturais ou congênitos, ou seja, todas as capacidades que o ser humano traz ao nascer, proporcionam as forças iniciadoras e limitadoras da educação. Mas, e isto ele pensa objetar contra Rousseau, tais poderes não podem oferecer os fins e os objetivos da educação, pois é o meio social, compreendido amplamente, que possui poder de direcionar as capacidades humanas. Este é o argumento decisivo de Dewey, que lhe serve duplamente: para firmar sua própria noção de educação e, ao mesmo tempo, para contrapor-se às ideias pedagógicas de Rousseau. O que isto significa, mais precisamente?

Em primeiro lugar, está implícita a seguinte ideia, aparentemente trivial, mas importante do ponto de vista educacional: são as capacidades humanas que todos trazemos ao nascer que devem ser o ponto de partida da educação. Sem tais capacidades, que Dewey nomeia, às vezes imprecisamente, de atividades físicas e intelectuais dos órgãos humanos, não haveria formação humana.<sup>12</sup> Em segundo lugar, se tais capacidades são o ponto de partida, não podem ser, de forma alguma, o ponto de chegada da educação, ou seja, elas não possuem o poder de determinar isoladamente o fim do processo formativo. É o meio social, no sentido mais amplo, por intermédio de sua tessitura conflituosa de interesses, que interfere na direção da educação.

Isto significa afirmar que nossas capacidades são tão somente capacidades, uma vez que seu cultivo e aperfeiçoamento dependem da educação. Se não forem acionadas de maneira adequada, formativamente, não se desenvolvem ou podem se desenvolver de modo tortuoso. Contudo, o que é adequado e correto não pode mais ser determinado por forças poderosas, estranhas à própria sociedade. Dewey acredita, neste contexto, que a democracia como força moral, ou seja, como forma cooperativa e solidária de vida, é a referência mais adequada e correta para indicar a finalidade do desenvolvimento das capacidades humanas.

Portanto, todas as objeções dirigidas a Rousseau possuem um alvo em comum: por ter entregue o desenvolvimento das capacidades humanas à natureza, o pedagogo suíço-francês lhes retira poder de autonomia, isolando-as das pressões sociais que impulsionam seu crescimento. Paradoxalmente, Rousseau, mesmo visando com sua ideia de educação à autonomia do educando, joga-o na mais pura heteronomia. Por isto, conceber educação como desenvolvimento natural das capacidades humanas é contrário à democracia como forma de vida, uma vez que esta exige a interação humana e a busca por vida cooperativa no âmbito das pressões sociais conflitivas. Como a democracia é uma construção social e o desenvolvimento das capacidades humanas depende de tal construção, então, tal desenvolvimento não pode ser entregue obviamente à natureza, mas à conflitividade das interações humanas e sociais.

---

<sup>12</sup> É importante ressaltar que, embora Dewey tome imprecisamente vários conceitos em sentido sinônimoico, como *aptidão* e *faculdade*, também emprega textualmente, várias vezes, a expressão *capacidade*. Veja, especialmente Dewey (2008, p. 123).

## A eficiência social como simpatia inteligente

Segundo Dewey, Rousseau desenvolve suas ideias pedagógicas baseando-se no princípio filosófico de que a natureza é boa e a sociedade corrompe o ser humano. Considerando isto, ele aposta no desenvolvimento natural das capacidades do educando, buscando isolá-lo do convívio social. Para contrabalançar esta ideia de desenvolvimento natural, Dewey expõe outra teoria da Educação, que ele denomina de eficiência social. Tal teoria representa, em parte, as próprias concepções educacionais de Dewey, embora ele, como veremos a seguir, procura se distanciar de aspectos de tal teoria, que considera limitantes para pensar o desenvolvimento das capacidades humanas.

O que o pedagogo entende por eficiência social? Tal ideia nasce no âmbito das teorias educacionais como reação aos aspectos limitados subjacentes à noção do desenvolvimento natural. Contudo, Dewey possui consciência que tal reação corre o risco de cair no outro extremo, na medida em que pode subordinar opressivamente o desenvolvimento do educando às regras sociais. O risco da eficiência social é a habituação do sujeito ao controle social e, quando isto ocorre, tal ideia pode se tornar mais destrutiva ao processo pedagógico do que os aspectos limitantes da teoria do desenvolvimento natural. A teoria da eficiência social chama a atenção, em todo caso, para a necessidade de observar as atividades e aquisições da vida associada, pois é no contexto das relações sociais que as capacidades humanas se desenvolvem e ganham sentido. A eficiência está diretamente vinculada ao desenvolvimento social das capacidades humanas; seu sucesso ou fracasso dependem do entrelaçamento entre capacidades humanas e amplo ambiente. O problema torna-se preocupante, no entanto, quando a eficiência é tomada exclusivamente como forma de controle social, pois, neste sentido, ela bloqueia em vez de proporcionar o desenvolvimento das capacidades.

O tratamento deste problema é decisivo para a ideia democrática de Educação. Quanto mais coercitivo e autoritário for o contexto social, menos chance a Educação possui de provocar o desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais do educando, em suas diferentes direções. Na contramão disto, a educação precisa do espaço social livre que proporcione as melhores condições para o florescimento das capacidades humanas. A existência de tal espaço é importante para que o educando encontre a si mesmo e possa definir construtivamente os destinos de sua vida.

Considerando este desvio autoritário e controlador que a teoria da eficiência social pode assumir, tornando-se destrutiva à formação humana e ao próprio desenvolvimento pedagógico infantil, Dewey ocupa-se com sua dimensão positiva. Ele a resume nos seguintes termos: “A doutrina é acertada quando reconhecemos que a eficiência social (*social efficiency*) se alcança, não pela coerção negativa, senão pelo uso positivo das *capacidades (capacities)* individuais congênitas em ocupações que tem um sentido social” (2008, p. 125). Com esta afirmação fica descartada, primeiramente, qualquer forma de coerção negativa, uma vez que ela não é formativa. Em outras palavras, pressupõe-se que o educando aprende pelo modo formativo da socialização e não, por exemplo, pela força do castigo físico. Em segundo lugar, a eficiência social formativa repousa no uso positivo que a educação consegue dar às capacidades individuais, e tal uso depende fundamentalmente de atribuir-lhes sentido social. Ora, o sentido social não brota da ação individualista, isolada, mas da interação entre seres humanos visando ao bem comum.

Portanto, contrariamente à ideia do desenvolvimento natural, temos aqui, de acordo com a teoria da eficiência social, outra noção de Educação. Nela se destaca, em primeiro lugar, o aprendizado pelo uso: sem que as capacidades sejam devidamente acionadas na experiência, elas não se desenvolvem a contento. Em segundo lugar, não é suficiente fazer qualquer uso delas; faz-se necessário empregá-las bem. Qual é o critério de seu bom emprego? Dewey afirma, na

passagem acima citada, que as ocupações devem ter sentido social. *Em síntese, o exercício das capacidades humanas com sentido social é o núcleo da ideia de educação baseada na eficiência social.* Precisamos investigar, ainda, seguindo de perto o texto de Dewey, o que ele entende por sentido social das capacidades humanas.

Com isso podemos ver que a noção de eficiência social está distante de possuir um sentido utilitarista imediato, visando a atender somente a interesses corporativos egoístas. Também não se vincula diretamente aos interesses econômicos e políticos mais amplos. Ao contrário, Educação como eficiência social, vinculada ao exercício das capacidades humanas, possui sentido ético definido. Dewey postula-lhe dupla vinculação: à *competência industrial* e à *boa cidadania*. O que significa cada uma delas e como contribuem para o aperfeiçoamento das capacidades humanas? A competência industrial refere-se ao modo como o ser humano consegue sua própria subsistência e a de seus descendentes. Tal modo exerce profunda influência nas relações que os seres humanos mantêm entre si, definindo, também, o modo de vida que constroem em suas relações. Dependendo da finalidade e do contexto, a competência industrial pode tornar-se altamente formativa, propiciando a base material para o desenvolvimento cultural e espiritual dos seres humanos. Também pode, em contexto de competição individualista e agressiva, tornar-se deformativa, embrutecendo a vida do ser humano.

Neste sentido, a mudança da sociedade oligárquica para a democrática cria melhores condições para que a própria Educação esteja a serviço da produção e distribuição mais justa da riqueza. Contudo, persiste sempre o perigo de que a sociedade continue acumulando nas mãos de poucos, e que a escolha das profissões siga tão somente o critério da rentabilidade econômica. Quando isto ocorre, a Educação deixa de desempenhar sua dimensão propriamente formativa, no sentido ético da expressão, porque em contextos sociais economicistas, o desenvolvimento das capacidades humanas tem menos possibilidade de assumir direção social no sentido moral. De outra parte, sociedades democráticas são capazes, também, de oferecer maior liberdade para que os seres humanos possam fazer suas escolhas profissionais mais acertadas, e que possam atribuir sentido social ao exercício de suas profissões. Contudo, tal princípio é violado quando, por exemplo, se procura forçar a adaptação de jovens a determinadas profissões, sem lhes permitir a possibilidade de escolha. Agindo assim, condicionam-se as capacidades originárias somente na direção da rentabilidade econômica ou do status social.

A boa cidadania (*good citizenship*) ou a eficiência cívica (*civic efficiency*), por sua vez, dá sentido ético-político para a noção de Educação compreendida como desenvolvimento das capacidades humanas. Ela torna-se diretriz da formação profissional, impedindo que a escolha profissional siga apenas o critério da rentabilidade econômica. É a boa cidadania que também impede o adestramento das capacidades humanas em nome de interesses econômicos e políticos dominadores e autoritários. Sua meta está nas relações democráticas entre os seres humanos, que impeçam a subjugação de uns sobre os outros. Dewey considera a simpatia inteligente (*intelligent sympathy*) como núcleo da boa cidadania. Como algo desejável, ela é mais do que mero sentimento, “é uma imaginação cultivada para o que os seres humanos possuem em comum e uma rebelião contra tudo o que de maneira desnecessária os divide” (DEWEY, 2008, p. 127). Portanto, a simpatia inteligente é o cimento moral da eficiência social, cultivando o que une e aproxima os seres humanos entre si. Como cimento moral, ela fortalece a solidariedade entre os seres humanos, afastando tudo aquilo que os separa, opondo uns contra os outros. Neste sentido, a eficiência social baseada na *simpatia inteligente* é a base moral da democracia como forma de vida e organização social. Torna-se, por isso, a base formativa da educação infantil.

### Algumas considerações conclusivas

O capítulo IX de *Democracia e Educação* chega a dois importantes resultados: a) Rousseau foi o grande reformador pedagógico do século XVIII porque procurou tratar a criança como criança, inserindo a educação infantil no projeto maior de formação para a perfectibilidade humana; b) em reconhecimento a estes avanços e como crítica aos aspectos limitados da teoria rousseauiana do desenvolvimento natural, Dewey expõe a teoria da eficiência social, tomando a *simpatia inteligente* como núcleo constitutivo da cidadania cívica. Neste mesmo contexto, desenvolve a noção de cultura como noção abrangente, com a intensão de preservar os aspectos positivos da noção do desenvolvimento natural e da eficiência social. Deste modo, a cultura é o coroamento de sua teoria da eficiência social baseada na simpatia inteligente.

O que Dewey entende por cultura e em que sentido ela engloba, tanto o desenvolvimento natural como a eficiência social baseada na simpatia inteligente? Por que o desenvolvimento das capacidades humanas depende desta noção abrangente de cultura? Estas duas questões resumem não só os aspectos mais importantes do capítulo IX, como também, em certo sentido, da referida obra como um todo. Não é possível compreender a educação como crescimento e como força impulsionadora das capacidades humanas sem problematizar o sentido de cultura. Educação é cultura no mesmo sentido em que democracia é modo cultural de vida, significando, por isso, mais do que sistema político de governo.

Dewey compreende a cultura primeiramente como algo oposto à rudeza e imaturidade humana. Etimologicamente, a cultura deriva de agricultura, para significar literalmente cultivo, cuidado e trabalho intenso sobre algo, mediante certas condições existentes. Assim como o agricultor dedica-se intensamente ao cuidado das plantas, o educador cultiva o educando ao mesmo tempo em que também é por ele cultivado. É neste cultivar e deixar-se cultivar que educador e educando desenvolvem suas capacidades e crescem como seres humanos. Sob este aspecto, cultura como cultivo humano refere-se ao aperfeiçoamento das capacidades humanas, tanto do educador como do educando.

Mas, o que significa trabalhar a rudeza humana? A rudeza não se refere à ausência de tudo, como se o ser humano nascesse em estado completamente bruto. Nenhum ser humano nasce como tábula rasa a ser preenchida pela educação, pois já traz consigo capacidades. Ao defender a ideia das capacidades humanas congénitas, Dewey compreende que o ser humano nasce com elas, mas não como se já as estivesse prontas. Por isto, é tarefa da educação fazê-las crescer. Ora, lapidar a rudeza significa ativar formativamente o desenvolvimento das capacidades humanas originárias. Neste contexto, compreende-se melhor a metáfora de Dewey, da Educação como cultivo, quando se interpreta sua definição de criança como ser imaturo. O que significa, mais precisamente, imaturidade? Assim como o estado de rudeza, a imaturidade não significa algo absolutamente vazio. Se o imaturo não é ainda o desenvolvido, também não pode significar a mais completa inatividade. O que diferencia o inatismo absoluto do voluntarismo radical é a qualidade da atividade humana inicial. Não é tão importante saber o grau de maturidade que as capacidades humanas carregam ao nascer. Decisivo é, isto sim, compreender a condição humana como ativa e, também, o desenvolvimento das próprias capacidades humanas como dependentes das diferentes atividades humanas e o modo pedagógico como são cultivadas.

Deste modo, a imaturidade é, como manancial das capacidades, a condição que dá sentido à educação como crescimento. Se o ser humano já nascesse maduro, obviamente não precisaria de educação. De outra parte, a educação como crescimento das capacidades é contínua porque seu desenvolvimento nunca se esgota, mesmo quando a educação quase atinge sua perfeição. Em síntese, educação como crescimento significa a busca pelo constante aperfeiçoamento humano. Precisamente isto é o que caracteriza a passagem progressiva e inesgotável da imaturidade para a

maturidade: o poder humano de se aperfeiçoar indefinidamente. Como cultivo da rudeza, a cultura implica a transformação do desenvolvimento natural em desenvolvimento social, marcado pela interação entre os seres humanos. Isto significa afirmar que as capacidades humanas não se desenvolvem espontaneamente, por si mesmas, sem a interferência do ambiente. Transformação é um ato de formação humana, cujo núcleo repousa no desenvolvimento das capacidades humanas, físicas e intelectuais. Os agentes educacionais, aliados às pressões sociais possuem papel preponderante nesta transformação. Sem a ação dedicada e cuidadosa do educador, não há transformação possível de seus educandos e do próprio educador. Embora toda a cultura só ocorre no processo de socialização, identificando-se eticamente com a simpatia inteligente da eficiência social, Dewey não deixa de acentuar sua dimensão individual, que se refere à responsabilidade pessoal na ação. Por isto, em seu sentido normativo, a cultura compreende o desenvolvimento progressivo do *Self*, ou seja, do si mesmo humano. A formação do *Self*, como um ideal, representa o que é único no ser humano, sua mais pura singularidade, que o diferencia e, paradoxalmente, o aproxima dos demais. Trata-se da qualidade distintiva de cada um, que só pode ser formada pela presença do outro.

Ora, é justamente esta singularidade do *Self*, constituída pela eficiência social baseada na *simpatia inteligente*, que cimenta a democracia como forma de vida. É tal singularidade que dá sentido ético à democracia, na medida em que exige, de todos os envolvidos, o sentido social de suas ações, oferecendo, também a todos, “aquela oportunidade para o desenvolvimento das capacidades distintivas” (DEWEY, 2008, p. 129). Ou seja, o desenvolvimento das capacidades distintivas, atribuindo-lhes o sentido social da simpatia inteligente é vital, enquanto cimento ético, para a democracia como forma cultural de vida. Na associação estreita entre estes dois valores repousa o sentido propriamente formativo da democracia. Sua separação implica a destruição da ética inerente ao modo cultural das formas de vida. Deste modo, cimentado pela simpatia inteligente, o cultivo das capacidades humanas foca nos aspectos formativos que unem o ser humano, rechaçando tudo aquilo que os distancia. Portanto, a cultura da simpatia inteligente transforma-se na principal força espiritual contrária ao individualismo cego, que também constitui a condição humana e que pode se alastrar perigosamente para o todo da vida social, barbarizando as relações humanas, individuais e coletivas de maneira desastrosa.

Para concluir brevemente, procuramos extrair o núcleo da teoria educacional deweyana como eficiência social, pondo-a em diálogo com a teoria educacional de Rousseau, compreendida como desenvolvimento natural das capacidades humanas. Se Rousseau não deixa de pensar o aspecto social de tal desenvolvimento, Dewey coloca-o enfaticamente no centro de sua teoria educacional. Embora para ambos, educação seja sinônimo de desenvolvimento das capacidades humanas, em Dewey, tal desenvolvimento assume dimensão ético-social mais definida: a condição ativo-interativa do ser humano abre-lhe a possibilidade de assumir a simpatia inteligente como afeto moral-político diretivo de seu exercício em busca da boa cidadania. Portanto, longe de ter um sentido econômico e político imediatamente instrumental, a teoria pragmatista da eficiência social tem em mente a dimensão normativo-solidária, que precisa estar na base da democracia como forma de vida, eivando o laço social que solidifica a própria comunidade humana.

## Referências

BENNER, D.; BRÜGGEN, F. Das konzept der perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. Ein versuch, Rousseaus programm theoretischer und praktischer urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In: HANSMANN, O. (Hrsg.). **Seminar**: der pädagogische Rousseau.

Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996. p. 12-48. (Band II: kommentare, interpretationen, wirkungsgeschichte).

BIESTA, G. Dewey's democratic deficit: education and democracy revisited. In: HIGGINS, S.; COFFIELD, F. (Eds.). **John Dewey's education and democracy: a British tribute**. London: LoE Press, 2016. p. 149-169.

COOPER, L. D. **Rousseau, nature, the problem of the good life**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 1999.

DALBOSCO, C. A. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DALBOSCO, C. A. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALBOSCO, C. A. **Condição humana e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DALBOSCO, C. A.; DALA SANTA, F.; BARONI, V. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Revista de Educação da PUCRS**, Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 145-153, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24967>

DEWEY, J. **The Middle Works, 1899-1924**. Illinois: Southern Illinois University Press, 2008. (Volume 9: Democracy and Education).

FORSCHNER, M. **Über das handeln im einklang mit der natur**. Darmstadt: WBG, 1998.

HONNETH, A. Zwischen prozeduralismus und teleologie: ein ungelöster konflikt in der moraltheorie von John Dewey. In: JOAS, H. (Hrsg.). **Philosophie der Demokratie: Beiträge zum Werk von John Dewey**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000. p. 116-138.

OELKERS, J. **John Dewey und die Pädagogik**. Weinheim; Basel: Beltz Verlag. 2009.

OELKERS, J. John Dewey's refutation of classical educational thinking. In: WAKS, L. J.; ENGLISH, A. **John Dewey's democracy and education: a centennial handbook**. New York: University Press, 2017.

ROUSSEAU, J. J. **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1999. (Tomo IV: Emile).

*Recebido em 01/06/2018*

*Versão corrigida recebida em 31/07/2018*

*Aceito em 08/08/2018*

*Publicado online em 16/08/2018*