

Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes – UCG

GT: Didática /n.04

Agência Financiadora: Não Contou com financiamento

Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey

Pretende-se com este texto discutir algumas das proposições pragmatistas que, assimiladas pelo pensamento pedagógico, passaram a compor a identidade cognitiva da área.

Pensando a Pedagogia como uma área acadêmica é possível identificar sua gênese e seu desenvolvimento tomando como procedimento metodológico aquelas referências que se aplicam à reconstituição histórica das disciplinas escolares. Neste caso, sugere Lepenier, é preciso perseguir o itinerário da disciplina e desembaraçar o seu campo das ciências afins. Mas esse desembaraçar só é possível se considerarmos que “*a história de toda disciplina deve ser a história de suas relações com outras disciplinas, aquelas que ela imita como modelo, coloca como aliada, tolera como vizinha, respeita como concorrente ou despreza como inferior*”(LEPENIER, 1984:39) e para este procedimento o ponto de partida são os contextos cognitivo, histórico e institucional da disciplina. O contexto cognitivo consiste no conjunto de conhecimentos compartilhados que sistematizam as idéias e as práticas que distinguem uma disciplina das demais. O contexto histórico se revela através de seus fundadores e promotores, das proposições que formularam, das idéias que defenderam. O contexto institucional se evidencia pela identidade social da disciplina, os lugares institucionais que lhe dão origem e possibilita o seu desenvolvimento, o modo como opera seus agentes nos lugares de onde falam.

Na educação estes três contextos não apresentam autonomia, mas é possível privilegiar qualquer um deles para efeito de análise, assim, é na busca de uma melhor compreensão da identidade cognitiva do campo pedagógico brasileiro que se coloca o

tema deste texto. Não se trata, portanto, de um ajuizamento epistemológico do pragmatismo, ou de aferir sua validade metodológica e pedagógica, mas de explicitar algumas daquelas suas proposições que são constitutivas da gênese do pensamento pedagógico no Brasil.

Não constitui novidade dizer que o pragmatismo surge no final do século XIX, sob a forte tensão que se colocava entre a filosofia e a ciência moderna, tendo seus princípios sistematizados pelas críticas ao racionalismo alemão e ao empiricismo inglês. Porém, se houve um certo consenso quanto a este entendimento, o mesmo não foi suficiente para impedir as traduções pedagógicas equivocadas e as críticas apriorísticas de seus postulados. Esteve correto Rondileau quando afirmou que “*se o pragmatismo, como doutrina filosófica, não tivesse outro traço marcante, teria o primeiro lugar entre as filosofias mal entendidas, entre aquelas caprichosamente classificadas e erroneamente interpretadas*”.(RONDILEAU 1946:249)

Um destes equívocos, bastante freqüente, é pensar o pragmatismo como simples elevação à categoria de filosofia daquilo que já era senso comum na sociedade americana.¹ Essa compreensão subestima o “corpus” conceitual pragmatista e ignora o fato de que o nascimento de uma corrente de pensamento nunca se dá desgarrado das condições históricas em que foi engendrado. O pragmatismo surge no momento de consolidação da sociedade americana após a guerra civil; da institucionalização de suas universidades; da separação entre a Igreja e o Estado e no interior do movimento de instauração de um “Mundo Novo”, fundado na ciência e na tecnologia e ancorado na idéia de educação como fator de desenvolvimento. Foi esse contexto que engendrou o pensamento pragmatista, mas “*o pragmatismo não foi uma doutrina circunstancialmente adotada por seus autores. Foi riscado e construído, para usar uma expressão de Kant, arquiteticamente*”(PEIRCE, 1983:6). Peirce recorreu à metáfora arquitetural (recurso de linguagem freqüente na filosofia moderna) para advertir que o pragmatismo constituiu-se na formulação de princípios e métodos sistematizados, advindos da interlocução direta com a tradição filosófica. Mas a correspondência ideológica entre os valores propagados pelas contingências do desenvolvimento

¹ -Sobre o surgimento do pragmatismo e os equívocos de interpretação dessa concepção filosófica ver: SASS, Odair. Crítica da Razão Solitária: a psicologia social de George Hebert Mead. São Paulo. PUC/SP. 1992(Tese de Doutorado)

econômico do período e as proposições pragmatistas, permitiu ampla difusão dessa concepção filosófica em diferentes setores da sociedade americana. Peirce registrou sua preocupação com a banalização do significado do termo ao afirmar que:

No presente, a palavra começa a aparecer nas revistas literárias, violentadas daquela forma impiedosa a que estão sujeitas as palavras quando caem em garras literárias (...). Assim o A. destas linhas, vendo seu moleque “pragmatismo” tão promovido, sente que é tempo de dizer adeus à criança e abandoná-la a seu alto destino; para o objetivo preciso de expressar a definição original pede licença para anunciar o nascimento da palavra pragmaticismo, que é suficientemente horrível para estar a salvo dos raptos (Ibid:7).

Outro equívoco não menos freqüente é pensar o pragmatismo como um sistema homogêneo de idéias. Se, por um lado, os pragmatistas trataram de temas comuns como o combate às filosofias especulativas; a abordagem da realidade do ponto de vista do pensamento, ou seja, do sujeito; a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica e a formulação de uma nova concepção de verdade, por outro lado, estes temas foram abordados de maneira bastante diferenciada por cada um de seus propositores. Isso permite a conclusão de que “*o pragmatismo é suscetível a posições contrastantes o suficiente para que possamos falar em pragmatismos*” (SASS. 1992:34)

Apesar de ter surgido do debate promovido por um grupo de jovens que se auto-intitulava, ironicamente, “clube metafísico” os membros deste grupo não compartilharam das mesmas concepções e formulações pragmáticas. O fato de ter sido o pragmatismo uma concepção filosófica assimilada paradigmaticamente pelo pensamento pedagógico de vários países, durante longo período, não justifica o equívoco de subordinar seus contrastes internos a um sistema homogêneo de idéias que seus propositores nunca se dispuseram formular.

O pensamento pedagógico brasileiro dá exemplos de equívocos desta natureza quando reduz o pragmatismo à sua tradução escolanovista, analisando a prática pedagógica escolar como expressão suficiente daquela concepção filosófica ou quando

localiza em Dewey e em seu discípulo brasileiro Anísio Teixeira, todo o arcabouço teórico do pragmatismo.

Ao tomamos como referência seus principais articuladores, Charles Peirce, William James, John Dewey e George Mead, por exemplo, podemos logo evidenciar divergências conceituais. O entendimento dessas divergências, contudo, requer uma disposição para o debate filosófico, pois ainda que seus propositores tenham formulado uma crítica radical às pretensões metafísicas da filosofia, os mesmos não abandonaram o campo filosófico quando “edificaram” suas concepções. As concepções pragmatistas foram formuladas no âmbito da teoria do conhecimento e, enquanto tal, centradas na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apreensão do real. Não por acaso os temas nucleados pelos pragmatistas foram o conceito de verdade e o método para construção desse conceito a partir da experiência.²

Não pretendendo esgotar em um único texto todas as proposições pragmatistas dos autores indicados, me limitarei à tentativa, não menos ambiciosa, de explicitar proposição pedagógica de Dewey que tem como princípio fundante o conceito pragmatista de experiência. Esta tentativa tem o propósito específico de ilustrar o argumento favorável ao necessário entendimento do pragmatismo como condição para a compreensão do contexto cognitivo do campo pedagógico brasileiro.

O pragmatismo de Dewey

A formação acadêmica concentrada nos estudos de filosofia, especialmente na leitura de Hegel, aliada ao exercício da docência iniciado no ensino secundário e concluída no ensino universitário, despertaram em Dewey grande interesse pelas questões sociais e psicológicas, mais precisamente pelas questões educacionais, formuladas em termos lógicos.

²-Desse entendimento decorre a conclusão de que uma análise pedagógica das concepções pragmatistas não pode ser pautada por interpretações externas e apriorísticas. Compreender a tradução pedagógica do pragmatismo supõe uma leitura de seus propositores seguindo-os o mais de perto possível e buscando em suas próprias obras a compreensão de seus postulados. Meu procedimento com este texto se circunscreve a este propósito.

A lógica tornou-se tema central em sua obra: “*Lógica teoria da investigação*”, em cujo prefácio Dewey forneceu uma informação elucidativa de suas proposições:

Espero que a palavra “pragmatismo” não apareça no texto. Possivelmente a palavra induza a falsas interpretações. Em todo caso, se tem acumulado tantas incompreensões e tantas controvérsias relativamente ociosas em torno deste vocábulo que me tem parecido oportuno evitar seu emprego. Porém no sentido genuíno do “pragmático”, a saber, a função que incumbe as conseqüências como provas necessárias da validade das proposições, sempre que estas conseqüências se tenham alcançado operativamente e sejam tais que resolvam o problema específico que suscita as operações, o livro que segue é absolutamente pragmático. (DEWEY, 1950:4)

Esta citação revela a preocupação de Dewey, compartilhada por Peirce, com as falsas interpretações do termo pragmatismo e ao mesmo tempo anuncia o conceito formulado pelo autor. Dela se pode destacar alguns dos termos explicativos do pensamento pragmático presentes em todos os autores analisados – conseqüências práticas; validade das proposições e resolução de problemas - e, ao mesmo tempo, distinguir as proposições de Dewey, daquelas formuladas pelos seus pares.

Como para os demais pragmatistas as proposições de Dewey tem por preocupação central o processo de construção de conhecimentos verdadeiros. Para este autor o conhecimento se inicia com a perplexidade desencadeada pelo problema e se encerra com a resolução da situação problemática. A lógica é o processo indagativo, reflexivo; o conhecimento é o resultado desse processo e o já conhecido é o referencial utilizado na investigação. O ato investigativo, por sua vez, requer atitude sistematizada que implica em problematizar, investigar e concluir, diferenciando-se, portanto, da mera definição ou demonstração. O resultado da investigação, da indagação, é uma resposta à dúvida para a qual Dewey atribui o termo “asserção garantida” por considerar o conhecimento um produto provisório e, portanto, diferente de “crença” que significa estado mental, o que é acreditado, distinto também de “saber” que significa algo independente de correção ou de relação com a investigação.

O principal elemento da teoria do conhecimento de Dewey é a operação experimental que corresponde à lógica, à experiência reflexiva. A lógica, neste caso, é a

capacidade da inteligência humana transformada em método, que se forma no e pelo processo de indagação, não havendo lógica prévia ao processo de investigação, *“todas as formas originam-se da operação de investigação e dizem respeito ao controle desse processo de investigação, de modo a levá-lo a produzir asserções garantidas”*. (Dewey. Apud Teixeira. 1977:20)

A lógica em Dewey é uma ciência experimental progressiva, cujo objeto é determinado pela relação do material empírico com o simbólico e cujos postulados são submetidos à comprovação experimental e por esta razão sujeitos à mudanças. É uma ciência que se inscreve nas teorias biológicas e físicas, mas que por lidar com o comportamento humano torna-se “naturalmente social”, sua matriz é, portanto, biológica e cultural.

O comportamento do ser vivo consiste em um conjunto de atividades em série - ação e reação - que desencadeiam um processo de desequilíbrio, de busca e de satisfação, que resultam da interação do organismo com o meio, promovendo uma nova integração entre ambos. Nos organismos superiores este processo se torna cada vez mais complexo e se desenvolve em fases preparatórias, de escolha e utilização de recursos que resultam em maior interação com o meio. A modificação que este processo opera no organismo para estabelecimento das condições satisfatórias de reintegração ou equilíbrio é o hábito que corresponde às mudanças estruturais e constitui a base da aprendizagem orgânica. Para Dewey, este processo ativo do ser vivo é a matriz do comportamento lógico, o que significa dizer que a busca, a indagação não é algo que sucede na mente ou no organismo isoladamente, mas uma situação real de ação-reação entre o organismo e o meio. Essa proposição faz desaparecer o subjetivismo psicológico que atribui ao ato mental em si, toda a explicação do processo de investigação, e o explica enquanto investigação lógica que exige constante revisão e readaptação de seus resultados, a partir da experiência.

Dewey considera, entretanto, que os homens vivem em um meio cultural e com este interagem com seus comportamentos biológicos através de símbolos e significados adquiridos na integração social. O comportamento biológico antecipa as operações intelectuais, mas é com a cultura e a linguagem que se faz intelectual, isto é, de

compreensão geral e de maneira objetiva. A cultura é um produto da linguagem e esta, por sua vez, é condição e produto da cultura. Assim, o comportamento biológico interagindo com a cultura através da linguagem, fornece os requisitos para o comportamento intelectual do homem que se realiza através do processo formulado e consciente de indagar, refletir e pesquisar.

O processo de investigação para Dewey tem dois níveis: o do senso comum e o da investigação científica. Ambos perseguem os mesmos passos: situação indeterminada (problema); localização do problema; sugestão de solução; ensaio (experimentação); solução (satisfação) ou determinação da situação. A distinção entre eles reside no objeto da investigação, enquanto o senso comum se ocupa com os problemas vitais, cotidianos utilizando-se de um sistema prático e não teórico ou abstrato; a investigação científica tem por objeto a verdade teórica, “asserção garantida”, cuja preocupação são os significados e as relações entre os objetos na tentativa de descobrir as leis sistemáticas que as regulam. Os resultados da investigação científica são expressos através da linguagem que os representam e constituem uma mediação entre o conhecimento científico e sua aplicação prática.

Os problemas científicos têm suas origens no senso comum, tornam-se científicos mediante a inquirição lógica que os transforma em objetos de investigação. O resultado desse processo é o conhecimento científico, que é teórico, mas que tem por finalidade aplicar-se às condições existenciais e quando isto se dá, volta a pertencer ao senso comum. Deste modo, a validade do conhecimento é determinada pela sua capacidade em organizar e controlar os elementos do senso comum.

O método empírico ou experimental tem a experiência como ponto de partida e como método de investigação e neste, os objetos são “encontrados”, “experienciados” e não construídos com recursos da argumentação lógica. Dewey buscou em James a explicação para o significado pragmático do termo experiência:

Experiência é o que James chamou de uma palavra de duplo sentido. Como suas congêneres, vida e história, ela inclui aquilo que eles se esforçam por conseguir, amam, crêem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as

maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, vêem e crêem, imaginam - em suma, processos de experienciar(...). Ela é de “duplo sentido” nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada. “Coisa” e “pensamento”, como diz James no mesmo contexto, são de sentido único; referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária”. (Dewey.1985:10).

O método empírico é para Dewey o único que toma essa unidade integrada como ponto de partida. Assim, recorreu a James para explicar o “duplo sentido” do termo experiência; empregou o método empírico como procedimento científico necessário à filosofia e reconheceu em Peirce “*o primeiro tratadista de lógica que converteu a investigação e seus métodos em fonte primeira e última da matéria lógica*” (Idem: 1950:22). Mas, a explicação para a relação de mútua determinação entre sujeito-objeto, pensamento-ação no processo de investigação, tem sua matriz na dialética hegeliana³ ao mesmo tempo em que dela se distancia ao propor o “idealismo prático”, que submete a dialética das formas lógicas às situações empíricas, em oposição ao “idealismo absoluto” de Hegel.

Razão e experiência, teoria e prática são unificadas nesta concepção, tendo o conhecimento duas fases, científica ou teórica e prática ou de aplicação, que não se encontram dicotomizadas, mas unidas pela continuidade do processo de investigação e pela aplicação de seus resultados.

Para Dewey a possibilidade dessa unidade reside na experiência ou experimentação científica, e ao se opor à tradição filosófica afirmava que:

Para os metafísicos a experiência nunca se ergue acima do nível particular, do contingente e do provável. Só um poder que transcenda, na origem e por seu conteúdo, toda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar autoridade e direção universal necessária e certa. Os próprios empíricos

³ Constatar que a compreensão dialética da realidade de Dewey ultrapassa o idealismo hegeliano, não significa dizer que ele tenha alcançado o materialismo dialético marxista. Desta última concepção Dewey se distancia epistemologicamente- sua idéia de continuidade é oposta à idéia marxista de ruptura- e politicamente, pois enquanto Dewey pressupõe a adaptação para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação.

admitiram a justeza de tais assertos. Apenas disseram que, visto não existir uma faculdade d “Razão Pura” em posse da humanidade, devemos acomodar-nos com o que temos, a experiência, e utilizá-la o melhor possível”.(Dewey. 1959:99)

Na filosofia pragmática de Dewey, a realidade é toda composta de acontecimentos, pelo dinamismo da ação recíproca transformadora, intrinsecamente iguais e só diferentes pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução progressiva. A esse dinamismo reativo universal Dewey dá o nome de experiência. A experiência, por sua vez, se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana, em oposição à compreensão idealista de dualidade corpo-espírito, filosofia-ciência, por exemplo. A experiência é condição para a aquisição da verdade. Esta deve ser entendida como praxis, ou seja, os significados intelectuais devem ser entendidos como hipóteses de solução de problemas. Daí que a verdade da idéia não passa de sua eficiência experimental ou cognitiva e, em última análise, da sua provada utilidade social e moral.

A pedagogia pragmatista de Dewey

Apesar de breve, esta exposição sobre o pragmatismo de Dewey permite perceber que o emprego do termo pragmatismo exige explicações e justificativas nem sempre dadas pelo discurso pedagógico. Este fato, contudo, não tem impedido sua larga utilização, às vezes sucumbida por outras formulações mais “recentes”, mas nunca de todo abandonada pela Pedagogia.

As proposições pragmatistas mais presentes no pensamento pedagógico brasileiro são aquelas oriundas do pensamento deweyano, obviamente por ter sido este, o pragmatista que mais se dedicou ao tema da educação. Dewey ao discutir as questões educacionais o fez no interior de suas formulações pragmáticas não tendo, portanto, formulado uma teoria educacional distinta de suas concepções lógicas da teoria do conhecimento. *“O pragmatismo deweyano pensa a filosofia como um conhecimento capaz de produzir práticas e, sobretudo, educar o homem nessas práticas que se consolidam como ações inteligentes”*(Vieira, 1995). O exercício do pensamento

inteligente se dá através da ação inteligente que produz uma ordenação lógica, não sendo, portanto, a razão constituída previamente; a razão para Dewey é ato, é experiência. A tarefa da educação, nesta perspectiva, é associar o ensino à experiência pessoal do aluno.

A experiência é colocada por Dewey como condição da aprendizagem. Não se trata de considerar que a educação, seja de que natureza for, é sempre um ato de experiência, mas de distinguir a qualidade dessa experiência e pensar um processo de educação capaz de influenciar positivamente nas experiências posteriores.

A crença de que toda educação genuína se consuma através da experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas”(Idem.1979:14).

É preciso considerar o “continuum experiencial” deweyano segundo o qual, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. *“Através da experiência os seres vivos alteram-se alterando o universo. O homem, nesse processo de alteração mútua com o meio é capaz de acumular experiências e formular o conhecimento”*.

(Ibid:96)

Partindo dessa premissa Dewey transforma a experiência em método lógico da ação educativa e delega à escola a responsabilidade de organizar as condições pedagógicas de modo a possibilitar ao aluno experiências significativas. As experiências são significativas quando associadas ao pensamento reflexivo, isso exigiu de Dewey uma discussão sobre o problema de ensinar a pensar.

A proposição pedagógica deweyana tem como um de seus princípios que a melhor maneira de pensar é compreender quais as melhores maneiras pelas quais os homens pensam e a melhor maneira de pensar é o pensamento reflexivo que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe considerações sérias e consequentes. Pensamento reflexivo é diferente de “corrente de consciência”; esta, afirmou Dewey, pode ser uma realização emocional, nunca intelectual ou prática. Pensamento reflexivo é

uma sequência ordenada, consecutiva e engendradora de idéias, é representação mental de algo que não está presente. Tem propósito definido, por isso controla a sequência de idéias. Pensar, neste caso, é sinônimo de crer, de aquiescer, de rejeitar ou aceitar uma premissa. Pensamento reflexivo implica, portanto, exame e investigação pessoal.

As fases do pensamento reflexivo, conforme a definiu Dewey, são: a dúvida, hesitação, dificuldade mental que dá origem ao ato de pensar, e o ato de pesquisar para encontrar material que esclareça a dúvida. A importância da incerteza, da perplexidade, da dúvida é que estas constituem a origem (gênese) da reflexão. A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar, assim o ato de pensar é regulado por seu objetivo.”*O problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de idéias*”.(Dewey.1979:63).

Existem duas razões apresentadas por Dewey para exercitarmos o pensamento reflexivo: os valores do pensamento só se realizam reforçados pelas necessidades da vida; o pensamento pode desenvolver-se por caminhos positivamente errados e conduzir a falsas crenças. Daí a importância de uma cuidadosa orientação educacional. Contudo, não há exercício de treinamento para o bom pensamento, este terá esse valor quando conduzido por atitudes dessa natureza, dominantes no caráter do indivíduo. Assim, completa Dewey, é necessário cultivar atitudes favoráveis aos melhores métodos de investigação, a saber: espírito aberto, sem preconceito e disponível para o novo, ou seja, absoluto interesse pelo objeto; responsabilidade que desencadeia a busca por pontos, pela significação e pela conclusão do trabalho. As atitudes mencionadas são consideradas traços do caráter e constituem elementos essenciais da prontidão, pois são elas que selecionam os assuntos que entram no campo da experiência.

Portanto, de acordo com Dewey, não aprendemos a pensar, mas a como pensar, se o hábito do pensamento cresce de tendências inatas, compete ao professor conhecê-las para estimulá-las. Estas tendências são de três ordens: a *curiosidade* é a primeira delas e é a tendência para explorar o meio, é o impulso da experiência, o germe do ato reflexivo; a *sugestão* é outra dessas tendências e são as idéias primitivas que surgem de

modo espontâneo; e a *ordem* que é a terceira das tendências necessárias ao pensamento. O encadeamento de idéias não é por si só pensamento reflexivo, este requer ordenação e direção das idéias rumo à uma conclusão. O pensamento reflexivo supõe, portanto, uma sucessão controlada das idéias tendo em vista uma conclusão, isto é, o controle da sucessão de idéias em uma ordem evolutiva e acumulativa.

O problema do método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, posteriormente, promovam o fluxo das sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de idéias.(Ibid:63).

Destas proposições de Dewey é possível identificar, entre outros, dois equívocos de interpretação de suas concepções pedagógicas. Diferentemente do que se pensa sobre a não diretividade do professor na pedagogia deweiana, nesta, cabe ao mestre dirigir o ensino no sentido de estimular as reações em matéria intelectual, ou seja, o pensamento reflexivo. Para Dewey, o professor exerce influência não apenas moral, sobre o caráter e os procedimentos sociais do aluno, como também e principalmente no desenvolvimento de sua inteligência e no desenvolvimento de seu pensamento reflexivo. Deste equívoco, decorre o outro que considera a experiência, atitude a ser cultivada pela escola, como comportamento espontâneo do sujeito. Conforme o demonstrado, a experiência para Dewey é sinônimo de pensamento reflexivo, ou início da racionalidade concreta como preferiu Peirce, o certo é que em todas as diferentes concepções pragmatistas o conhecimento só é obtido mediante atitude intencional e sistematizada de investigação.

Estes equívocos evidenciam que a tradução das proposições pedagógicas de Dewey requer uma compreensão do pragmatismo e de seus conceitos, como condição para se evitar os simplismos e as simplificações de seus postulados. Do mesmo modo, o campo pedagógico, tendo a gênese de sua identidade cognitiva permeada por esta concepção, não poderá ser explicitado sem uma adequada compreensão do modo pragmatista de pensar a educação. Ademais, alguns dos temas mais frequentemente considerados nas discussões atuais sobre formação de professores – a experiência, a reflexividade e o professor pesquisador – já estavam postos por Dewey em meados do

século passado. Ignorar suas proposições é desconhecer o contexto histórico e cognitivo do campo pedagógico brasileiro.

Bibliografia

- DEWEY, John. *Lógica: teoría de la investigación*. México: Fundo de Cultura, 1950.
- _____. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: C. E. Nacional, 1979.
- _____. *Experiência e Educação*. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: C. E. Nacional, s/d.
- _____. *Reconstrução em Filosofia*. São Paulo: C. E. Nacional. 1959.
- DESCARTES, René. *O discurso sobre o método*. São Paulo: Hemus, 1978.
- JAMES, William. *Pragmatismo e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Lidador, 1963.
- LEPENIER, Wolf. Contribution à une histoire des rapports entre la sociologie et la philosophie. In: *Actes de la Recherche*. 47/48 jun. Paris, 1984.
- MILLS, C. Wright. *Sociologia y Pragmatismo*. Buenos Aires: Ediciones SigloVeinte, 1964.
- PEIRCE, C. S. *Escritos Colegidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- SASS, Odair. *Crítica da Razão Solitária: a psicologia social de George Herbert Mead*. São Paulo: PUC/SP, 1992 - (Tese de doutoramento).
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

