

## A importância do princípio de continuidade no pensamento filosófico e pedagógico em John Dewey<sup>1</sup>

Eliezer Pedroso da Rocha<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a importância do princípio de continuidade no pensamento pedagógico e filosófico de John Dewey. Fizemos um levantamento bibliográfico em 30 obras do autor, entre livros e artigos, onde buscamos, inicialmente, a palavra continuidade, enquanto princípio ou não. Das 30 obras pesquisadas, apenas 4 não faziam qualquer alusão à palavra em questão. A escolha das obras foi devido a citações em textos, teses ou dissertações que faziam referência ao filósofo norte-americano. Dentre as obras pesquisadas, estão *Democracia e Educação*, onde, no capítulo 25, ele faz uma análise entre o princípio de continuidade e o dualismo enquanto teorias do conhecimento. Em *A Busca da Certeza*, o autor discute mais especificamente a questão do dualismo e *Experiência e Natureza*, onde ele desenvolve um exemplo do que seja o dualismo. Por essa razão, também faremos uma abordagem sobre o dualismo que está na base da filosofia clássica grega. A partir da pesquisa, foi possível constatar que o princípio de continuidade é o que fundamenta a teoria filosófica e pedagógica de John Dewey, de onde ele sustenta, a nosso ver, a sua filosofia pragmática.

**Palavras-chave:** Dewey – princípio – filosofia – dualismo – continuidade

## The importance of the principle of continuity in the philosophical and pedagogical thought of John Dewey

### Abstract

The aim of this paper is to analyze the importance of the principle of continuity in the pedagogical and philosophical thought of John Dewey. We have reviewed the literature, the author of 30 works, including books and articles, in which we, initially, looked up for the word

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte da tese de doutoramento pela FEUSP.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP e professor no curso de Pedagogia na Faculdade Anchieta em Várzea Paulista.

continuity, whether as principle or not. Out of the 30 projects searched, only four made no reference to that word. The choice of his work was due to citations in texts, thesis or dissertations that referred to the American philosopher. Among the works studied are *Democracy and Education* in which, on chapter 25, an analysis between the principle of continuity and dualism is made as theories of knowledge. In *The Quest for Certainty*, the author discusses, more specifically, the question of dualism and in *Experience and Nature* he develops an example of what dualism is. For this reason, we will also make an approach to the dualism that underlies the classical Greek philosophy. From the research, we have determined that the principle of continuity is what underlies the philosophical and pedagogical theory of John Dewey, where he supports, in our point of view, his pragmatic philosophy.

**Keywords:** Dewey – principle – philosophy – dualism – continuity.

Toda pesquisa deve ter como fundamento uma questão que move o pesquisador em busca de uma solução. Seja uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, essa questão deve aparecer como pano de fundo. No caso de uma pesquisa qualitativa empírica, uma das primeiras atitudes do pesquisador é fazer um levantamento bibliográfico e, daí, uma revisão da literatura a respeito de estudos já realizados que podem contemplar ou responder aquela questão inicialmente pensada.

Adentrar os escritos e pensamentos de John Dewey é se deparar com a seguinte constatação: a organicidade entre seus princípios e conceitos. Eles são entrelaçados de tal forma que podemos verificá-los sob vários ângulos. Sua base é a vida. A vida está posta. A melhor forma de esta vida ser vivida é pela democracia em todas as suas nuances.

Durante uma pesquisa anterior, pudemos constatar que Dewey desenvolve o princípio de continuidade em oposição ao dualismo da filosofia clássica grega que, a seu ver, tem em Platão seu principal expoente a partir da separação que fez entre o mundo das ideias e o mundo das coisas. Essa separação vai influenciar vários setores da atividade humana, inclusive a educação.

Analisar o princípio de continuidade em Dewey é remete-se à Grécia Antiga, especialmente a Parmênides e Heráclito. O aforismo heraclítico de que ninguém entra num mesmo rio duas vezes vai nos ajudar a iniciar na busca do entendimento do referido princípio que, como veremos, se trata de um princípio dialético.

Sob a influência do Professor George Sylvester Morris, Dewey foi leitor de Hegel, de

quem absorve a ideia de dialética, de totalidade, de desenvolvimento e do poder das ideias. Por sua vez, Hegel foi leitor de Heráclito, de quem absorve o princípio da dialética. Ele diz que

Heráclito concebe o próprio absoluto como processo, como a própria dialética. A dialética é a) dialética exterior, um raciocinar de cá para lá e não a alma da coisa dissolvendo-se a si mesma; b) dialética imanente do objeto, situando-se, porém, na contemplação do sujeito; c) objetividade de Heráclito, isto é, compreender a própria dialética como princípio (OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1973, p.98).

Na teoria do conhecimento, Heráclito tem em Parmênides sua antítese. Enquanto aquele defende a mudança, este defende a permanência. Certamente, há outros pensadores entre Heráclito e Hegel que compactuam de princípios e conceitos. No entanto, queremos apresentar aquele que está na base do princípio da dialética, Heráclito, e aquele que foi seu primeiro sistematizador, Hegel. A dialética está na base do princípio de continuidade em Dewey.

John Dewey é costumeiramente classificado como sendo um dos principais representantes do pragmatismo norte-americano, juntamente com William James e Charles Sanders Peirce. Contudo, o próprio Dewey “dá a seu pragmatismo o nome de instrumentalismo, pois o conhecimento e a conduta aparecem-lhe, mais particularmente, como instrumentos de adaptação à experiência e de transformação desta” (HUISMAN, 2001, p. 277).

Para o pragmatista, o princípio de continuidade tem duas derivações importantes: “por um lado exclui a introdução de forças externas como explicação de qualquer coisa ou fenômeno. Por outro, envolve um reconhecimento pleno de que mediante a interação de eventos naturais se produzem novas organizações marcadas por características novas” (CHILDS, 1956, p. 83).

### **Origem do pragmatismo**

Nesta reflexão, sobre a concepção pedagógica e filosófica de John Dewey, não poderíamos deixar de fazer uma abordagem sobre o pragmatismo, haja vista que ele é tido como um dos principais representantes dessa corrente filosófica, ao lado dos também norte-americanos William James (1842-1900) e Charles S. Peirce (1839-1914). Alguns acrescentam a estes George H. Mead (1863-1931).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Cf. CHILDS, John L. *Pragmatismo y Educación*, 1956, p. 13

O termo pragmatismo tem a mesma origem da palavra grega *pragma*, que significa ação, de onde vêm os termos prática e prático.

O pragmatismo tem sua origem no estudo que Charles Sanders Peirce fazia da filosofia kantiana. É a partir da distinção que Kant faz entre pragmática e prática, que Peirce desenvolve o pragmatismo. Em Kant, a prática está ligada às leis morais devido a seu caráter *a priori*, enquanto que a pragmática está baseada na experiência. Como Peirce era empirista, alguns de seus amigos sugeriram que seu sistema se chamasse praticalismo. Porém, como também era lógico, ele estava mais interessado na arte e na técnica do pensar e naquilo que tivesse ligação com o método pragmático, principalmente no que tange à clarificação dos conceitos ou “de construir definições adequadas e efetivas de acordo com o espírito do método científico” (DEWEY, 2007, p. 228). Daí resulta que seu método seja denominado pragmático e não prático. Esse método era, na verdade, uma reação ao materialismo de sua época<sup>4</sup>.

Em *Como tornar nossas ideias claras*, Peirce desenvolveu sua teoria pragmática. Da mesma forma que Kant desenvolveu a lei da razão prática no tocante ao *a priori*, Peirce buscava a interpretação da universalidade dos conceitos no tocante à experiência. Aqui é feita uma crítica ao pragmatismo. É o próprio Dewey quem mostra essa crítica: “usualmente se diz que o pragmatismo faz da ação a finalidade da vida. Também se diz que o pragmatismo subordina o pensamento e a atividade racional a fins de interesse e ganho particulares” (DEWEY, 2007, p. 229). Obviamente, diz ele, que nessa concepção a teoria está relacionada à ação, à conduta. No entanto, aqui a ação cumpre o papel de intermediário. Para se defender desse tipo de acusação, Dewey usa a ideia ou o princípio de associação. Para ele, os conceitos só são o que são se puderem ser aplicados à existência. E essa aplicação só é possível por intermédio da ação. Isto posto, toda e qualquer modificação da existência que vem como resultado da aplicação dos conceitos é que irá constituir o real significado desses conceitos. Assim sendo, quanto maior for a sua extensão, “quanto mais eles se encontram livres de restrições que os limitem a casos particulares, tanto mais se torna possível para nós atribuir a maior generalidade de significado ao termo” (Ibidem, p. 229).

---

<sup>4</sup> No entanto, como reação ao materialismo, antes do pragmatismo desenvolveu-se nos Estados Unidos o transcendentalismo, que tem em Ralph Waldo Emerson (1803-1882) um de seus representantes. Abordando a imaturidade da criança, o próprio Dewey o cita em sua obra *Democracia e Educação*. Ele diz que “o verdadeiro princípio do respeito à imaturidade não pode ser melhor expresso do que com as palavras de Emerson: ‘respeitai a criança. Não sejais em excesso pais dela. Não perturbeis em sua solidão’” (1959c, p 56).

Segundo Peirce (1974, p. 64), o pragmatismo tem duas funções básicas, quais sejam: “desembaraçar-nos ativamente de todas as ideias pouco claras” e “apoiar e tornar distintas ideias em si claras, mas de apreensão mais ou menos difícil.” O princípio é a clareza, a exatidão, a distinção. Não pode haver meia verdade ou uma verdade pela metade. Ou é uma coisa ou é outra. Não pode haver dúvida.

Apesar de ser aquele que introduziu o termo pragmatismo na filosofia, em 1878, Charles Sanders Peirce não foi seu principal divulgador, mas William James – através de uma série de conferências sobre o assunto.

Em *Pragmatismo e outros ensaios*, William James procura ilustrar, com um exemplo, em que o pragmatismo se diferencia das correntes filosóficas até então desenvolvidas. Ele diz que, certa vez, Ostwald, um conceituado químico de Leipzig, escreveu a ele o seguinte:

Todas as realidades influenciam nossa prática (...) e essa influência é o seu significado para nós. Estou acostumado a expor problemas às minhas classes nesses termos: sob que aspectos o mundo seria diferente se essa alternativa ou aquela fosse verdadeira? Se não posso achar nada que o tornasse diferente, então a alternativa não tem sentido (JAMES, 1967, p. 45).

Quando não se sabe para onde se quer ir, qualquer caminho serve, já nos alertava Lewis Carrol em *Alice no país das maravilhas*. Um princípio fundamental do pragmatismo é este: as alternativas têm que resultar em ações diferentes ou têm que propiciar resultados diferentes. Se uma alternativa propicia o mesmo resultado que outra, não há razão para a sua existência. Se o fim é o mesmo, porque tomar outro caminho?

Nas palavras de Dewey, James foi aquele que, ao mesmo tempo em que estreitou, também estendeu o pragmatismo. Estendeu quando substituiu “pelas consequências particulares, a regra ou método geral aplicável à experiência futura” (DEWEY, 2007, p. 231), mas estreitou quando destruiu a importância que Peirce deu à possibilidade de extensão à universalidade de aplicação da regra ou do hábito de conduta. Desse modo, James deu uma nova luz ao pragmatismo. Transformado em livro em 1963, *Pragmatismo e outros ensaios* apresenta as conferências que foram proferidas por James em novembro e dezembro de 1906 no Instituto Lowell, em Boston e em janeiro de 1907 na Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Nessa obra, o autor mostra o significado do pragmatismo sob sua ótica, desenvolve alguns problemas metafísicos considerados pragmaticamente, reflete sobre a relação entre o singular e o plural, faz uma abordagem sobre a

concepção de verdade no pragmatismo e finaliza com o pragmatismo e o humanismo e o pragmatismo e a religião. James passou a se preocupar em como aplicar tal método na determinação do significado de problemas e questões filosóficas. Buscando um significado autêntico e vital para as questões filosóficas, se posicionou contra o verbalismo da filosofia e procurando uma maneira de clarificar quais eram os interesses que estavam em jogo nas disputas filosóficas. A aceitação de uma ou outra tese deveria ter uma correspondência na prática, ou seja, uma distinção entre elas, algo que pudesse diferenciá-las. Enquanto que Peirce era lógico, James era educador e humanista. Segundo Dewey, uma das contribuições de James ao pragmatismo era porque ele “desejava forçar o grande público a reconhecer que certos problemas, certos debates filosóficos, tinham importância real para a humanidade, porque as crenças que eles colocam em jogo levam a modos de conduta bastante diferentes” (Ibidem, p. 231). A filosofia não é uma ciência com a qual ou sem a qual o mundo continua tal e qual. Crer numa ou noutra concepção filosófica deve fundamentar determinada prática. Por isso a filosofia é ação. Nessa concepção de filosofia, buscando uma forma de tornar claras as nossas ideias, faz-se necessária uma relação com a natureza prática de um pensamento. James diz que “para atingir uma clareza perfeita em nossos pensamentos em relação a um objeto, pois, precisamos apenas de considerar quais os efeitos concebíveis de natureza prática que o objeto pode envolver – que sensações devemos esperar daí, e que reações devemos preparar” (JAMES, 1967, p. 45). Esse é o princípio do pragmatismo em Peirce, para quem tal método significa “uma espécie de atração instintiva por fatos vivos” (PEIRCE, 1974, p. 30), ou seja, pela ação. Ele rejeitava o posicionamento dos racionalistas por defenderem uma concepção puramente teórica.

### **O princípio de continuidade**

Dewey desenvolve o princípio de continuidade em oposição à filosofia clássica grega que se fundamenta no princípio do dualismo, que foi difundido, principalmente, pela separação que Platão fez entre os mundos das coisas e o das ideias, sobrepondo este àquele. Para este filósofo grego, a simples observação das coisas através dos sentidos não nos leva ao verdadeiro entendimento, não nos leva à essência. Para chegar a tal objetivo, a pessoa deve buscar dentro de si uma resposta que não está nos sentidos, mas na reflexão; o espírito deve buscar a contemplação

do ser para atingir a essência, a verdade.

Abordar o princípio de continuidade, como veremos, é entrar no cerne do pensamento filosófico de Dewey. Este princípio está intrinsecamente relacionado ao conceito de experiência, juntamente com o princípio de interação. Devido à organicidade do pensamento deste autor é que podemos dizer que o princípio de continuidade está aí fundamentado ou que aí pode se sustentar. Ademais, o princípio de continuidade aplicado à educação está relacionado ao valor educativo ou não de uma experiência. Aliás, tanto a continuidade quanto a interação – que abordaremos adiante – enquanto princípios, podem ser vistos e analisados como apoio para o pensar e como condição de possibilidade para se pensar o conceito de experiência. Sem esses dois componentes não é possível conceber experiência verdadeiramente educativa. Essa relação entre continuidade e experiência é tão intrínseca que Dewey denomina continuidade como *continuum* experiencial (Cf. DEWEY, 1979, p. 23). Ele é categórico em afirmar que o princípio de continuidade está presente sempre que “tivermos de discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor” (DEWEY, 1979, p. 23).

Não é demais lembrar que Dewey estabelece uma relação intrínseca entre o princípio de continuidade, a educação e a democracia. Assim, o princípio de uma educação democrática, na visão de Dewey, não condiz com a concepção tradicional de ensino de que as verdades estão prontas, acabadas, definitivas. Ele defende a busca de condições pela educação para que a criança possa pensar ou aprenda a pensar com autonomia. Defende ainda uma educação progressiva, entendendo este conceito a partir de sua concepção de democracia, que é a única forma de vida digna de ser vivida; uma vez que, "o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana" (Ibidem, p, 23). Corroborando esse princípio, o filósofo Karl Jaspers (2003, p. 146) diz que “a democracia é corrupta no seu operar, embora continue sendo a única via possível para a liberdade. Mais duvidoso é seu alcance entre povos em que ela não tem origem histórica própria.” Dessa forma, o autor quer dizer que não é possível impor a democracia de cima para baixo ou através de decretos. Entre os povos onde existe uma cultura de negação dos direitos da pessoa enquanto ser humano, é mais difícil estender o alcance da democracia. Isto posto, o princípio de continuidade da experiência está intrinsecamente relacionado ao ideal democrático de sociedade ou de relações sociais. Como não pode ser imposição, deve ser fruto de uma (re)construção. A experiência, por sua vez, é estabelecida por dois fatores: as condições

objetivas e as condições subjetivas, ou condições externas e internas. A interação entre esses dois fatores é fundamental para que uma experiência seja educativa. Abordando esse princípio em Dewey, Schmitz (1980, p. 196) diz que “continuidade sem interação não tem possibilidade de subsistência, pois é necessário considerar todos os elementos constituintes da experiência, para que se possa organizar de tal maneira que tenha garantia ou possibilidade de servir a novas e mais ricas experiências.”

Para Dewey, o princípio de continuidade da experiência, se analisado e interpretado biologicamente, é o mesmo do hábito. Para o autor, a característica fundamental do hábito é a modificação que este provoca na qualidade da experiência subsequente. Assim, podemos ver a relação que existe entre o hábito e as experiências que têm valor educativo em Dewey. Ele diz que

o característico básico do hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (DEWEY, 1979, p. 26).

Quando Dewey diz que “é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências”, percebemos aí o princípio heraclítico de mudança, de que ninguém entra num mesmo rio duas vezes, que também pode ser relacionado ao conceito de crescimento em Dewey. O indivíduo se modifica constantemente, assim como a realidade na qual está inserido. Esse é um dos motivos de Dewey não aceitar que as pessoas fiquem presas às suas realidades, como que vaticinadas por uma lógica que se fundamenta ou fundamenta preconceitos e privilégios. Portanto, se tomarmos o princípio de continuidade no sentido de crescendo, pode ser analisado enquanto crescimento físico, moral e intelectual. Em se tratando de educação, o sentido de crescimento é aquele que propicia não somente um crescimento individual, mas geral; não adianta o indivíduo crescer se não houver também um crescimento social. No indivíduo, esse crescimento deve abrir as portas para novas ocasiões e estímulos e oportunidades. Pelo exposto, entendemos que o princípio de continuidade é fundamental para se discriminar a qualidade das experiências.

Como dissemos acima, o princípio de continuidade está intrinsecamente relacionado ao conceito de experiência. Ele não é nem positivo nem negativo por si só. Não dá para fazer um juízo de valor sobre ele. É fato. Está posto. Pode, inclusive, "operar de modo a imobilizar o



pensar num baixo nível de desenvolvimento, de sorte a limitar sua capacidade de crescimento" (DEWEY, 1979, p. 29).

Diante do que fora exposto, não podemos analisar esse princípio apenas sob um enfoque, ou seja, o educacional. Como foi dito, ele permeia toda a filosofia deweyana.

No campo da moral, uma nova concepção de mundo baseada nos filósofos modernos não aceitava mais o princípio dos fins fixos, imutáveis, de onde advém a ideia do sumo bem, do fim supremo, por exemplo. Crer na existência de um só fim está fundamentado na existência dos universais. Por outro lado, uma nova concepção de moral é aquela que admite a possibilidade, o novo, o diferente, pois “a moral não é catálogo de atos, nem conjunto de regras que devam ser aplicadas como prescrições farmacêuticas ou receitas culinárias” (1959c, p. 164). Não existe o ser pronto e acabado ou aquele que já atingiu o supremo bem até que atinja o final de sua vida – admitindo que isso seja possível. Tanto o homem bom como o homem mal estão a meio caminho dessas verdades. Dewey (Idem, p. 169) diz que

o homem mau é aquele que está começando a degenerar, a tornar-se menos bom, pouco importando que tenha sido bom anteriormente. O homem bom é aquele que se está tornando melhor, pouco importando que, do ponto de vista moral, tenha sido ignóbil.

No tocante à educação, essa maneira de pensar evita que certos preconceitos sejam cometidos em relação a determinados alunos. Seu histórico não pode servir de base para que seja classificado na escola como pertencendo a este ou aquele grupo de estudantes, sem que seja dada a ele qualquer chance de mudança.

Por esse motivo, o importante não é “o efeito ou resultado estático, senão o processo de crescimento, de aperfeiçoamento e de progresso” (Ibidem, p. 169). É o processo contínuo de transformação que deve ser analisado como fim, e não o fim em si mesmo. Esse processo contínuo nada mais é que a manifestação do princípio de continuidade. O fim moral para Dewey é o crescimento.

Portanto, para Dewey, o princípio de continuidade é o remédio teórico contra os dualismos da filosofia clássica grega. O processo de reconstrução contínua da experiência também está relacionado a esse princípio. Desse modo, “na vida, o fim não é a perfeição como alvo final, mas sim o perene processo de aperfeiçoamento, de amadurecimento, de purificação” (Ibidem, p. 169). O fim é um processo contínuo e constante de transformação da situação

presente. Esse é um dos motivos de Dewey não aceitar que a educação seja uma preparação para a vida entendida enquanto futuro, mas a própria vida que se refaz, se reconstrói e se desenvolve continuamente.

### **O princípio de continuidade e a relação entre causa e efeito**

O princípio de continuidade pode e deve ser entendido a partir da conexão que existe entre causa e efeito ou da relação entre ambos. Para Dewey (1959a, p. 191), “como o espírito propende naturalmente para algum princípio de continuidade, algum vínculo conectivo entre fatos e causas, que surgem isolados uns dos outros, inventam-se arbitrariamente forças para esse fim.” As coisas não acontecem em saltos. Para que algo passe do ponto A ao B é necessário que ele siga um caminho e não dê saltos como o cavalo no jogo de xadrez, apesar de que, mesmo no salto o cavalo segue uma trajetória. Existe uma conexão intrínseca entre um ponto e outro. Nesse caso, ele procura mostrar que esse princípio é inerente ao ser humano, a partir do momento em que busca uma maneira de explicar a relação entre causa e efeito, ou mais que isso, entre o antes e o depois de qualquer ação, entre o ser vivo e o meio. No entanto, esse princípio pode fazer com que o indivíduo incorra em erro, supondo que, porque algo veio antes, é causa do que vem depois. Para que o antes seja causa do depois é necessário que haja conexão entre esses momentos; por si só não existe continuidade.

Pelo exposto é possível perceber o elo entre a ciência e o princípio de continuidade. A ciência tem no princípio de continuidade uma garantia de que as coisas vão seguir determinada ordem. Se as coisas mudassem constante e abruptamente, não haveria ciência. Pelo contrário, haveria o caos. Seguir determinada ordem não significa necessariamente que essa ordem deve se perpetuar. Graças ao princípio dialético de que tudo traz dentro de si o seu contrário, essa ordem vai sendo modificada aos poucos e gradativamente.

Essa mesma ordem necessária à existência da ciência também deve existir no indivíduo para que ele possa apreender as coisas e representá-las quando necessário. Essa organização mental vai se valer do significado que as coisas têm ou do que elas representam no e para o indivíduo, ou seja, da relação causal. Na criança, por exemplo, o brinquedo deixa de ser apenas uma atividade física e se transforma em atividade intelectual quando ela passa a se relacionar

com as coisas, com os brinquedos a partir do seu apelo de significados e não do apelo do mundo do adulto. É o mundo dos significados que passa a contar para essa criança e tudo o que ele representa. É aí que um pedaço de madeira se transforma num carro, ou algumas pedrinhas se transformam em animais.

Dessa relação entre brinquedo e aprendizagem, passamos a uma relação entre brinquedo e educação. Para isso, Dewey cita as contribuições de Platão e Froebel que dizem concebem o brinquedo como o principal e talvez o único instrumento verdadeiramente educativo na infância. Dewey vai além nessa relação entre educação e brinquedo. Ele diz que a atividade lúdica é mais que pura brincadeira, é um ato de liberdade. A criança não se prende ao significado real das coisas, dos objetos, mas ao que representam naquele momento da brincadeira. Ela é livre para criar as suas representações e atribuir o seu significado às coisas. O interesse dela está no significado que dá ou na necessidade que ela tem naquele momento. Ela sabe que um cabo de vassoura não é um cavalo, mas, naquele momento, naquela situação específica é aquele significado que ela estabelece. Assim, é estabelecida a conexão entre as condições ou representações externas e as condições internas. Objetividade e subjetividade estão imbricadas e embrenhadas ou intrinsecamente relacionadas. Dessa forma, um mesmo instrumento ou objeto pode ter os mais variados significados, dependendo da relação possível a ser estabelecida no momento da brincadeira. Nem sempre existe uma relação de semelhança entre o objeto e o que ele representa para a criança. No entanto, adverte Dewey, é preciso tomar cuidado para que esse mundo de fantasia dela não se perpetue indefinidamente. Aos poucos esse mundo imaginário deve se aproximar mais e mais do mundo real e dele ser representativo. Conforme a criança vai crescendo, os brinquedos que apresentam semelhança com o mundo real são mais significativos do que aqueles puramente fantasiosos.

Nessa relação da criança com a atividade lúdica, o princípio de continuidade pode determinar o que Dewey chama de verdadeiro interesse, desde que haja continuidade de ação. O que faz a distinção entre os tipos de atividade é a continuidade que une as diversas e sucessivas fases da referida atividade. A preocupação do autor na questão educacional é quando os educadores não introduzem, pouco a pouco, a relação entre causas e conseqüências ou entre os fins e as conseqüências. Ele diz que isso é necessário para que a criança, aos poucos, possa adquirir habilidades na relação com as coisas, guiando suas ações para saber que meios utilizar

para determinados fins. Quando isso não ocorre, as crianças permanecem numa atitude de querer realizar todas as atividades enquanto brinquedo. Um dos frutos desse tipo de educação é fazer com que essas crianças se tornem eternas dependentes da situação de aprendizagem, sem o desenvolvimento da autonomia, o que é imprescindível para o crescimento intelectual de qualquer aprendiz. Essa não é a dependência positiva a que Dewey se refere e que deve propiciar a interdependência. Ele lembra que “existe sempre o perigo de que a crescente independência pessoal faça decrescer a capacidade social de um indivíduo” (DEWEY, 1959b, p. 47). Essa capacidade social é fundamental para que haja o crescimento do indivíduo, que se faz ou se dá na relação com os outros e com as coisas. É inconcebível pensar que o indivíduo cresce sozinho, independentemente de sua situação. Como ser situado, isso vai interferir no seu crescimento.

### **O princípio de continuidade e a linguagem**

Qual é a importância da linguagem nessa reflexão sobre o princípio de continuidade?

Dewey faz uma análise sobre o significado e valor da linguagem e suas características. É necessário entender que a apreensão do significado de algo só pode ser compreendida pela rede de relações desse algo com outras coisas. Causas, consequências e possíveis aplicações são imprescindíveis para que o significado tenha sentido. Faz-se necessário entender que esse algo é parte de um todo maior. Nesse contexto, ele diz que os sinais linguísticos devem ser entendidos sob três aspectos: como cerca, como rótulo e como veículo.

A palavra enquanto cerca vem mostrar que, a partir do momento em que conhecemos os nomes de determinados objetos, esses nomes limitam-nos ao nível de compreensão do indivíduo. Quando uma pessoa consegue dar nome a determinado objeto, este passa a fazer parte do mundo dessa pessoa de forma objetiva. A descoberta de um objeto através do seu nome é uma forma de interiorizá-lo enquanto tal. Aquilo passa a ter um significado para esse indivíduo. A partir do momento em que passa a ter significado, o indivíduo pode modificar sua relação de interesse com ele. Dewey cita a alegria da criança quando consegue apreender o significado de algo que até então era obscuro. Quando um objeto é apreendido pela criança, ele sai do seu caráter puramente empírico e passa para o plano intelectual.

No caso da palavra enquanto rótulo, “a significação que foi fixada por um sinal linguístico

conserva-se para uso futuro” (DEWEY, 1959a, p. 231). Não é necessário que em todos os momentos estejamos com os objetos para que eles sejam lembrados enquanto tal. A partir do momento em que se rotula determinado objeto com determinado nome, isso passa a ser usado em momentos posteriores. Aqui se inicia o processo de abstração. Na escola, principalmente nos primeiros anos, isso é fundamental. O estudante precisa ter acesso às coisas para que o seu significado possa ter representação na mente em momentos posteriores. Uma educação puramente intelectual é vazia desses significados.

A palavra enquanto veículo quer dizer que ela deve servir para nos capacitar a “utilizar conscientemente uma experiência passada para antecipar e regular uma nova experiência” (Ibidem, p. 231). Isto é aprendizagem. Quando o indivíduo torna-se apto a utilizar as experiências passadas para novas experiências, quer dizer que houve aprendizagem e que a inteligência está num processo de crescimento. Isso para Dewey é reconstrução. Apesar de o objeto não mais fazer parte de uma situação real, a partir do momento em que houve a apreensão, seu significado subsiste para posterior aplicação. Caso contrário, teríamos de aprender todas as coisas a todo momento, o que seria impossível.

Isto posto, podemos fazer uma relação entre a linguagem e o interesse. Como o aluno vai demonstrar interesse por algo que ele nem está compreendendo? Qual a necessidade de o professor falar, expor algo numa linguagem acessível ao aluno? Qual é a necessidade de as palavras adquirirem significado para os alunos? Para que isso ocorra, Dewey diz que as palavras devem ser vistas como cerca, como rótulo ou como veículo. Se o vocabulário do aluno está muito distante do vocabulário do professor, isso pode ser um limitador das ações desse aluno em direção a algo. A educação formal deve procurar ampliar o vocabulário do estudante para que ele amplie suas possibilidades enquanto indivíduo social. Essa ampliação deve ter como objetivo a transformação da linguagem enquanto instrumento intelectual. Se o estudante não consegue perceber a consecutividade ou continuidade da linguagem, isso acaba interferindo negativamente em sua reflexão sistemática. Quando o monopólio da fala é do professor, isso pode representar um obstáculo ao aluno. Quando só o professor tem algo a dizer, quando só ele dá a última palavra ou quando o seu tempo de fala é muito superior ao dos alunos, isso pode interferir no interesse do aluno pela matéria ou pelo conteúdo. Outro fator negativo nesse processo é quando determinado conteúdo é subdividido de forma tão minuciosa que o estudante não consegue ver a unidade de

sentido inerente nessa subdivisão. Por se clara e distinta ao professor, nem sempre ele percebe que não o é ao aluno. Ainda temos a preocupação de certos professores em fazer com que o aluno não erre nas respostas, por mais boa vontade que essa ação possa parecer por parte do professor. Isso pode inibir a disposição desse aluno em responder algo que não tem total segurança. Essa inibição pode interferir negativamente na sua relação com a disciplina, com a matéria, fazendo com que seu interesse seja desviado para outra situação, para outro lugar. É imprescindível entender que o erro faz parte do processo de aprendizagem.

### **O princípio de interação**

O princípio de interação está intrinsecamente relacionado ao princípio de continuidade e ao conceito de experiência. A interação, um dos critérios da experiência, ocorre entre o meio e o indivíduo, ou entre o social e o psicológico. Para Dewey (1979, p. 34), “a palavra 'interação' (...) exprime o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa.” Para este autor, tanto as condições objetivas quanto as condições internas têm o mesmo grau de importância no processo de formação do indivíduo; não existe superioridade de um sobre o outro. Dewey cita o exemplo da criança que, apesar das necessidades, não pode tê-las satisfeitas a todo momento; é necessário que a mãe estabeleça um horário para a alimentação, por exemplo. Ele diz que toda experiência normal é um jogo que se estabelece entre as condições internas e as condições objetivas.

Para Dewey, na educação tradicional não se valorizava o fator interno da experiência, que para ele “quer dizer livre intercâmbio entre os indivíduos e as condições do meio em que vivem” (AMARAL, 1990, p. 80). O que a criança apreende desde que começa a ter contato com o adulto é deixado de lado. A criança chega à escola com seis ou sete anos de vida, que são seis ou sete anos de experiências pessoais e sociais. Não é uma folha em branco. No entanto, isso não era levado em conta e ficava-se quase que tão somente com as condições externas. Porque se dizia que a criança não sabia nada, o melhor método era a imposição de fora para dentro. Sem levar em consideração a relação entre as condições internas e externas, este tipo de educação acabava por violar o princípio de interação. No entanto, salienta nosso autor, porque a educação tradicional violava esse princípio por um lado, não significa que a nova educação devesse violar por outro,

ou seja, dando ênfase tão somente às condições internas. A filosofia do isto ou aquilo é que possibilita esse tipo de análise ou conclusão ou postura. Se não devemos desconsiderar aquilo que o indivíduo traz consigo, também não devemos desconsiderar a experiência do adulto, adquirida através de estudos ou simplesmente fundada no passado. Tudo o que a ciência produziu em conhecimento é para ser utilizado pelas gerações mais novas para aperfeiçoá-la ou modificá-la; utilizar-se desse corpo de conhecimentos existentes não significa limitar a liberdade do indivíduo. O que limita essa liberdade é agir cegamente sem qualquer tipo de criticidade, como se tudo fosse dogma, fosse sagrado, como se as verdades já estivessem postas, bastando segui-las inflexivelmente. Para Dewey, o real sentido de liberdade está relacionado à possibilidade ou não da continuidade de toda e qualquer experiência que esteja em processo de desenvolvimento.

O indivíduo está em constante interação com as coisas ao seu redor e com outras pessoas. É nessa interação que se estabelece a experiência. Ele é um ser situado. Esta situação está intrinsecamente relacionada à interação que, por sua vez, está relacionada ao princípio de continuidade. Por esse motivo é que Dewey diz que os dois conceitos se interceptam e estão unidos um ao outro. Daí a importância de o educador ter a noção exata de como se processa a interação entre o sujeito e o meio em que vive. Para Dewey, essa participação do educador é tão significativa inclusive no modo como ele fala com as crianças. Não somente as palavras, mas o tom com que as pronuncia é um dos elementos do processo de interação do indivíduo com o meio. O educador é um dos elementos que caracterizam as condições objetivas na interação do aluno com a escola, além dos livros, todo tipo de equipamento, brinquedos etc. No entanto, salienta Dewey, o mais importante nesse processo de interação do indivíduo com o meio são as condições sociais no qual este indivíduo está inserido. Não basta ao educador a responsabilidade por selecionar as condições objetivas; ele precisa ter uma sensibilidade tal na compreensão tanto das necessidades como das capacidades do indivíduo que está ali aprendendo, para que possa ordenar e regular as condições ambiente que, “entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida” (DEWEY, 1979, p. 38-39). Não é a matéria em si que é educativa e que conduz necessariamente ao crescimento do indivíduo. O que vai possibilitar esse crescimento é a relação dessa matéria com o estágio de desenvolvimento e crescimento no qual o indivíduo se encontra. Por não considerar essa interação entre o indivíduo e o meio, entre o estágio de desenvolvimento e o conteúdo, a escola

tradicional tomou para si a ideia de que determinadas matérias têm um fim em si mesma e que os alunos deveriam aprendê-las a todo custo. Aqueles que não conseguiam se adaptar a esse tipo de escolarização acabavam constantemente sendo reprovados, até que abandonavam a escola. Portanto, “o princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa” (DEWEY, 1979, p. 40).

### **O princípio do dualismo**

Vimos que Dewey desenvolve o princípio de continuidade em oposição ao princípio do dualismo da filosofia grega. Ao propor uma nova forma de abordagem sobre a escola e a educação, ele está questionando e buscando a superação da pedagogia de sua época, aqui entendida como pedagogia tradicional. Se a sua pedagogia se fundamenta no princípio de continuidade, ele diz que a tradicional se fundamenta no dualismo que é uma de suas características essenciais. Para a teoria do conhecimento que tem nesse princípio seu fundamento, Dewey diz que o saber “é uma coisa exterior, uma acumulação de dados, como um armazenar de mercadorias em um depósito. A verdade existe já preparada em algum lugar” (Idem, 1959b, p. 367).

Devido ao caráter pragmático da filosofia deweyana, toda teoria deve ter uma correspondência na prática, por ter sido estimulada por uma quebra de continuidade na relação entre indivíduo e meio. Os diferentes modos de vida refletem as diferentes concepções de realidade e de verdade. No caso do conhecimento propriamente dito, a concepção dualista funda-se ou apresenta como consequência o antagonismo entre o conhecimento empírico e o racional. Este é superior àquele. O conhecimento intelectual é mais valorizado do que o prático. Em sua versão social, essa distinção de valoração do conhecimento está implicitamente relacionada àqueles que têm ou não a posse desse saber intelectual. Esses não precisam ocupar o seu tempo com o trabalho manual.

Para Dewey, a questão filosófica por trás dessa distinção é o caráter particular e o universal da atividade humana. Enquanto a experiência se ocupa desse particular, de questões isoladas, a razão se ocuparia com os princípios gerais, com as leis, com o universal. Numa



concepção filosófica que se baseia no dualismo, os mundos da prática e da teoria são distintos e separados e explicitamente discriminados. Em resposta à pergunta onde está a origem dessa divisão, Dewey diz que a encontramos “nas sólidas e altas muralhas que extremam os grupos sociais e as classes dentro de um grupo, como as distinções entre ricos e pobres, homens e mulheres, pessoas nobres e de baixa condição, e entre os que mandam e os que são mandados” (Ibidem, p. 366). Para os defensores da pedagogia tradicional dualista, o saber é o “total daquilo que se conhece, do modo como é ensinado pelos livros e pelos homens instruídos” (Ibidem, p. 367). Vários manuais foram criados para a transmissão desse saber enlatado, desse saber limitado e focalizado tão somente no ensinar, desconsiderando a imprescindível participação do aprender ou do aprendiz.

### **Considerações Finais**

A intenção nesse artigo foi mostrar um pouco do que representa a unidade orgânica do pensamento filosófico e pedagógico de John Dewey. São princípios e conceitos entrelaçados de tal modo que, com uma leitura superficial, a nosso ver, não é possível perceber os seus elos. Em sendo pragmatista, ele defende que as consequências deste ou daquele posicionamento se deem na prática.

Dewey desenvolve o princípio de continuidade como remédio teórico em oposição à filosofia clássica grega que se fundamenta no princípio do dualismo entre mente e espírito, material e imaterial, teoria e prática etc.

Outro princípio que está intrinsecamente relacionado ao princípio de continuidade e ao conceito de experiência é o princípio de interação que, aliás, é um dos critérios para a experiência estabelecida entre o indivíduo e o meio.

Com o princípio de continuidade, Dewey acaba desenvolvendo uma crítica à educação de sua época que pouco ou nada contribuía para o aumento da experiência educativa do aluno que deveria ser considerado enquanto tal e não como um adulto em miniatura.

O indivíduo está em constante transformação e mudança, e nem sempre a educação leva isso em consideração. Como ser situado, o indivíduo interage com outros indivíduos e com a sociedade como um todo. Olhar esse indivíduo a partir do princípio de continuidade é acreditar



que ele pode ser mudado, pode ser transformado, que não precisa estar limitado por determinadas circunstâncias. Ninguém nega a influência do meio na formação do indivíduo. No entanto, essas influências não devem ser determinantes, pois, a seu ver, somos seres sociais e psicológicos. O princípio de continuidade é um respeito à imaturidade da criança, à sua capacidade de crescimento, tanto físico como intelectual.

**Referências bibliográficas:**

AMARAL, Maria Nazaré de C. P. *Dewey: Filosofia e Experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1990.

CHILDS, John L. *Pragmatismo y educación: su interpretación y crítica*. Trad. Josefina Ossorio y Aída Aisenson. Buenos Aires: Editorial Nova, 1956.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. Trad. Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

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

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-43, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo..>> Acesso em 28 Nov. 2010.

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

HUISMAN, Denis. *Dicionário dos Filósofos*. Vários tradutores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAMES, William. *Pragmatismo e outros ensaios*. Trad. Jorge Caetano da Silva. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. 12ª ed. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2003.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS. Trad. Vários. São Paulo: Abril, 1973. (Os Pensadores).

PEIRCE, Charles Sanders. *Escritos coligidos*. Trad. Armando Mora D'Oliveira e Sergio Pomeranglum. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

SCHMITZ, Egidio Francisco. *O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.