

Inez dos Santos Gossi

**Experiência artístico-estética como experiência educativa:
a necessidade de superar antagonismos**

Universidade de São Paulo

São Paulo, 2009

Inez dos Santos Gossi

**Experiência artístico-estética como experiência educativa:
a necessidade de superar antagonismos**

Tese resultante do nível de formação doutorado, em Filosofia da Educação, apresentada à banca julgadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof^ª.dr^ª. Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral.

Universidade de São Paulo

São Paulo, 2009

Agradeço

ROSA, “in memoriam”

e

PROF^a.DR^a. MARIA NAZARÉ DE CAMARGO
PACHECO AMARAL, exemplo do que é ser
intelectualmente livre.

Banca julgadora:

*

.....

*

.....

*

.....

*

.....

*

.....

Sumário

<u>Resumo em português</u>	06
<u>Resumo em inglês</u>	07
<u>Introdução</u>	08
<u>Capítulo I: Sobre o “pragmatismo” e o “instrumentalismo”</u>	15
<u>Capítulo II: Conceito de “experiência” no “instrumentalismo” e tendência contemporânea de conceber “currículo”: a consideração da importância da dimensão arquitetônica</u>	35
<u>Capítulo III: Algumas questões sobre a dimensão arquitetônica à luz do “instrumentalismo”: a necessidade de superar antagonismos</u>	49
<u>Capítulo IV: Intervenções arquitetônicas no âmbito da educação formal e superação de antagonismos</u>	74
<u>Bibliografia</u>	92

Experiência artístico-estética como experiência educativa: a necessidade de superar antagonismos é uma pesquisa fundamentada no “instrumentalismo deweiano”. A tese defende a importância da dimensão arquitetônica para a educação aprofundando com Dewey a necessidade da superação de antagonismos, dentre eles o existente entre “arte e vida”. Como movimento filosófico, o “instrumentalismo” não concebe a “razão” como algo completo por si mesmo, independente da “matéria”, indiferente às influências dos hábitos, dos instintos e das emoções como fatores ativos da vida, ou seja, independente da “experiência”. O conceito de “experiência” é central na filosofia deweiana e sua influência na concepção contemporânea de “currículo” pode ser constatada no reconhecimento da importância da inter-relação entre “sujeito” e “ambiente” no processo educativo; mas a arquitetura como um elemento do ambiente educativo, segundo Antonio Viñao Frago, dificilmente é estudada em sua dimensão antropológica. Frago aponta razões para essa dificuldade que possivelmente dizem respeito à necessidade de superação de antagonismos, assim como as razões para o distanciamento da discussão arquitetônica da sociedade. No entanto, é possível constatar em intervenções arquitetônicas no âmbito da educação, dentre elas o restauro e requalificação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, que esses antagonismos podem ser superados como o existente entre “cultura” e “eficiência social”.

Palavras-chave: *pragmatismo, instrumentalismo, experiência, educação, currículo, arquitetura.*

“Esthetic-artistic experience as educational experience: the necessity of an antagonism surmount” defends an architectural dimension to education and proposes with Dewey the necessity of getting over antagonisms. Its “instrumentalism” doesn’t accept the independence of “reason” and “subject”, without influence from habits, instincts, emotions as active life factors, that independent from “experience”. The concept of “experience” is central in Dewey’s philosophy and its influence in contemporary curriculum conception can be recognize when supports the importance of the connection between individual and environment in educational process; but the architectural element of educational environment has hardly been studied in its anthropological dimension according to Antonio Viñao Frago. Frago indicates some reasons to that problem, it distances involves the necessity to get over antagonism mainly the antagonism between architectural discussion and society. However, it is possible to see among architectural interventions in formal education, as the restoration and requalification of Medicine College of São Paulo University for example, how the antagonism “social efficiency” and “culture” can be surmounted.

Password: “pragmatism”, “instrumentalism”, “experience”, “education”, “curriculum”, “architecture”.

Introdução

Experiência artístico-estética como experiência educativa: a necessidade de superar antagonismos é uma pesquisa sobre a importância da arquitetura ao ambiente educativo à luz do “instrumentalismo pragmático” de John Dewey (1859-1952).

Nas áreas de Filosofia e História da Educação, Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano dedicam atenção a essa importância.

Escolano, por exemplo, considera a escola como um programa, uma espécie de discurso que institui “valores” em sua materialidade:

“O espaço-escola não é apenas um ‘ “continente” ` em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos ... escolas do bosque ou jardins de infância, para dar alguns exemplos ... o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda, a arquitetura escolar, como definiu G. Mesmin, pode ser considerada inclusive como ‘ “uma forma silenciosa de ensino”`...” (Escolano, 2001, p.26-27, grifo meu)

Para tentar exemplificar o que seria instituir “valores” através da arquitetura, o edifício sede da Escola *Bauhaus* – de 1925 – em Dessau na Alemanha, é uma obra do movimento moderno a ser considerada.

Nikos Stangos, no prefácio de *Conceitos da arte moderna*, esclarece que os movimentos e conceitos da arte moderna foram intencionais, deliberados, dirigidos e programados desde o começo, acompanhados de vários manifestos, documentos e declarações programáticas.

Cada um dos movimentos artísticos modernos teriam sido criados para chamar atenção para aspectos específicos e artistas e críticos de arte formavam plataformas para lançar movimentos e formulavam conceitos.

Segundo Stangos, esse movimentos foram essencialmente “conceituais”, uma vez que as obras de arte eram consideradas em função dos conceitos que exemplificavam e o papel do crítico e do teórico tornou-se importante na concepção dos novos avanços artísticos. (Cf. Stangos, 2000, p.08)

Projetado pelo arquiteto alemão, educador e seu diretor até 1928, Walter Gropius (1883-1969), o edifício sede da Escola *Bauhaus* em Dessau (Alemanha) não deixou, assim, de ser uma manifestação artística de Gropius em prol de valores democráticos:

“A diversidade é a fonte vital de uma verdadeira democracia. Mas os fatores de conveniência, assim como as técnicas de venda inescrupulosa, a superorganização e o ‘fazer dinheiro’ como fim último, sem dúvida, diminuem a capacidade do indivíduo de procurar as possibilidades mais profundas da vida.

A democracia baseia-se na interação de dois fenômenos de vida contrastantes: de um lado, necessidade da diversidade de conceitos resultante da produção individual intensiva; de outro lado, necessita de um denominador comum na forma de expressão, resultante das experiências somadas de muitas gerações que pouco a pouco expulsam o puramente arbitrário em favor do essencial e típico. Por mais incompatíveis que essas duas manifestações possam parecer, sua fusão pode e deve ser conseguida, pois do contrário nos tornaremos autômatos.” (Gropius, 1997, p.21-22)

Antimonumentalidade, flexibilidade, busca pela continuidade “interior-exterior” são algumas das características dessa arquitetura a favor da democracia, num entendimento da “arte” como algo que participa da “vida” e não algo “extraordinário” a esta.

Sobre a antimonumentalidade da Escola *Bauhaus*, Gropius diz:

*“A assunção antimonumental, numa arquitetura que é simultaneamente oficina e escola, e que quer dar forma ao ideal do trabalho como educação, coincide com a assunção urbanística; penso não haver uma formulação mais precisa da gênese histórica da moderna urbanística, do que **a antimonumentalidade de princípio (...)***

***O edifício da Bauhaus, terminado em 1925, pretende acima de tudo ser considerado dentro o traçado urbano em que se insere e com o qual se articula, transpondo uma estrada, fronteando outra, acolhendo um campo desportivo nos cotovelos de dois braços de uma fábrica; evitando, em suma, interromper o tecido da vida citadina, inserindo-se nela com seu próprio ritmo, escancarando ao exterior as próprias frentes envidraçadas, não tanto para captar mais luz quanto para satisfazer a necessidade instintiva de levantar o olhar de vez em quando de um trabalho manual, para refazer a perspectiva destruída pelo empenho obstinado na matéria.”** (Argan, 1990, p.72, grifo meu)*

E sobre a importância da flexibilidade, do seu estímulo e da continuidade entre “interior-exterior”, ou seja, a arquitetura como algo a não “isolar” o homem em suas atividades, Gropius diz:

*“... aprendemos que é necessária uma variação de impressões a fim de aumentar a receptividade do homem. Para criar esse estímulo, modernos artistas tentam produzir a ilusão de movimento. As estreitas janelas de grade com pequenas vidraças, necessárias em outros tempos, por causa dos limitados métodos de fabricação de vidro, foram substituídas por grandes janelas com vidros inteiros. Eles nos permitem **tratar o espaço exterior como parte da composição arquitetônica, que não mais termina nas paredes externas, mas produz nova correlação entre interior e exterior. Esta se tornou uma característica própria da arquitetura moderna que consciente ou inconscientemente deve influenciar a todos (...)** A arquitetura tem de progredir ou perecer. Sua nova vida deve surgir das tremendas transformações no campo social, técnico e estético, ocorridas nas duas últimas gerações. Nenhum estilo de épocas passadas pode espelhar a vida dos homens do século XX. Não há na arquitetura nada de definitivo – apenas transformação contínua.” (Gropius, 1997, p.115, grifo do autor e **grifo meu**)*

A crença de Gropius em valores democráticos, da qual faz parte a sua visão do papel da “arquitetura como arte”, não deixa de ser ponto de contato com a perspectiva de Dewey – “instrumentalismo” -, um contato que não passa despercebido por Giulio Carlo Argan em “*Walter Gropius e a Bauhaus*” (Cf. Argan, 1990, p.08), e o próprio Gropius expõe seu acolhimento a “experimentação”:

“Em toda minha vida, sempre observei que palavras e sobretudo teorias que a experiência não confirma podem causar mais desgraças do que ações. Quando cheguei aos Estados Unidos em 1937, agradou-me a tendência dos americanos em imediatamente testar na prática toda idéia recém-nascida. Deste modo, a nova criação não é sufocada, em seu nascedouro, por discussões exageradas e antecipadas sobre seu possível valor – um mau costume que destrói tantos esforços na Europa. Não se deve deixar perder-se esta louvável qualidade em favor de teorias destorcidas e briguinhas infrutíferas, principalmente numa época em que devemos desenvolver nosso poder e originalidade para manter ativos e eficazes os impulsos criativos, frente à ação destrutiva da mecanização e da superorganização que ameaçam nossa sociedade.” (Gropius, 1997, p.20-21)

Para Dewey o “ambiente” é fundamental à experiência educativa:

“A interação do ambiente com o organismo é a fonte direta ou indireta de toda experiência, e do ambiente provem as restrições, resistências ajudas, equilíbrios, que quando se encontram com as energias do organismo de maneira apropriada constituem a forma.” (Dewey, 1949, p.131)

A “arquitetura como arte” não vista “extraordinária” a vida mas como um resultado da interação “homem-ambiente”, tende a enriquecer a “educação”, pois de acordo com o “instrumentalismo deweyano” qualquer tipo de “separação” é prejudicial a esse enriquecimento na medida em que tende a inviabilizar o intercâmbio de interesses humanos:

“... Dewey procura em suas reflexões livrar todas as distâncias ... conforme declara o próprio Dewey, que trata de restabelecer a continuidade entre homem e natureza, entre as diversas artes, entre seus diversos elementos constitutivos, entre os diversos elementos do homem, as diversas atividades da vida social e as diversas esferas da cultura. ´ “Enquanto que o homem é diferente do pássaro e da besta, divide com eles as funções vitais básicas que tem que fazer os mesmos ajustes fundamentais se tem de continuar a viver.” ` Seus órgãos corporais não pertencem somente a espécie humana, sorte que esta os possui graças ´ “as lutas e conquistas de uma extensa série de animais ancestrais.” ` No que concerne a estética, Dewey reage contra essa concepção aristocrática da arte que a eleva por cima dos interesses humanos e a converte em uma coisa ´ “ideal” ` ou ´ “espiritual” ` . Seu sentido profundo da realidade o impulsiona a reintegrar a arte dentro do campo geral da vida humana, sem ignorar por isto as qualidades superiores que são inerentes a sua natureza.”
(Ramos; In: Dewey, 1949, p.xvii)

A Filosofia de Dewey não desvinculando “arte e vida” pode contribuir com a compreensão da importância da arquitetura ao ambiente educativo e assim com a reivindicação de Antonio Viñao Frago por entender a arquitetura escolar antropológicamente na medida em que se propõe – filosofia deweyana – a lidar com certas divisões originadas de barreiras entre grupos sociais e classes de um grupo (entre homens e mulheres, ricos e pobres, artista e artesão, belo e útil etc).

Devido a unidade orgânica que os escritos de Dewey passaram a constituir (Cf. Amaral, 1990, p.20), aprofundar com ele a importância da arquitetura ao ambiente educativo não deixa, porém, de solicitar uma compreensão do significado do “instrumentalismo pragmático” para a Filosofia da Educação e do conceito de “experiência”, central na filosofia deweyana (Cf. Abbagnano, 1984, p.44-45).

Nesse sentido, têm-se os seguintes capítulos:

- capítulo I: o “pragmatismo” e o “instrumentalismo pragmático” como filosofia que não concebe a “razão” como algo completo por si mesmo, independente da matéria, indiferente às influências dos hábitos, dos instintos e das emoções - fatores esses ativos na vida:

“A razão ... significa todos os recursos por meio dos quais a atividade torna-se fecunda em significações (...) é precisamente a aptidão de fazer a matéria da experiência anterior levar a perceber a significação da matéria de uma nova experiência. Uma pessoa é racional no grau em que habitualmente tem clarividência para ver um evento, que imediatamente lhe incide nos sentidos, não como uma coisa isolada, mas em conexão com a experiência comum da humanidade.” (Dewey, 1959b, p.22);

- capítulo II: a concepção de “experiência” no “instrumentalismo pragmático” e a influência desta concepção numa tendência contemporânea de conceber “currículo” compreendendo a “experiência” como primariamente prática possibilitando a inferência da importância do “ambiente” e assim da dimensão arquitetônica à vida na construção de significados:

“A experiência ocorre continuamente porque a interação da criatura viva e as condições que a rodeiam está implicada no processo mesmo da vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nesta interação, determinam uma experiência com emoções e ideais, de tal maneira que surge a intenção consciente (...)
Os edifícios participam e ajudam diretamente a formar e guiar a vida ...”
 (Dewey, 1949, p.34, 206);

- capítulo III: procurando aprofundar com Dewey algumas razões apontadas por Antonio Viñao Frago para a dificuldade de estudar a dimensão espacial educativa centrando atenção nos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material, e algumas razões apontadas por Ruth Verde Zein, Newton Massafumi, Francisco Spadoni, Décio Tozzi e Jaime Lerner para a distância da discussão arquitetônica da sociedade, procurar demonstrar a necessidade de superar antagonismos, dentre eles o existente entre “arte e vida”, quando se tem em vista a importância da arquitetura ao ambiente educativo, uma vez que a “arte” no “instrumentalismo pragmático”, tende a ser vista como qualquer outra atividade que produz mudanças no mundo, como reestruturação do sentimental-intelectual, ou seja, mudanças que não consistem em apenas fazer as coisas mudarem de lugar, mas

favorecem a construção de significados, de onde se pode compreender “arte como experiência”:

“Para compreender plenamente a idéia de Dewey sobre a arte, é preciso tomar em conta o critério fundamental de seu pensamento de que a arte é uma das manifestações da interação do homem com seu ambiente. Porém, diz Dewey, a arte não poderia existir nem em um mundo alterado em que os resultados favoráveis dessa interação seriam impossíveis. A existência da arte se explica pelo fato de que no mundo há conflitos, oposição de forças que em definitivo podem ser decididos e superados pelo ser vivo.” (Ramos; In: Dewey, 1949, p.xiv);

- e capítulo IV: tentar aprofundar com Dewey o sentido de intervenções arquitetônicas de Mayume Watanabe de Souza Lima, de Michael Laar e Jaime Kuck, e de Vinícius Andrade, Marcelo Moretin, Júlio Katinsky e Paulo Bruna, no âmbito da educação formal, que podem ser exemplos do que seria superar antagonismos:

“... a arte bela é sempre o produto na experiência, de uma interação de seres humanos com seu ambiente. A arquitetura é um exemplo notável da reciprocidade dos resultados desta interação.”(Dewey, 1949, p.205)

Capítulo I: Sobre o “pragmatismo” e o “instrumentalismo”

O “pragmatismo”, na História da Filosofia, é tido como o primeiro movimento importante e original da filosofia norte-americana.

Se o “pragmatismo”, de maneira geral, desafiou dentre várias separações, aquela existente entre “teoria” e “prática”, há, porém, a consideração de que na Nova Inglaterra, antes do “pragmatismo” o “transcendentalismo” também teve sua importância indicando uma reação ao “materialismo” - uma tendência de tomar partido por fatos em toda sua crua variedade -, e ao predomínio do pensamento “positivista”, caracterizado pela tendência de tomar, num sentido exclusivo, a ciência como: guia da vida individual e social do homem, conhecimento, moral e religião.

Ralph Waldo Emerson (1803-1882), filósofo norte-americano identificado com a perspectiva do “transcendentalismo”, é um exemplo dessa reação, influenciado por pensadores românticos como o alemão Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (1775-1854), foi provavelmente influenciado pela valorização do sentimento, uma categoria espiritual menos reconhecida na Antiguidade Clássica, mas reconhecida no século dezoito (XVIII) “iluminista” e com valor preponderante no “romantismo” no final do século dezoito (XVIII) e século dezenove (XIX).

Na obra “*Arte como experiência*” (1934), no capítulo “A criatura viva e as coisas etéreas”, ao tratar sobre as condições - na história da moral - que originaram o desprezo pelo corpo, o temor dos sentidos e a oposição entre a carne e o espírito, John Dewey (1859-1952) traz Emerson à sua argumentação:

“O aspecto mesmo da entrega ao estético, que a faz tão próxima, como experiência, ao que os religiosos chamam comunicação extática, o recorda Hudson de sua vida infantil. Está falando do efeito das acácias. ‘A folhagem solta, em noites de lua, tem um peculiar aspecto grisalho que faz parecer a esta árvore mais intensamente viva do que outras, mais consciente de mim e de minha presença ... Semelhante ao sentimento que uma pessoa houvera tido se fosse visitada por um ser sobrenatural, e estivera perfeitamente convencida que estava ali em sua presença, ainda que silencioso e invisível, olhando-o atentamente e adivinhando cada pensamento de sua mente.’ Emerson é muitas vezes considerado como um pensador austero. Porém foi Emerson como adulto que disse, quase com o espírito da passagem citada de Hudson: ‘Cruzando um sítio público, enlodado na neve, no crepúsculo, sob um céu nublado, sem ter

em meu pensamento nenhuma idéia especial de boa sorte, tenho gozado de um perfeito regozijo. Estou alegre até a margem do temor.`

Não vejo outra maneira de dar conta da multiplicidade das experiências desta classe (encontrando-se algo da mesma espécie em toda resposta estética espontânea e sem coerção), exceto sobre a base de que são ressonâncias das disposições adquiridas nas primitivas relações do ser vivo com seu entorno, que se põem em atividade, porém não se podem recobrar na consciência intelectual. (Dewey, 1949, p.27-28, grifo meu)

Emerson também é trazido por Dewey em “*Democracia e educação*” (1916), no capítulo “A educação como crescimento”, numa crítica a idéia de crescimento e desenvolvimento como uma marcha para um alvo fixo, que implica a consideração da imaturidade como uma simples deficiência.

Considerando a imaturidade como uma força ou aptidão positiva, a aptidão para desenvolver-se, Dewey utiliza, nesse sentido, a perspectiva de Emerson sobre a imaturidade:

“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 a perturbeis em sua solidão. Mas ouço a grita dos que me replicam: - Isso é abandonar as rédeas da disciplina pública e particular; desejais que a criança se entregue loucamente a suas paixões e caprichos e dais a esta anarquia o nome de respeito pela natureza infantil? – Responderei: - Respeitai a criança, respeitai-a até o fim, mas também respeitai-vos a vós mesmos ... Os dois pontos essenciais na educação de um adolescente são: conservar o que lhe é natural e desprezar tudo o mais; conservar seu natural, mas reprimir suas algazaras, travessuras e brinquedos abrutados; resguardar seu natural e armá-lo de conhecimento em todas as direções para onde esse natural se incline”. E prosseguindo Emerson a mostrar seu respeito pela puerícia e pela adolescência, em vez de rasgar para os professores uma senda fácil de trilhar, diz sobre a educação que “ela muito exige do tempo, e muito da reflexão do mestre. É coisa que requer tempo, hábito, clarividência, oportunidade e tôdas as grandes lições e auxílios de Deus; e só o pensar em aplicá-la subentende caráter e profundidade de vistas”. (Dewey, 1959b, p.56, grifo meu)

Mas apesar do “transcendentalismo” de Emerson, como um exemplo de reação da filosofia americana ao “materialismo” e ao predomínio do pensamento “positivista”, da influência da sua ética sobre o “pragmatismo”, sobre o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) e sobre o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1915) - (Cf. Delacampagne, 1997, p.280) – é o “pragmatismo” que é reconhecido como o alcance de uma primeira maturidade filosófica norte-americana.

William James (1842-1910), filósofo norte-americano de uma família de origem irlandesa, calvinista, discípulo de Charles Sanders Peirce (1839-1914), teria sido o primeiro a utilizar esta denominação no campo da Filosofia no ano de 1898 num relatório a *Califórnia Union*, em que ele se referia a uma exposição de Peirce num ensaio publicado em janeiro do ano de 1878, intitulado “Como tornar claras nossas idéias”, tido como um dos seus escritos mais influentes e considerado texto inicial e básico do “pragmatismo”:

“O termo deriva da mesma palavra grega ... que significa ação, do qual vem as nossas palavras ‘prática’ e ‘prático’. Foi introduzida por Charles Peirce, em 1878. Em um artigo intitulado ‘Como tornar claras nossas idéias’, em Popular Science Monthly de janeiro daquele ano ...
... o princípio do pragmatismo ... inteiramente despercebido por vinte anos, até que eu, em uma alocução perante a reunião filosófica do professor Howison na Universidade da Califórnia, trouxe-o à baila novamente e dei-lhe uma aplicação especial na religião. Por essa época (1898), o tempo parecia propício à sua acolhida. A palavra ‘pragmatismo’ espalhou-se, e, atualmente, transparece em grau razoável nas páginas das publicações filosóficas. Em todas as bandas damos-nos conta do ‘movimento pragmático’, falando às vezes com respeito, às vezes com contumélia, raramente com perfeito conhecimento de causa. É evidente que o termo se aplica convenientemente a um número de tendências que até aqui tem carecido de um nome geral, e que ‘veio para ficar’.” (James, 1967, p.44, 45)

James denominou sua filosofia de “empirismo radical”, tendo como características gerais a rejeição do caráter absoluto da verdade e o reconhecimento de que está sujeita a modificações, a correções, daí a importância da experiência

consciente, que não é um mero término, localizado somente em um lugar, mas tem uma função contínua:

“William James compara com acerto o curso de uma experiência consciente, com os vôos e pousos alternados de um pássaro. Os vôos e pousos estão intimamente conectados um com o outro; não são descansos sem relação, sucedidos por um número de altos igualmente sem relação. Cada descanso na experiência é um padecimento que absorve e assimila conseqüências de um ato anterior, e a menos que o ato seja em extremo caprichoso e rotineiro, cada uma leva o significado que se tem extraído e conservado. É como o avanço de um exército em que todos os ganhos feitos são periodicamente consolidados, sempre em vista do que se fará depois. Se nos movemos muito rapidamente, nos afastamos da base de abastecimentos – dos significados obtidos – e a experiência é atropelada, pobre e confusa. Se perdemos tempo depois de extrair um valor claro, a experiência perecerá de inanição.” (Dewey, 1949, p.52)

Ainda sobre a especificidade da denominação “empirismo radical” que William James adotou para o seu “pragmatismo”, ele mesmo esclarece o sentido dessa denominação no prefácio de “Desejo de acreditar e outros ensaios”, em dezembro de 1896, esclarecendo o porquê do termo “empirismo” e o porquê do termo “radical”:

“Na maioria das faculdades americanas há clubes formados pelos estudantes devotados a ramos particulares do conhecimento; e estes clubes tem o louvável costume de convidar, uma ou duas vezes por ano, algum estudioso de nomeada para falar, sendo então um acontecimento público. Tenho de tempos em tempos aceito esses convites, com minha conferência impressa posteriormente em uma ou outra revista. Pareceu-me que essas conferências podiam agora ser dignas de coligidas em um livro, visto derramarem luz uma sobre a outra, e, tomadas juntas, expressarem uma atitude filosófica toleravelmente definida em um estilo nada técnico.

*Fosse eu obrigado a dar um nome curto à atitude em questão, eu a chamaria de **empirismo radical**, a despeito do fato de que esses apelidos breves não são em parte alguma mais desencaminhantes do que em filosofia. Digo ‘**empirismo**’ porque se contenta em considerar as suas mais seguras conclusões concernentes a realidades como hipóteses capazes de modificação no curso da*

experiência futura; e digo 'radical' porque trata a doutrina do monismo em si como uma hipótese, e, diferente em muito do empirismo pela metade que é corrente sob o nome de positivismo ou agnosticismo ou naturalismo científico, não afirma dogmaticamente o monismo como alguma coisa com a qual toda experiência seja obrigada a enquadrar-se." (James, 1967, p.225-226, grifo meu)

O método pragmático foi utilizado por James numa defesa da filosofia como análise da consciência diante da sua tendência filosófica não dogmática, ou seja, de tomar a crença não como algo imposto pela autoridade mas de tomá-la como algo que surge a partir do enfrentamento do pensamento sobre as coisas e a partir do enfrentamento da responsabilidade de dirigir as ações pela reflexão:

"O pragmatismo representa uma atitude perfeitamente familiar em filosofia, a atitude empírica, mas a representa, parece-me tanto em uma forma mais radical quanto em uma forma menos contraditória, em relação a que já tenha assumido alguma vez. O pragmatista volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões a priori, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder. O que significa o reinado do temperamento empírico e o descrédito sem rebuços do temperamento racionalista. O que significa ar livre e possibilidades da natureza, em contraposição ao dogma, à artificialidade e à pretensão de finalidade na verdade.

Ao mesmo tempo não pretende quaisquer resultados especiais. É somente um método (...)

(...) o pragmatismo pode ser chamado religioso, se considerarmos que a religião pode ser do tipo pluralista ou meramente meliorista (...)

(...) Entre os dois extremos de cru naturalismo, por um lado, e absolutismo transcendental, por outro, pode-se encontrar o que tomo a liberdade de chamar de tipo teísmo pragmatista ou meliorista, que é exatamente o que se procura.

(James, 1967, p.46-47, 165)

O significado que o “pragmatismo” adquiriu pela obra de William James e Ferdinand Canning Scott Schiller (1864-1937) – representante inglês do “pragmatismo”, formado e depois professor em Oxford (Inglaterra) e mais tarde professor na Universidade de Los Angeles (EUA) -, Charles Sanders Peirce caracterizou como “pragmatismo metafísico”, como uma teoria da verdade e da realidade, diferenciando-o do significado da sua perspectiva, que caracterizou como “pragmatismo metodológico”, como uma teoria do significado:

“... Peirce, após salientar que nossas crenças são, realmente, regras de ação, dizia que, para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas de determinar que conduta está apto a produzir: aquilo é para nós o seu único significado. E o fato tangível na raiz de todas as nossas distinções de pensamento, embora sutil, é que não há nenhuma que seja tão fina ao ponto de não resultar em alguma coisa que não seja senão uma diferença possível de prática. 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. Nossa concepção desses efeitos, se imediata ou remota, é, então, para nós, o todo de nossa concepção do objeto, na medida em que essa concepção tenha, afinal uma significação positiva. Esse é o princípio de Peirce, o princípio do pragmatismo.” (James, 1967, p.45)

Charles Sanders Peirce, filósofo e lógico norte-americano, filho do matemático Benjamin Peirce, nasceu em 1839, em Cambridge (Massachusetts), recebeu uma educação matemática e científica que o levou a obter um diploma de química em 1863 na Universidade de Harvard onde também lecionou (1869-1870) assim como lecionou na Universidade de John Hopkins (1879-1884).

Publicou artigos e resenhas de livros filosóficos, que foram sendo reunidos em volumes depois de sua morte em 1914 em Milford (Pensilvânia), isolado e em situação de pobreza.

O pensamento de Peirce abordou problemas de teoria do conhecimento, lógica e metafísica, mas se propôs a estabelecer um método – este é o “pragmatismo” - para averiguar a significação de palavras embaraçosas e concepções abstratas, ou ainda, um

método para determinar os sentidos de conceitos intelectuais, isto é, conceitos em torno dos quais se pode raciocinar.

O adjetivo “pragmático” utilizado por Peirce teria vindo de Immanuel Kant (1724-1804), mas enquanto na perspectiva de Kant o sentido atribuído a “prático” teria relação com o mundo moral sem lugar para a experimentação, a proposta de Peirce seria experimentalista, na medida em que, teria em vista, achar um procedimento científico ou experimental para produzir hábitos de ação, ou seja, um procedimento que não recorresse ao método da autoridade nem ao método ‘a priori` em relação ao processo de conhecimento.

A proposição de Peirce tenderia a sugerir que ter em mente uma idéia que se refira a algo implica os efeitos sensíveis desse algo, sendo nossa idéia de um objeto a idéia de seus efeitos sensíveis; assim, a regra para atingir um grau de clareza na compreensão das idéias é, então, considerar quais são as conseqüências que concebivelmente terão o alcance prático (alcance concebível sobre a conduta da vida) que atribui-se ao objeto da compreensão, e a concepção desses efeitos é a nossa concepção do objeto.

Parece que, aqui, o “pragmatismo” como método, sugerido por Peirce, conflui com a idéia de “método da inteligência” em Dewey:

*“... ao falarmos em inteligência estamos sempre nos referindo ao **método que a inteligência naturalmente adota para investigar a validade de uma ação**, tendo em vista a restauração ou não da continuidade experimental. Dissemos ‘naturalmente` porque as tendências para uma atividade reflexiva e pertinentemente lógica são inatas e exibem-se muito cedo, desde que possibilitadas por condições exteriores.*

O pensamento reflexivo, e esta é uma outra denominação para a inteligência, ou método da inteligência, ou investigação, apresenta cinco fases ou aspectos, quais sejam: sugestão, intelectualização, hipótese, raciocínio e verificação.”
(Amaral, 1990, p.91-92, grifo meu)

Caracterizando a sua concepção do “pragmatismo” como “pragmatismo metodológico”, Peirce recorreu ao termo “pragmaticismo” que, para ele, recobriria duas teorias fundamentais: uma concepção da verdade que se recusa a separá-la da prova

experimental, e um método de lógica destinado a “tornar claras nossas idéias” - como explica no ensaio de 1878.

Em relação a concepção de verdade não separada de prova experimental o sentido seria o de que as idéias verdadeiras seriam aquelas que podemos assimilar, validar, corroborar, verificar e as idéias falsas aquelas que não podemos:

“O verdadeiro, *para falar resumidamente*, é somente o expediente no caminho de nosso pensamento, precisamente como o direito é somente o expediente no caminho de nosso comportamento. *Expediente em quase qualquer estilo, e expediente a longo prazo e no todo, naturalmente; pois o que atende expedientemente toda experiência à vista não atenderá necessariamente todas as experiências posteriores de modo igualmente satisfatório. A experiência, como sabemos, tem meios de cozinhar, e de fazer-nos corrigir nossas presentes fórmulas.*” (James, 1967, p.170)

Já em relação ao método de lógica destinado a “tornar claras nossas idéias”, o projeto de Peirce consistiria em enfrentar os problemas gerados por uma metafísica afastada demais do senso comum, e filósofos como Bernhard Bolzano (1781-1848), Franz Brentano (1838-1917), Ernst Mach (1838-1916), já indicavam o emprego, pelos metafísicos, de palavras desprovidas de significado, incorretas ou enganosas, e como leitor de Mach, Wittgenstein teria radicalizado as opiniões deste, qualificando de ‘desprovidas de sentido’, ‘a maioria das proposições e das questões’ legadas pela tradição filosófica (Cf. Delacampagne, 1997, p.110).

Peirce propunha-se a esclarecer questões metafísicas tradicionais e, em certas ocasiões, eliminá-las como contra-sensos.

William James ao refletir sobre o “senso comum”, pode ajudar, com seu ponto de vista, a compreender a tendência “pragmática” de criticar o distanciamento demasiado entre metafísica e senso comum.

Para James nossos conhecimentos são incompletos presentemente, sujeitos a acréscimos, e conhecimentos adquiridos diante de novos conhecimentos, não são simplesmente expulsos, mas tendem a entrar em combinação, em relação com estes últimos:

“Nossos espíritos ... desenvolvem-se por pontos; e como os salpicos de graxa, os pontos se espalham. Mas nós os deixamos espalharem-se tão pouco quanto possível; mantemos inalterado, o mais que podemos, o nosso velho conhecimento, os nossos velhos preconceitos e as nossas velhas crenças. Remendamos e concertamos mais do que renovamos. A novidade se infiltra; tinge a massa antiga; mas é também tingida pelo que a absorve. Nosso passado percebe e coopera; e no novo equilíbrio em que termina cada passo dado adiante no processo de aprendizagem, acontece relativamente raro que o novo fato seja acrescentado como que cru. As mais das vezes deposita-se cozinhando, como se poderia dizer, ou guisado no molho dos fatos antigos.

Novas verdades, assim, resultam de novas experiências e de velhas verdades combinadas, e que se modificam entre si. E visto que esse é o caso nas mudanças de opinião que ocorrem hoje em dia, não há razão para supor que não tenha sido assim por todas as épocas. Segue-se que modos de pensar muito antigos podem ter sobrevivido através de todas as ulteriores mudanças nas opiniões dos homens. Os mais primitivos meios de pensamento não podem ser, todavia, completamente expurgados.” (James, 1967, p.103)

Na tese de William James o “senso comum” é uma fase, um grande período de equilíbrio no desenvolvimento do espírito humano, formado por maneiras fundamentais de pensar a respeito das coisas, descobertas de ancestrais incrivelmente remotos, que foram capazes de preservar-se ao longo da experiência dos tempos subseqüentes:

“O senso comum aparece, pois, como um estádio perfeitamente definido em nosso conhecimento das coisas, um estádio que satisfaz de uma maneira extraordinariamente feliz os propósitos pelos quais pensamos. As ‘coisas’ existem, mesmo quando não as vemos. Seus ‘tipos’ também existem. Suas ‘qualidades’ são aquelas pelas quais agem e são aquelas pelas quais agimos nelas; e essas também existem.” (James, 1967, p.109)

Ainda sobre o “senso comum” e seu distanciamento da perspectiva “metafísica”, James pensa que não há conclusão possível, definitiva, quando se compara os tipos de pensamento do “senso comum”, da “ciência” e da “crítica filosófica”, tendo em vista descobrir qual é o absolutamente verdadeiro, porque cada um desses tipos é melhor para

cada esfera da vida, ou seja, sua naturalidade, economia intelectual, rendimento prático, tudo conta como teste distinto de sua veracidade:

“... senso comum. Temos tido motivos para suspeitar dele, para suspeitar que, a despeito de serem tão vulneráveis, se serem tão universalmente usadas e inerentes à própria estrutura da língua, suas categorias podem, apesar de tudo, ser somente uma coleção de hipóteses extraordinariamente bem sucedidas (descobertas historicamente ou inventadas por indivíduos, mas comunicadas gradualmente e usadas por todos), pelas quais nossos antepassados tem, desde tempos imemoriais, unificado e regulado a descontinuidade de suas experiências imediatas, pondo-se em equilíbrio (com a superfície da natureza) tão satisfatório para propósitos práticos ordinários, que certamente teria durado para sempre, a não ser pela excessiva vivacidade intelectual de Demócrito, Arquimedes, Galileu, Berkeley, e de outros gênios excêntricos, a quem o exemplo desses homens inflamou. Retenha-se, imploro, essa suspeita relativamente ao senso comum.” (James, 1967, p.114)

O “pragmatismo” de James e o de Peirce inspiraram em graus diversos: o “novo realismo” (1912) – princípio segundo o qual a relação cognoscitiva não modifica os seres entre os quais se estabelece – de Ralph Barton Perry (1876-1957) e William Pepperell Montague (1873-1953); o “realismo crítico” – ponto de vista segundo o qual o objeto imediato ao conhecimento é uma ‘essência’, ao passo que a ‘existência’ nunca é apreendida imediatamente ou intuída, mas apenas afirmada, posta ou reconhecida por exigências emocionais e práticas – de Arthur O. Lovejoy (1873-1962) e George Santayana (1863-1952); o “ideal comunitário” de um amigo de James e Peirce, o filósofo e lógico Josiah Royce (1855-1916), defensor de um “idealismo absoluto” e religioso – tese de que o Eu ou Espírito é o princípio de tudo –; o filósofo Clarence Irving Lewis (1883-1964) cuja obra trata da teoria do conhecimento e lógica, e apresentou algumas inovações em lógica matemática; além de inspirar John Dewey, tido como o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX e que continua a frutificar:

“Como sugeri repetidamente, eu vejo a posição desenvolvida nestes ensaios como contígua a de Dewey – a figura que, desde a década em que escrevi A

filosofia e o espelho da natureza, *eclipsou gradualmente em minha mente Wittgenstein e Heidegger. Minha posição difere da de Dewey, principalmente por oferecer uma avaliação um tanto ou quanto diversa da relação da ciência natural com o resto da cultura, e por estabelecer a problemática do representacionalismo versus anti-representacionalismo antes em termos de palavras e sentenças do que em termos de idéias e experiências. Mas eu não vejo como muito grandes essas diferenças.*

O que me parece mais difícil de preservar na obra de Dewey é o seu sentido de mudança gradual na auto-imagem dos seres humanos, que teve lugar na história registrada – a mudança de um sentido de sua dependência frente a algo anteriormente presente, para o sentido de possibilidades utópicas do futuro, o crescimento de sua capacidade para mitigar sua finitude através do talento para auto-criação. Dewey viu a tolerância religiosa, Galileu, Darwin e, acima de tudo, a ascensão dos governos democráticos e dos eleitorados letrados como episódios centrais nessa estória. Seu próprio esforço por derrubar doutrinas representacionalistas, um esforço que o emburrou em controvérsias sem fim sobre objetividade, verdade e relativismo, foi empreendido porque ele pensava que essas doutrinas tinham se tornado impedimentos para o sentido de autoconfiança dos seres humanos. Eu penso que ele estava certo quanto a isso, e que seu esforço é digno de ser continuado.” (Rorty, 1997, p.30, grifo do autor e **grifo meu**)

Dewey nasceu no dia 20 de outubro do ano de 1859, em Burlington (Vermont), e morreu no ano de 1952, em Nova York.

Foi o terceiro de três filhos.

Seu pai, um comerciante, se alistou voluntariamente na ‘Guerra de Secessão’ norte-americana, de 1861 a 1865, e as reflexões de Dewey sobre violência parecem ter sido devidas ao impacto dessa guerra.

Estudou nas escolas locais de Burlington e depois ingressou, em 1875, na Universidade de Vermont.

Aperfeiçoou-se na John Hopkins *University* de Bertimore, em 1884, onde estudou com Stanley Hall (1846-1924) - fundador da psicologia da adolescência – e com Charles Sanders Peirce.

Lecionou em Michigan como professor de filosofia enquanto publicou estudos psicológicos e filosóficos sobre o “materialismo”, sobre Baruch Espinosa (1632-1677) e sobre Immanuel Kant (1724-1804).

Na década de 1890, ocupou-se também com lógica, moral e pedagogia.

Dewey pertenceria ao mesmo tipo de “pragmatismo” de Peirce, o “metodológico”, contudo preferiu o termo “instrumentalismo” para a concepção de que o conhecimento e a prática seriam meios para tornar seguros, na experiência, os bens, que são as coisas excelentes de qualquer espécie, ou seja, considerando o conhecimento e a conduta como instrumento (instrumento de transformação da experiência) graças ao qual o homem pode, ao mesmo tempo, adaptar-se ao mundo e transformá-lo, Dewey preferiu qualificar de “instrumentalismo” a sua perspectiva do “pragmatismo”:

*“O método experimental tem dois aspectos. a) Por um lado, ele significa que não temos o direito de chamar alguma coisa conhecimento, exceto quando nossa atividade produziu de fato certas mudanças físicas nas coisas, as quais concordam com a concepção adotada e a confirmam. Na falta dessas mudanças especiais, nossas idéias são unicamente hipóteses, teorias, sugestões, conjeturas, e só podem ser adotadas para se fazerem tentativas e serem usadas como indicação de experimentações a serem feitas. b) Por um lado, o método experimental de pensar significa que **o pensamento tem utilidade**, que ele é útil exatamente no grau em que a previsão de conseqüências futuras é feita baseada na observação completa das condições presentes. A experimentação, por outras palavras, não equivale a reações cegas.”* (Dewey, 1959b, p.371, grifo meu)

A partir de 1894 foi diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação da Universidade de Chicago, onde fundou e dirigiu uma ‘escola-laboratório` (‘escola experimental`), anexa à Universidade, que lhe permitiu, simultaneamente, elaborar uma nova perspectiva pedagógica e fazer pesquisas de ordem lógica e psicológica sobre a natureza da inteligência, pesquisas essas centradas nas relações entre o pensamento e a experiência (experiência reflexiva).

Sobre esse aspecto, cabe considerar que, para Dewey, não existe separação entre pensamento e experiência e são aspectos gerais de uma experiência reflexiva em dada situação: perplexidade, previsão suposta, exame, hipótese e plano de ação pondo em prova a hipótese:

“... 1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjectural – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas conseqüências; 3) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a conseqüente elaboração de uma tentativa de hipótese par torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo por em prova a hipótese. A extensão e a perfeição dos atos terceiro e quarto são que distinguem uma experiência claramente reflexiva de outra no nível do método de experiência e erro. Eles tornam o ato de pensar uma experiência.” (Dewey, 1959b, p.164-165)

Em 1899, Dewey publicou “Escola e sociedade” trazendo características fundamentais do seu pensamento educativo e, dois anos antes, publicou “Meu credo pedagógico”, onde explicitou sua crença de que toda educação procede pela participação do indivíduo nas relações sociais, na relação com o ambiente, processo que começa inconscientemente quase desde o nascimento e está continuamente formando as capacidades do indivíduo, saturando sua consciência, formando seus hábitos, educando suas idéias e despertando seus sentimentos e emoções.

De 1905 a 1930 ensinou na Universidade de Columbia de Nova York, e publicou em 1910 “Como pensamos”, e em 1916 “Democracia e educação” considerado um amplo tratado de filosofia da educação.

Marcado na juventude pela leitura de Immanuel Kant e de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Dewey teria pretendido, como Hegel, uma visão “totalizante” da realidade, encontrando-se marcas dessa pretensão em “Arte como experiência”, de 1934, e em “Lógica: teoria da investigação”, de 1939, considerada importante ‘resumo` epistemológico que tenta formular as regras gerais da descoberta científica:

“... a filosofia foi geralmente definida de modo a implicar uma certa totalidade, generalidade e última causalidade (ultimateness) da matéria e do método. A respeito da matéria a filosofia é uma tentativa para compreender, isto é, reunir as várias particularidades do mundo e da vida em um todo único que seja uma unidade, ou, como nos sistemas dualistas, reduzir a pluralidade de particularidades a um número pequeno de princípios finais. No referente à atitude do filósofo e daqueles que aceitam suas conclusões, há o esforço para conseguir-se uma visão da experiência o mais unificada, coerente e ampla possível.” (Dewey, 1959b, p.357)

A elaboração de Dewey, de uma filosofia centrada na concepção de experiência, não deixou de sofrer influência do “evolucionismo” e do “hegelianismo” e, através da sua crítica a uma maneira de conciliar essas duas perspectivas no final do século dezenove (XIX), pode-se inferir a sua perspectiva de educação como ‘desenvolvimento’ que significa proporcionar ao indivíduo um meio no qual seja dado o melhor uso às suas faculdades inatas ao invés de significar pressão exterior:

“O reconhecimento (ou a redescoberta, pois a idéia era familiar aos gregos) de que as instituições históricas são fatores ativos do desenvolvimento intelectual foi grande contribuição para a filosofia da educação ... Mas em sua noção de um objetivo final e absoluto para o desenvolvimento completo e que tudo incluísse em si, a teoria hegeliana destruiu as individualidades, embora enaltecendo o Indivíduo, em abstrato. Alguns continuadores de Hegel procuraram conciliar as exigências do Todo e do indivíduo pela concepção de sociedade como um todo orgânico ou um organismo. Não se pode por em dúvida que a organização social pressuponha o adequado exercício da capacidade individual. Mas, organismo social, considerado de acordo com as relações dos órgão do corpo uns com os outros e com o todo do corpo, significa que cada indivíduo tem seu papel e funções limitados, e requer ser completado com os papéis e funções dos outros ... Usa-se, deste modo, a noção de ‘organismo’ para dar-se uma sanção filosófica à distinção de classes no organismo social – noção que, em suas aplicações educacionais, significa compressão exterior e, não, desenvolvimento.” (Dewey, 1959b, p.64-65)

A persistência e intensidade de convicções “evolucionistas” e “progressistas” teriam feito de Dewey um exemplo de uma concepção tipicamente americana de filosofia, feita de “humanismo” e “otimismo”, o que pode ser constatado em “*Democracia e educação*”, na sua idéia da “filosofia como teoria geral da educação”, sublinhando que o desenvolvimento da educação está intrinsecamente ligado aos processos democráticos:

“Se quisermos conceber a educação como processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens, pode-se até definir a filosofia como a teoria geral da educação. Sempre que uma filosofia não se limitar a permanecer simbólica – ou verbal – ou um deleite sentimental para poucos, ou então como meros dogmas arbitrários, seu exame da experiência passada e seu programa de valores devem influir na conduta.” (Dewey, 1959b, p.362)

A tendência de uma visão ‘totalizante’ da realidade, também pode ser constatada na preocupação de Dewey em não separar ser humano e natureza, estendendo às ciências sociais sua reflexão sobre a metodologia das ciências naturais uma vez que, para ele, a interação com as coisas naturais implica esforço por torná-las socialmente úteis e questões sociais são inteligentemente resolvidas quando empregado o método de coligir dados, conceber hipóteses e por estas em prova, método das ciências naturais (Cf. Dewey, 1959b, p.314).

O método da ciências naturais estendido às ciências humanas faz parte da tese de Dewey de que a sociedade em geral é um ‘laboratório’ no qual se elabora todo pensamento, e o princípio do respeito pela experiência é inseparável da preocupação com a liberdade individual e, ao mesmo tempo, com a solidariedade:

“... muitos interesses conscientemente comunicados e compartilhados ... e livres pontos de contato com outras modalidades de associação (...)
(...) Os dois elementos e nosso critério se orientam para a democracia. O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores de regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes

isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como também a mudança dos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. E estes dois traços são precisamente os que caracterizam a sociedade democraticamente constituída.”
(Dewey, 1959b, p.89, 93)

A obra deste filósofo, constituiria, desse ponto de vista, uma primeira tentativa original para constituir uma “política pragmatista”, estreitamente dependente de uma concepção experimental e útil do conhecimento, derivada de Peirce e de James.

Como Bertrand Russell (1872-1970), Dewey engajou-se em múltiplas ações militantes: desempenhou papel fundamental na fundação da associação Nacional para o Progresso das Pessoas de Cor; lutou em favor da igualdade educativa e do voto da mulher; fundou e presidiu a Associação Americana de Professores Universitários; foi nomeado membro honorário do primeiro movimento sindical dos professores nova-iorquinos; engajou-se na Liga para a Ação Política Independente e presidiu o *Peoples Lobby*; presidiu uma comissão de inquérito, encarregada de examinar, na cidade do México, as acusações contra Lev Trotski (1879-1940), por ocasião dos processos de Moscou, cujo veredicto final foi ‘não culpado’; enfim, engajou-se nessas ações militantes defendendo a coerência de suas decisões com a sua filosofia.

Atraído pelas regiões do mundo onde se inventaram novas formas de organização social, viajou durante a década de 1920, no pós-guerra, à China, Turquia, ao México, à Escócia, e à União Soviética, país cujas inovações no campo da educação, Dewey estudou.

Nas décadas de 1920, 1930, e 1940, Dewey expôs seu pensamento através de uma série de obras teóricas e políticas: “*Filosofia em reconstrução*” (1920), “*Experiência e natureza*” (1925), “*Em busca da certeza*” (1929), “*Individualismo velho e novo*” (1930), “*Arte como experiência*” (1934), “*Uma fé comum*” (1934), “*Liberalismo e ação social*” (1935), “*Lógica: teoria da investigação*” (1938), “*Teoria e avaliação*” (1939), “*Liberdade e cultura*” (1939), “*Problemas de todos*” (1946), e “*Conhecimento e transação*” (1949) considerada sua última grande obra teórica.

A perspectiva do “instrumentalismo deweyano” conflui com as seguintes características do “pragmatismo”:

- a tendência de reatar os laços entre a filosofia e as outras ciências na medida em que, por meio da educação, o método científico tende a significar emancipação dos métodos autoritários e da rotina criada por eles:

“Às ciências é que compete dizer quais as generalizações admissíveis sobre o mundo e quais, especificamente, são elas. Mas quando perguntamos que espécie de atitude permanente ativa para com o mundo as relações científicas exigem de nós, estamos a formular uma questão filosófica.” (Dewey, 1959b, p.358, grifo do autor);

- a verdade, o conhecimento, a ciência considerada como equivalente de útil e prático, até porque a história da cultura ensina que os conhecimentos científicos e as capacidades técnicas da humanidade se desenvolveram - especialmente em suas primeiras fases - dos problemas fundamentais da vida tais como a necessidade prática de manter a saúde e a atividade, a necessidade de medir terras, de construir, de fabricar máquinas que economizassem o trabalho, de navegar, de calcular o tempo etc:

“A verdadeira ciência sempre subentende praticamente os fins que a comunidade tem interesse em realizar. Isolada desses fins, será indiferente, por exemplo, que suas descobertas sejam para curar moléstias ou propagá-las, para aumentar os meios de conservar a vida ou fabricar material bélico que a destrua.”(Dewey, 1959b, p.362);

- a existência da realidade apenas em relação ao homem, com a rejeição das noções de incognoscível, absoluto e infinito, rejeição que pode ser constatada na crítica de Dewey a concepção de ‘desenvolvimento`:

*“Existe uma concepção de educação que se declara basear-se na idéia de desenvolvimento. Ela, porém, toma com uma das mãos aquilo que dá com a outra. Não concebe o **desenvolvimento como um processo contínuo** e sim como um desabrochar de faculdades latentes até atingirem um alvo definido. Este alvo é concebido como uma plenitude uma perfeição ...*

A concepção de que o desenvolvimento e o processo consistem no aproximar-se de um último objetivo imutável é a última fraqueza do espírito em sua transição da compreensão estática da vida para a compreensão dinâmica. É uma simulação desta última concepção.” (Dewey, 1959b, p.60-61, grifo meu);

- a finalidade, o objetivo, não procede de um além, mas do próprio gênero humano uma vez que é uma pergunta a responder, uma incerteza a esclarecer que apresenta um objetivo à nossa reflexão e canaliza em determinado curso a correnteza das idéias:

*“... o objetivo é unicamente um marco ou sinal por meio do qual o espírito determina a espécie de atividade que deseja por em ação. Para falar com rigor – o fim em vista não é o alvo, e, sim, atingir-se o alvo ...
Contratando com este modo de realizar-se um processo para que a atividade possa prosseguir, está a natureza estática de um fim imposto externamente à atividade.”* (Dewey, 1959b, p,114)

- por fim, um antropomorfismo consciente, tendendo, lucidamente, a adequar tudo às proporções humanas na medida em que a vida humana não é identificada com qualquer ato e interesses superficiais mas identificada com o asseguramento do ‘desenvolvimento’ contínuo:

“... ‘humanismo’ significa, no fundo, estar-se impregnado por um inteligente senso de interesses humanos ...Estudo humano é todo aquele feito de modo a aumentar o interesse pelos valores da vida; é todo o estudo que acarrete maior sensibilidade em relação ao bem-estar social e maior aptidão para promover esse bem-estar.” (Dewey, 1959b, p.317)

Estas características do “pragmatismo”, também presentes no “instrumentalismo” de Dewey, vão de encontro à concepção ‘pragmática’ do conhecimento como prospectivo, voltado para o futuro para nele ser verificado, desafiando a paralisia cética causada pelo ‘intelectualismo’, isto é, desafiando a idéia do

conhecimento como aplicação exterior de entidades puramente mentais às coisas a serem conhecidas, ou então, o resultado das impressões que a matéria exterior de estudo faz no espírito:

“... sua influência foi maior na destruição das velhas falsidades do que na criação de novos vínculos e associações entre os homens. Sua natureza formal e vazia, devido a conceber a razão como alguma coisa completa por si mesma, independentemente da matéria, sua atitude hostil para com as instituições históricas, sua indiferença pelas influências dos hábitos, dos instintos e das emoções como fatores ativos na vida, deixaram-na impotente para a sugestão de fins e métodos específicos. A lógica, nuamente, por importante que seja para ordenar e criticar a matéria em apreço, não pode extrair matéria nova de si mesma.” (Dewey, 1959b, p.329)

Esse desafio torna o método de conhecer no “pragmatismo”, com concepções caracteristicamente diversas de outros sistemas filosóficos (escolasticismo, sensacionalismo, racionalismo, idealismo, realismo, empiricismo, transcendentalismo).

No “pragmatismo” de Dewey - “instrumentalismo” - a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências e livremente assinala a diferença entre o princípio do conhecimento – onde há percepção das conexões de um objeto que o torna aplicável em dada situação - e do hábito – onde a previsão de mudanças não faz parte do seu campo de ação uma vez que presume semelhança e diferença de uma situação nova com outra antiga.

Por isso, o conhecimento não separado do hábito permite entender as condições em que dado hábito produz bom resultado permitindo a introdução de mudanças que adaptem o hábito as novas condições e, desta maneira, o conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em dada situação.

A percepção de conexões é diferente de uma mera reação imediata a um fato, daí a possibilidade de atitudes ‘livres` em relação ao fato, pois um hábito separado do conhecimento permite um único método fixo de ação uma vez que é este – o conhecimento – que possibilita fazer seleção dentre uma série muito mais ampla de hábitos e possibilita reorganizar a experiência continuamente (Cf. Dewey, 1959b, 373-374).

Desta maneira, a feição essencial da teoria do método de conhecer denominada “pragmática” é a de manter a continuidade do ato de conhecer, que deliberadamente modifica o ambiente, afirmando que o conhecimento, em seu sentido estrito de alguma coisa possuída, consiste em recursos intelectuais aos hábitos que tornam a ação inteligente.

Conhecimento ou saber, no “instrumentalismo”, é aquilo que foi organizado nas disposições mentais, de modo a capacitar, a adequar o meio as necessidades, e a adaptar objetivos e desejos a situações em curso.

O conhecimento não consiste em alguma coisa de que se tem consciência, mas nas disposições de espírito que conscientemente adota-se para compreender o que sucede e, como ato, traz alguma coisa dos estados mentais à consciência com o fim de extinguir uma incerteza, concebendo a conexão entre indivíduo e mundo (Cf. Dewey, 1959b, p.378).

Na filosofia da experiência de John Dewey, conhecimentos e explicações inteligentes não estão em oposição à experiência.

No “instrumentalismo”, a experiência é: observação e controle ponderado daquilo que se faz para se tornar aquilo que nos acontece; aquilo que fazemos às coisas o mais fértil possível de significações sugeridas e um meio de por em prova a validade das sugestões (Cf. Dewey, 1959b, p.300).

Capítulo II: Conceito de “experiência” no “instrumentalismo” e tendência contemporânea de conceber “currículo”: a consideração da importância da dimensão arquitetônica

O “instrumentalismo pragmático” tendeu a conceber o “conhecimento” e a “prática” como meios de assegurar, na experiência, valores (compreensão apurada das significações), ou seja, o “instrumentalismo” tendeu a conceber o “conhecimento” e a “prática” como meios de assegurar “fertilidade” à vida humana, na experiência.

Em “*Democracia e educação*”, ao examinar a teoria sobre a experiência e o conhecimento desenvolvida nos séculos dezessete (XVII) e dezoito (XVIII), John Dewey coloca que houve uma inversão quase completa da doutrina clássica sobre as relações entre experiência e razão.

Segundo ele, a experiência perdeu a significação prática que tivera desde os tempos de Platão (427-347 a.C.), e passou a designar a aquisição de material que servisse de depósito e limite para o exercício do raciocínio, ou seja, a experiência foi considerada um meio de adquirir conhecimento.

O interesse pela experiência como um meio de fundamentar a verdade em objetos ou na natureza, levou a considerar-se o espírito, ou mente, como sendo algo puramente receptivo.

Uma vez denominadas sensações as impressões causadas na mente pelos objetos, o empirismo tornou-se uma doutrina sensacionista, ou seja, que identificava o conhecimento com a recepção e associação das impressões sensoriais.

Dewey coloca que principalmente na França, nos fins do século dezoito (XVIII), essa doutrina foi levada a seus limites extremos na medida em que o discernimento e a faculdade de julgar foram consideradas sensações peculiares produzidas nos seres humanos pela presença conjunta de outras sensações.

O interesse pela educação como um meio de reforma social, acabou sendo incentivo à noção de que quanto mais vazia a mente no início da vida humana, maior a possibilidade de moldá-la submetendo-a as influências desejadas.

Mas de certa forma, o empirismo, no exame de Dewey, teria exercido uma função benéfica na educação escolar quando ao protestar contra a mera instrução livresca, trouxe a valorização das fontes diretas de conhecimentos (objetos naturais ou contatos de primeira mão).

Porém, as “lições de coisas” tendiam a isolar a atividade dos sentidos e a torná-la um fim em si mesma, ou seja, havia a crença de que quanto mais se isolasse o objeto, mais isolada ficaria a qualidade sensorial e menos confusa seria a impressão sensorial como unidade elementar do conhecimento.

Dentre os defeitos graves do empirismo sensacionalista como filosofia educacional do conhecimento, Dewey coloca o equívoco da psicologia em relação ao desenvolvimento mental, pois dentro da lógica do empirismo sensacionalista, ela deixou de considerar os elementos ativos e motores da experiência:

“Nada é mais desinteressante e mecânico do que planos de lições de coisas que ignoram e desprezam, o mais possível, a propensão natural de aprender as qualidades das coisas por meio do emprego destas para se tentar fazer alguma coisa com elas.” (Dewey, 1959b, p.297)

Dessa maneira, a influência educativa do empirismo moderno introduziu um novo fator no currículo quando deu mais consideração à observação das coisas diretamente ou por meio de fotografias e de gravuras, reduzindo a importância dada ao simbolismo verbal, o que não chegou a representar uma redução no campo dos estudos informativos e abstratos. (Cf. Dewey, 1959b, p.298)

Enfim, o empirismo sensacionalista não representaria a idéia de “experiência” à luz da psicologia moderna, uma vez que, através desta, admite-se que não se adquire conhecimentos recebendo-se impressões passivamente, mas são as relações entre as coisas que são conhecidas, aprendidas:

“... aquilo que a criança aprende a conhecer não são as qualidades isoladas e sim o ‘comportamento’ que se possa esperar de uma coisa e as mudanças nas coisas e pessoas que se espere sejam produzidas por um ato ... Até qualidades como a cor vermelha, um som agudo, a criança discrimina e identifica tomando como base as atividades que elas provocam e as conseqüências efetuadas por essas atividades. Aprendemos que os objetos são duros ou macios descobrindo por meio da experimentação ativa aquilo que eles respectivamente fazem e aquilo que pode ser ou não feito com eles. De modo análogo, as crianças adquirem conhecimentos sobre as pessoas descobrindo quais são os atos que

essas pessoas exigem como 'resposta' e a que essas pessoas fazem em 'respostas' aos atos delas, crianças." (Dewey, 1959b, p.298-299)

Para Dewey, os métodos científicos que, a partir do século dezessete (XVII), revolucionaram nossos conhecimentos contribuíram para ensinar que as relações entre as coisas é que são aprendidas na medida em que idéias fecundas sobre a natureza podem ser obtidas e postas à prova através de operações feitas em condições mais claras, definidas, e observadas. (Cf. Dewey, 1959b, p.299)

A tendência teórica sobre experiência e conhecimento nos séculos dezessete (XVII) e dezoito (XVIII) que alimentou a noção de que a experiência consistiria em receber passivamente impressões da qualidade de um objeto, não condiz, assim, com a concepção de experiência na perspectiva deweyana (“instrumentalismo”):

“O ponto de partida de Dewey é a experiência; e nisto a sua doutrina liga-se (como já tinha feito James com o seu pragmatismo) ao empirismo clássico da tradição inglesa. Contudo, o seu conceito da experiência é diferente do tradicional no empirismo ... A experiência de que fala o empirismo é, certamente, a totalidade do mundo do homem, mas um mundo simplificado e depurado de todos os elementos de desordem, perturbação e erro, e reduzido a estados de consciência, concebidos cartesianamente como claros e distintos. A experiência de que fala Dewey é, pelo contrário, primitiva, indiscriminada e tosca, e inclui dentro de si todas as qualidades e fatores de perturbação, de risco, de perversidade e de erro que afetam a vida humana.” (Abbagnano, 1984, p.44-45)

“Experiência” na perspectiva do “instrumentalismo” não é algo rígido, fechado, mas vivo, com tendência a crescer:

“A experiência, no grau em que é experiência, é vitalidade elevada. Em vez de significar reclusão dentro dos próprios e privados sentimentos e sensações, significa, a esta altura, completa interpenetração do eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar redenção ao capricho e a desordem, proporciona nossa única demonstração de estabilidade que não é

estancamento, senão ritmo e desenvolvimento. Posto que a experiência é o lucro de um organismo em suas lutas e realizações dentro de um mundo de coisas, é a arte em germe.” (Dewey, 1949, p.19)

Como algo vivo, em sua natureza, a “experiência”, segundo Dewey, tem um elemento ´ativo` e outro ´passivo` ´especialmente combinados`.

O elemento ´ativo` seria tentar algum estado, alguma situação, e estaria relacionado aos termos experimento e experimentação, e o elemento ´passivo` seria passar por um estado, por uma situação, e estaria relacionado às conseqüências do tentar.

O elemento ´ativo` e o elemento ´passivo` ´especialmente combinados` indicariam a possibilidade de uma tal conexão (unidade) entre ambos que permite ao ser humano a noção do valor da experiência:

“A ação e sua conseqüência devem estar juntas na percepção. Esta relação é o que dá significado; captá-la é o objetivo de toda inteligência. O objetivo e o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo da experiência.” (Dewey, 1949, p.42)

Somente o elemento ´ativo` (a atividade, o fluxo) não constituiria experiência na medida em que a atividade isolada, ou seja, a atividade sem o esforço de perceber as suas conseqüências (refluxo), seria um mero movimento, um mexer no estado das coisas sem percepção da significação daquilo que se fez:

“Há duas classes de mundos possíveis nos quais a experiência estética não pode ocorrer. Em um mundo de mero fluxo, a troca não seria acumulativa; não se moveria para uma conclusão. A estabilidade e o descanso não poderiam existir. Igualmente é certo, contudo, que em um mundo acabado não haveria traços de incerteza e de crises, e não ofereceria oportunidade para uma resolução.” (Dewey, 1949, p.17)

Em outros termos, ação sem percepção de conseqüências seria descontinuidade (um processo de casualidades) e não experiência (continuidade do ato de conhecer):

“Quando uma atividade continua pelas conseqüências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa.” (Dewey, 1959b, p.152)

A possibilidade da combinação específica entre ‘atividade’ e ‘conseqüência’, tão importante à constituição da verdadeira experiência - a experiência educativa - tanto em “*Democracia e educação*” como em “*Arte como experiência*”, é dada no exemplo simples, trazido por Dewey, de colocar o dedo no fogo (‘ato’) e associar a dor sofrida (‘conseqüência’) com o ato; a queimadura é uma modificação de um estado físico percebida como conseqüência de outro ato, vindo daí uma aprendizagem.

Quando ao invés de ocorrer continuidade ocorre descontinuidade na conduta das atividades - e continuando a utilizar o exemplo de “ser queimado sem perceber isto como conseqüência de outra ação” - ocorre prejuízo ao desenvolvimento acumulativo que constitui a experiência, e cabe ressaltar que, aqui, acumulativo está no sentido da conquista de uma visão retrospectiva e prospectiva das situações.

Esta conquista significa, no “instrumentalismo”, aprender com a experiência:

“Nada aprendemos que possamos utilizar para prever o que poderá suceder em seguida, nem adquirimos nenhuma nova aptidão para nos adaptarmos àquilo que vai acontecer – não há aumento do nosso domínio sobre o meio. Só com muita condescendência pode-se chamar tal coisa uma experiência. ‘Aprender da experiência’ ` é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em conseqüência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em conseqüência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas.” (Dewey, 1959b, p.153)

Caberia considerar ainda que o desenvolvimento acumulativo entendido como conquista somente de uma visão retrospectiva, sem a visão prospectiva, indicaria uma idéia de “experiência” como algo dominado pelo passado, pelo costume, pela rotina, em condição oposta ao que é razoável, ao que é pensado, afinal a “experiência” para Dewey, incluindo reflexão, de acordo com sua crença, tende a nos libertar da ‘influência cerceante dos sentidos’, dos ‘apetites’, da ‘tradição’.

A “experiência” incluindo reflexão, ou seja, como experimentação, tende a nos libertar da ‘influência cerceante dos sentidos’ porque não se contenta em confiar nas percepções sensoriais em sua forma natural ou acostumada, mas procura modificar e estender os dados da percepção sensorial:

“... atuar sobre objetos dados com as lentes do telescópio e do microscópio e por toda espécie de artifícios experimentais.” (Dewey, 1959b, p.299)

A libertação dos ‘apetites’ através da “experiência” como experimentação pode ser entendida como libertação da ação ‘caprichosa’, ‘impulsiva’ devida a um mau ajustamento do indivíduo com o ambiente:

“Os indivíduos procedem caprichosamente toda vez que são levados pela compulsão externa ou quando, obrigados ou acostumados a obedecer, agem de acordo com o que os mandam fazer, sem ter um fito próprio nem perceber o alcance, daquilo que estão fazendo, sobre outros atos. Alguém pode aprender fazendo coisas que não compreende; até nas atividades mais inteligentes fazemos muita coisa sem atenção consciente, porque a maioria das conexões do ato que conscientemente intentávamos praticar não foram percebidas ou previstas. Mas, se aprendemos, é só porque, depois do ato praticado, observamos resultados que antes não observávamos.” (Dewey, 1959b, p.84)

Por fim, a “experiência” como experimentação nos liberta da ‘tradição’ quando se entende que os indivíduos tem o direito e responsabilidade de adquirir pessoalmente conhecimentos e verificar pessoalmente suas convicções, possibilitando digerir o herdado, ou ainda o familiar, e não simplesmente reafirmá-lo (Cf. Dewey, 1959b, p.325):

“As coisas familiares se absorvem e se fazem um depósito em que as sementes ou faíscas das novas condições provocam uma agitação. Quando o velho não se incorpora, resulta uma mera excentricidade. Porém os grandes artistas originais se assemelham a tradição, não a evitam, sorte que a digerem. Então o conflito mesmo entre a tradição e o novo deles mesmos e de seu ambiente cria a tensão que demanda um novo modo de expressão. Shakespeare pode haver tido ‘pouco latim e menos grego’, porem era um devorador tão insaciável do material acessível que teria sido um mero plagiador se o material não tivesse sido antagônico e cooperado imediatamente com sua visão pessoal dotada de curiosidade igualmente insaciável pela vida que o rodeava.” (Dewey, 1949,p.142)

Com este sentido de “experiência”, a tarefa da educação seria a de emancipá-la e alargá-la, tomando o indivíduo enquanto relativamente plástico, antes que experiências isoladas cristalizem-no a ponto de torná-lo irremediavelmente empírico (meramente receptivo) em seus hábitos mentais.

O termo ‘plástico’ merece atenção porque plasticidade como aptidão especial de um ser imaturo para crescer, implica ingenuidade e admiração, atitudes por vezes tidas como negativas mas, na perspectiva “instrumentalista” de educação, estas atitudes são vistas como favoráveis à atitude experimental.

Métodos acertados de educação, para Dewey, preservam e aperfeiçoam as atitudes de ingenuidade e admiração - talvez porque façam parte da composição da busca curiosa - evitando o desperdício de energia, de vida, provindo da rotina inerte e da dependência apática do passado, tendendo a aproximar mais os indivíduos dos progressos das sociedades humanas.

Ingenuidade e admiração, possivelmente, indicam oportunidade de quebra da indiferença ante as coisas, possibilidade de pensar na “experiência” – o hábito de pensar - onde o pensamento abstrato nada mais seria do que a imaginação que vê os objetos conhecidos sob nova luz, abrindo paisagens novas para a “experiência”.

Na história da educação, grande foi a repercussão pedagógica da teoria do conhecimento deweiana frente aos métodos tradicionais de educação em sua tendência de isolar a inteligência da atividade.

Permanecendo até hoje o interesse pela educação como um meio de reforma social, se a psicologia ligada ao empirismo sensacionalista influenciou a educação com a sua concepção de experiência, o mesmo não deixou de ocorrer com a concepção de “experiência” no “instrumentalismo”.

Nesse sentido, em *“História da Pedagogia”*, Franco Cambi, coloca a significação da teoria da educação de John Dewey, para a História da Educação:

“Dewey foi o maior pedagogo do século XX: o teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia, nutrido pelas diversas ciências da educação; o experimentalista mais crítico da educação nova, que delineou inclusive suas insuficiências e desvios; o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática (...)

A filosofia de Dewey articula-se em torno de uma “teoria da experiência”, vista como o âmbito do intercâmbio entre sujeito e natureza, intercâmbio ativo, que transforma ambos os fatores e que permanece constantemente aberto, já que caracterizado por uma crise, por um desequilíbrio sobre o qual intervém o pensamento como meio de reconstrução de um equilíbrio (novo e mais orgânico), mas submetido por sua vez a novas crises e a novas buscas de ulterior equilíbrio. Se a natureza é dada na experiência, esta introduz na natureza o princípio da integração racional, que justamente na ciência moderna encontra sua mais articulada expressão.” (Cambi, 1999, p.547)

A reflexão pedagógica de Dewey, acompanhando sua produção no campo filosófico, considera que a educação praticada intencionalmente - a educação escolar - deveria ofertar um ambiente em que a “experiência”, ou seja, as relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social, tivesse continuidade.

A educação intencional deveria ofertar um ambiente que viabilizasse a aquisição de significações que são tão importantes a ponto de se tornarem instrumentos para aquisição de conhecimentos posteriores, incentivando a função da compreensão e a formação de atitudes mentais eficazes:

“A função da escola, não é transportar os adolescentes de um ambiente ativo para outro de um estudo inerte dos registros daquilo que os outros homens

aprenderam, e sim levá-los de um ambiente de atividades relativamente casuais (casuais em relação à compreensão e à inteligência que possam proporcionar) para outro de atividades selecionadas, tendo em vista servir de guias para o aprendizado. Um ligeiro exame dos métodos aperfeiçoados que já se mostraram eficazes para a educação revelará que eles se pegam, mais ou menos conscientemente, ao fato de que os estudos “intelectuais”, em vez de se oporem aos trabalhos ativos, representam a intelectualização desses trabalhos práticos.” (Dewey, 1959b, p.301-302)

Em relação ao “o que selecionar” para a composição de um ambiente intencionalmente educativo, Dewey considera que as próprias mudanças que ocorrem no conteúdo da vida social não deixam de indicar uma seleção de atividades que podem oportunizar a ampliação da significação (intelectualização) das coisas:

“... hoje, tempo em que até os serviços domésticos, os da agricultura e da indústria, assim como os de transportes e comunicações, estão repassados do espírito da ciência aplicada. É verdade que muitos dos que atualmente se dedicam a eles não tem consciência do conteúdo intelectual de que seus atos pessoais dependem. Mas esta circunstância apenas produz o efeito de acrescentar mais um motivo para que o ensino escolar se utilize dessas atividades, de modo a habilitar a próxima geração a adquirir uma compreensão que falta, geralmente, em nossos dias, podendo, assim, conduzir seus trabalhos, não mais cegamente, mas com inteligência.” (Dewey, 1959b, p.302)

A reflexão pedagógica de Dewey, vinculada a sua produção filosófica com atenção à “experiência” à conduta da vida, contribui para a educação trazendo a importância do progresso da ciência experimental que rompendo com a separação entre o ‘fazer’ e o ‘saber’ - unificados na idéia geral de “experiência” como fluxo e refluxo – permite uma visão do processo de conhecimento e compreensão como resultado de uma ação, e não apenas como resultado de uma operação mental:

“Os homens, se quiserem descobrir alguma coisa, precisam fazer alguma coisa aos objetos; precisam alterar as condições destes. Esta é a lição do método do laboratório é a descoberta das condições sob as quais o labor e o trabalho podem tornar-se intelectualmente fecundos e não meramente produtores de coisas exteriores ... os métodos tradicionais isolam a inteligência da atividade.” (Dewey, 1959b, p.302-303)

A reflexão pedagógica de Dewey percebe a experiência escolar como possibilidade de experimentar as coisas significativamente, sendo este o sentido de experiências contínuas ou ordenadas (Cf. Sacristán, 2000, p.94):

“As escolas, todavia, continuam sendo o exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que as freqüentam. De modo geral, elas começam a existir quando as tradições sociais são tão complexas que parte considerável do acervo social é confiada à escrita e transmitida por meio de símbolos escritos. Ora, os símbolos escritos são ainda mais artificiais ou convencionais do que os falados; não podem ser aprendidos nas relações casuais com outras pessoas. Demais disso, a linguagem escrita tende a selecionar e registrar matérias que são relativamente estranhas à nossa experiência ordinária. Conservam-se assim as realizações conseguidas pelas gerações anteriores, mesmo que algumas delas estejam desde algum tempo em desuso. Por conseguinte, uma vez que uma comunidade depende em considerável extensão de coisas jacentes além de seu próprio território e de sua geração atual, precisa contar com a ação definida das escolas para assegurar uma conveniente transmissão de todos os seus recursos.” (Dewey, 1959b, p.20-21)

Desta maneira, diante da reflexão pedagógica deweyana, pode-se interpretar que a escola como um ambiente especialmente planejado para a continuidade experiencial, deveria oportunizar aos indivíduos - de maneira integrada -: comprovação dinâmica de verdades e aquisição dinâmica de valores, e condução inteligente das ações no dia-a-dia.

Assim, a filosofia da educação de Dewey articulando-se em torno de uma “teoria da experiência”, mexeu com a concepção de currículo, porque também não deixou de

pensar na importância da organização das escolas, matérias e métodos para a consecução de amplitude e riqueza da “experiência” dos alunos, ante a sua fé na capacidade que os seres humanos possuem de agir inteligentemente, quando condições apropriadas lhes são fornecidas (Cf. Amaral, 1990, p.81):

“A preocupação pela experiência e interesses do aluno está ligada historicamente aos movimentos de renovação da escola ...

O movimento ‘progressivo’ americano e o movimento da ‘Escola Nova’ européia romperam neste século o monolitismo do currículo, centrado até então mais nas matérias (...)

A concepção do currículo como experiência, partindo do valor das atividades, teve um forte impacto na tradição pedagógica e provocou a confusão e dispersão de significados num panorama que funcionava com o mais alto consenso proporcionado pelo discurso sobre as disciplinas acadêmicas ...”
(Sacristán, 2000, p.41, 42)

A perspectiva de “currículo” que J. Gimeno Sacristán parece destacar, defender em seu livro *“O currículo – uma reflexão sobre a prática”*, possivelmente é um exemplo de como o deslocamento causado - na acepção fortemente enraizada de experiência como processo meramente receptivo - pela concepção deweiana de “experiência” como processo ativo-passivo, permanece e, talvez, não seja um equívoco dizer que isto é devido a sua fertilidade à forma de vida democrática como direito moral que cada indivíduo tem de partilhar dos benefícios da sociedade e como a responsabilidade de cada um em cooperar no crescimento total daquela (Cf. Amaral, 1990, p.84).

Ao iniciar uma aproximação ao conceito de “currículo”, Sacristán recolhe uma amostra panorâmica de significados atribuídos ao campo vasto e pouco articulado do “currículo”, segundo ele.

Na citação do exame histórico – *“Uma pesquisa filosófica sobre os significados de currículo”* - que I. Rule (1973) fez da literatura especializada norte-americana, por exemplo, encontra-se um grupo onde as definições de “currículo” estão relacionadas a concepção de “currículo como experiência”, ou ainda:

“... o currículo como guia da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que proporciona consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas ou sob supervisão da escola, ideadas e executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos.” (Sacristán, 2000, p.14)

Segundo Sacristán, quando o discurso educativo moderno enfatiza a experiência dos alunos nas aulas, possibilita a dedução de algumas conseqüências significativas, sendo elas: a relevância dos processos que se desenvolvem na experiência escolar, o reconhecimento de que qualquer planejamento tem um caráter provisório havendo necessidade de ser continuamente revisto e a atenção com as condições ambientais que tendem a afetar a experiência:

*“Por um lado, se chama atenção sobre as condições ambientais que afetam tal experiência. Supõe chamar a atenção sobre o valor e características da situação ou contexto do processo de aprendizagem. **O currículo é fonte de experiências**, mas estas dependem das condições nas quais se realizam. As peculiaridades no meio escolar imediato se convertem desta forma em referenciais indispensáveis do currículo, à margem dos quais este não tem importância real.” (Sacristán, 2000, p.43)*

Aqui, abrindo parêntese na consideração da atenção com as condições ambientais que tendem a afetar a experiência como uma das conseqüências da ênfase do discurso pedagógico moderno na experiência dos alunos, talvez seja prudente colocar que na perspectiva deweiana o currículo tende a ser considerado como “uma espécie de experiência” mais do que como uma “fonte de experiências” (Cf. Dewey, 1959b, p.267-268).

O ambiente, sem dúvida, é de vital importância a educação na reflexão pedagógica deweiana uma vez que indica a continuidade entre o meio e as tendências ativas do indivíduo, ativando ou desativando seus interesses (Cf. Dewey, 1959b, p.12).

Em relação a atenção com as condições ambientais escolares, M. Apple (1973) distingue seis aspectos básicos da sala de aula que podem ser considerados como parte integrante do currículo efetivo para os alunos: os ambientes organizativos e de poder; os estudantes e outro tipo de pessoal; as habilidades do professor; os sistemas simbólicos e de informação; os aspectos materiais e tecnológicos e o conjunto arquitetônico das escolas:

“O conjunto arquitetônico das escolas ... regula por si mesmo, como qualquer outra configuração espacial, um sistema de vida, de relações, de conexão com o meio exterior, etc. A arquitetura de uma creche moderna é um espaço muito diferente ao de qualquer aula de ensino de 2º grau, por exemplo. A disposição do espaço para professores e para alunos expressa uma forma de entender o poder, a relação humana, os usos de comportamento cotidianos.” (Sacristán, 2000, p.93, grifo meu)

Outra classificação das dimensões do ambiente escolar é feita por W. Schubert (1986), sendo elas: a psicossocial, a institucional, a interpessoal, a material e a física que novamente traz a consideração da arquitetura:

*“... Configurada pelos elementos materiais da aula e da escola, desde o **edifício** até o mobiliário, a disposição de espaços, os serviços, etc.”* (Sacristán, 2000, p.93, grifo meu)

Desta maneira, na tendência contemporânea de conceber currículo como experiência ou como interseção entre teoria e prática (Cf. Sacristán, 2000, p.91) - que não deixa de considerar as condições ambientais de aprendizagem -, a arquitetura torna-se um elemento importante porque além de ser imediatamente percebido (elemento estético) é, ao mesmo tempo, resultado e indica maneiras de relações entre os indivíduos e destes com o mundo:

“Ao fim e ao cabo, o espaço – assim como a energia, enquanto energia – não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se transforma em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo. Em um espaço

dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou em um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade do que limite. Em um espaço, em suma, para a educação, um âmbito que não pertence ao mundo da mecânica, mas ao mundo da biologia, ao mundo dos seres vivos.” (Frago, 2001, p.139)

Capítulo III: Algumas questões sobre a dimensão arquitetônica à luz do “instrumentalismo”: a necessidade de superar antagonismos

À luz do “instrumentalismo pragmático”, tem-se aqui, a tendência de conceber “currículo” como “projeto de vida”.

Num grupo social democrático, a organização de condições à expansão contínua da quantidade e profundidade de percepções e idéias significa buscar imaginar na organização do ambiente da educação, quais condições podem alimentar a qualidade social da vida, ou seja, alimentar a experiência comum que significa: intercâmbio, comunicação e cooperação.

Desta maneira, é que é compreendida a preocupação com a dimensão arquitetônica escolar que significa preocupação com uma “utilização consciente do ambiente” em oposição a sua utilização mecânica.

Para entender-se essa oposição faz-se necessário esclarecer que, por “consciência”, compreende-se a denominação da qualidade intencional de uma linha de ação, da qualidade da atividade que é orientada por um objetivo.

Ter um objetivo é dar significação aos atos, ao passo que, utilizar algo “mecanicamente”, ou ter um hábito “cego” é não prever as flutuações e prováveis conseqüências da ação do ambiente sobre os indivíduos e dos indivíduos sobre o ambiente.

Assim, diferentemente da “utilização mecânica” do ambiente, na “utilização consciente” do mesmo, há um compromisso com a compreensão da significação do ato (Cf. Dewey, 1959b, p.31, 32, 112).

Milton Santos (1926-2001), em *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*, traz em sua reflexão sobre “intencionalidade”, enfoques semelhantes a este de Dewey sobre “consciência”:

“... conforme Szilasi (1973, p.35) o vocábulo ato ‘ não designa apenas uma ação, atividade ou processo, mas a própria relação intencional’ \. Ele desenvolve seu argumento, dizendo que ‘ os atos são acontecimentos de consciência que tem o caráter de intencionalidade’ \. Para este autor, o produto já está contido no ato produtivo e, assim, a faculdade da consciência que torna possível as suas ações produtivas consiste em estar sempre fora dela mesma. Desse modo e como conseqüência da intencionalidade, encontramos-nos

desde o início implicados na ‘ “trama das coisas” ’. (Szilasi, 1973, pp.41-42)
(...)

A ação intencional é ‘ “movimento consciente e voluntário” ’ do agente na direção das coisas (Jean-Luc Petit, 1990, pp.71-72), envolvendo uma projeção do agente (L. Quere, 1990, pp.87-88), já que as crenças, os desejos, as intenções implicam um objeto.

Pelo fato de não ser um objeto entre outros objetos, mas um sujeito que se relaciona com seu entorno, é que o homem pode ser definido por sua intencionalidade (F.O.Bollnow, 1969, p.241).” (Santos, 2002, p.91,92)

Ao caminhar com a idéia de “ato consciente” como “ato intencional” na interação com o meio, é possível pensar que um problema provavelmente gerado pela utilização não consciente da dimensão arquitetônica escolar seria a dificuldade de avaliá-la permanentemente em relação aos objetivos educacionais a serem atingidos, ou seja, a dificuldade de fazer escolhas tais como: “o que”, “por que”, “como” manter, acrescentar, retirar, trocar, construir etc:

“... to value (avaliar) também significa um ato distintamente intelectual – ato de comparar e julgar – de avaliar. Ocorre isto quando há falta de experiência plena direta, e surge a questão de qual das várias possibilidades de uma situação deva ser preferida com o fim de conseguir-se uma plena realização ou uma experiência vital.” (Dewey, 1959b, p.273)

A dificuldade de avaliar permanentemente a dimensão arquitetônica do “projeto de vida” que a escola torna possível, pode ser vista como dificuldade de cuidar dessa dimensão, de ser capaz de usar as condições – de reorganizá-las – visando a realização de objetivos.

Provavelmente, isto enfraquece uma qualidade da experiência escolar que seria a de proporcionar “experiências ordenadas”.

No entanto, proporcionar “experiências ordenadas” não deve ser interpretado como defesa da experiência, ou do currículo como algo altamente estruturado, previsto de antemão e seguido de forma inexorável, o que significaria ter uma idéia de “ordem”

como algo estático, imposto exteriormente: como algo definitivo perante o qual as coisas devem submeter-se.

Diferente é interpretar “ordem” como resultado da conquista de relações harmoniosas entre energias num processo de luta, ou seja, interpretar “ordem” como resultado do desenvolvimento da vida que não exclui dificuldades, resistências, conflitos, variações:

“Ordem se desenvolve porque é ativa (não é algo estático alheio ao que acontece) e chega a incluir, dentro de seu movimento balanceado, uma maior variedade de mudanças.

É admirável a ordem num mundo constantemente ameaçado pela desordem, num mundo onde as criaturas vivas somente podem seguir vivendo se tiram vantagens de qualquer ordem que exista ao redor delas e incorporam ao seu ser. Em um mundo como o nosso, toda criatura viva que consegue a sensibilidade, responde com um sentimento harmonioso sempre que encontre um ordem congruente.

Somente quando um organismo participa nas relações ordenadas de seu ambiente, assegura a estabilidade essencial para a vida. E quando a participação vem depois de uma fase de desconexão e conflito, leva dentro de si mesma os germes de uma consumação próxima ao estético.” (Dewey, 1949, p.15)

As idéias de “utilização consciente do ambiente” e “experimentar ordenadamente” são congruentes no “instrumentalismo” o que tenderia a contribuir não só à compreensão da situação das inter-relações no ambiente escolar como contribuir para oferecer e redirecionar condições necessárias à realização das mais diversas atividades humanas.

Por isso, estudar a dimensão arquitetônica em sua variedade de modo profundo e sistemático, pode ser entendido como estudá-la como testemunha de propostas de “modos de vida” do homem, das “condições” proporcionadas aos indivíduos por esses “modos de vida”, mas o desafio democrático é não deixar de ponderar possibilidades de reorganização dessa dimensão frente às necessidades dinâmicas da vida.

Antonio Viñao Frago na introdução de *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, destaca a necessidade de estudar a dimensão espacial da atividade humana em geral e a educativa em particular.

Frago acredita que o espaço, o tempo, e a linguagem como vivências e representações das mesmas, constituem aspectos chaves para a compreensão, tanto em nível individual quanto interpessoal, do social e para a organização da vida humana (Cf. Frago, 2001, p.10)

Em relação ao estudo da dimensão espacial educativa, Frago reivindica atenção aos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material, uma vez que a tendência de estudo dessa dimensão voltou-se para propostas efetuadas em relação à disposição e usos do espaço escolar e para regulações do aspectos tecnoconstrutivos, higiênicos e pedagógicos dos edifícios escolares.

Segundo Frago, algumas razões explicariam a tendência de estudo do ambiente escolar voltar-se para aspectos teórico-discursivos e legais sendo interessante observar que, as três razões apontadas, possivelmente trazem a dificuldade de superar antagonismos como se pretende mostrar adiante.

A primeira razão apresentada como explicação para a dificuldade de estudar aspectos de índole antropológica do espaço escolar, seria de caráter historiográfico e são apresentadas quatro situações relacionadas a esse caráter.

Tem-se a situação da História da Educação cujo interesse pelo espaço escolar ficaria comprometido quando se tem unicamente como foco as idéias pedagógicas ou pensamento pedagógico.

Outra seria a situação da História da Política Educativa quando as preocupações são dirigidas aos aspectos ideológicos e legais de índole geral, os conflitos e lutas pelo poder, os processos de decisão política e a formação dos sistemas educacionais nacionais ou o papel do Estado na educação, deixando-se de lado a análise da micro política escolar ou acadêmica, a consideração das instituições educacionais como centros de decisão e poder e assim de conflitos pessoais e intergrupais, onde caberia uma análise histórica do espaço escolar, segundo Frago.

Na História da Instituições Educacionais a atenção aos aspectos de índole antropológica do espaço escolar também é prejudicada quando se volta à gênese, consolidação e evolução ou às mudanças relacionadas aos planos de ensino, com os

professores e com os alunos e a distribuição e usos do espaço aparecem somente como informações sobre os edifícios escolares.

E por fim, a História Social da Educação quando salienta somente as relações da educação com fatos econômicos e sociais (Cf. Frago, 2001, p.12)

Possivelmente a dificuldade dessas “histórias” em considerar nas suas abordagens a dimensão espacial, demonstra dificuldade de entender, também, a inseparabilidade entre “tempo” e “espaço”, ou a natureza complementar da “história” e da “geografia”.

Na perspectiva do “instrumentalismo” a “história” e a “geografia” são dois aspectos do mesmo “todo vivo”, já que a vida humana associada se processa na natureza que não é um ambiente externo à vida humana mas é o meio material através do qual a vida social se desenvolve (Cf. Dewey, 1959b, p.240).

Se a “história” salienta aspectos sociais e a “geografia” salienta aspectos físicos, o entendimento desses aspectos conjuntamente integrando contextos, fundamentos, conseqüências etc, é o que permite um entendimento menos fragmentado da significação de “modos de vida” e de seus efeitos:

“Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições.

Assim empiricizamos o tempo, tornando-o material, e desse modo o assimilamos ao espaço, que não existe sem materialidade.” (Santos, 2002, p.54)

Desta maneira, a dimensão arquitetônica percebida incorporada à dimensão geográfica, como resultado da interação humana com obstáculos e recursos ambientais frente a necessidades, não é um cenário às atividades sociais: ela interpenetra os acontecimentos sociais que constituem a história.

Avançando à segunda razão explicativa apontada por Frago para a dificuldade de focar aspectos de índole antropológica do espaço escolar, tem-se a dificuldade de integrar diferentes áreas de atuação humana: arquitetura, pedagogia, economia etc.

Para ele quando há uma aproximação do tema acaba-se por privilegiar, por formação, por exemplo, o ponto de vista de uma ou de outra área deixando de lado as demais ou tomando delas o estritamente necessário para dar conta das questões ou para explicar o pretendido.

O tratamento dado ao problema do antagonismo entre “homem e natureza” na perspectiva do “instrumentalismo pragmático” pode ajudar no entendimento da dificuldade de integração de conhecimentos entre as diferentes áreas de atuação humana.

Segundo Dewey, o antagonismo entre “homem e natureza” pode ser percebido na separação entre “estudos humanistas” e “estudos naturalistas”.

Tomando a teoria do desenvolvimento biológico, para a Filosofia de Dewey “homem e natureza” são um todo contínuo: o homem não é algo exterior aos processos da natureza, como já foi colocado na situação anterior na tendência de separação entre “história e geografia”.

O método experimental científico, característico das ciências naturais, confirmaria essa perspectiva filosófica, pois enquanto procedimento de coligir dados, conceber hipóteses e pôr estas em prova na atividade, oferece oportunidade de resolver inteligentemente as questões das ciências sociais, das matérias denominadas história, política, economia, sociologia etc, na medida em que utiliza em benefício da vida social os conhecimentos proporcionados pela física, pela química ...:

“Os métodos adiantados de se solverem os complexos problemas da loucura, do alcoolismo, da pobreza, da saúde pública, dos planos das cidades, da conservação dos recursos naturais, da utilização eficaz de instituições governamentais para fomento do bem público sem o enfraquecimento das iniciativas pessoais, tudo demonstra nossa dependência direta, nos mais importantes interesses sociais, dos métodos e resultados das ciências naturais. Quanto aos estudos humanistas e naturalistas, portanto, a educação deveria tomar como ponto de partida esta íntima interdependência. Sua meta não seria conservar a ciência como um estudo da natureza separado da literatura, considerada como registro escrito dos interesses humanos, senão criar a mútua fecundação das ciências naturais e das várias disciplinas humanas como a

história, a literatura, a economia política e a política.”(Dewey, 1959b, p.314-315)

Para o “instrumentalismo”, na experiência humana, as relações, as instituições, as tradições são parte da natureza, nela e por ela vivemos em um mundo físico. Nesta linha, a natureza não está fora do homem: está nele e ele está nela (Cf. Dewey, 1949, p.294)

Com isso, perde o sentido a visão de independência entre estudos humanistas, naturalistas, técnicos, pois, fora da instituição escolar, acadêmica, os fatos naturais e os princípios estão conectados às mais diversas atividades humanas.

Romper artificialmente essa conexão significa, ao “instrumentalismo”, interromper a continuidade do desenvolvimento intelectual dando aos estudos uma aparente falta de sentido o que além de prejudicar o interesse nos mesmos possivelmente alimenta a visão de independência entre as diferentes atividades humanas, o que não condiz com um processo orgânico de raciocínio sobre problemáticas envolvidas nessas atividades que implica integrar conhecimentos de áreas diferentes.

Finalmente a terceira razão apontada por Frago para a dificuldade de estudar aspectos de índole antropológica relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material, diz respeito ao ensino da disciplina História da Educação.

Segundo ele, os temas que não tem lugar num programa normal de ensino ou que não são um desenvolvimento de temas que figuram em tal programa têm escassa possibilidade de ser objeto de uma investigação específica:

“Se os programas se estruturam, em geral, seguindo uma ordem cronológica – independentemente de que se achem mais ou menos constrangidos por uma concepção da história da educação limitada à história das idéias dos ‘grandes’ pedagogos -, dificilmente teremos uma perspectiva global daquelas questões que requerem uma análise que integre informação de diferentes épocas e lugares; um informação que, se acaso surgir, o fará aqui ou ali, em pequenas unidades descontextualizadas. A ausência de tal perspectiva favorece, num círculo vicioso, a exclusão de tais questões no ensino da disciplina. Que interesse podem ter essas questões assim fragmentadas?”
(Frago, 2001, p.14-15)

A pouca possibilidade de diferentes temas – problemáticas – serem considerados curricularmente, talvez possa ser entendida através do antagonismo entre “método”, “matéria de estudo” e “interesse”.

A teoria de Dewey sobre a natureza do “método” subentende a mútua conexão entre “método”, “matéria de estudo” e desta com o “interesse”.

No antagonismo suposto, o “método” é o elemento representante da “mente”, a “matéria de estudo” é o elemento representante do “mundo” e o “interesse” é tratado como algo puramente privado, sem associação intrínseca com a “matéria” estudada.

No entanto, na linha do “instrumentalismo pragmático” a “experiência” na sua qualidade de percepção da associação entre alguma coisa tentada e alguma coisa em conseqüência disso sentida ou sofrida, é um processo, ou seja, uma única interação contínua de inúmeras energias e não uma combinação do espírito com o mundo, do sujeito com o objeto, do método com a matéria (Cf. Dewey, 1959b, p.183, 184)

Toda experiência ou atividade assim contínua, de onde se percebe melhor significados potencializando a direção de experiências futuras, é educativa, e a educação consistiria em tais experiências.

Nesse sentido, a idéia de que “matéria de estudo” e “método” são coisas separadas, tende a causar prejuízos à educação, segundo Dewey.

Haveria esquecimento, por exemplo das situações concretas da vida prática e através do estudo de casos pode-se descobrir um “método” como observação inteligente.

Promovendo experiências pessoais e flexíveis os métodos empregados tendem a variar com os indivíduos, pois cada indivíduo tem algo característico no seu modo de fazer as coisas (Cf. Dewey, 1959b, p.185)

A noção de que “métodos” são isolados de “matérias de ensino”, pode ser considerado outro prejuízo à educação e seria fruto das falsas concepções sobre “disciplina” (esforço) e “interesse” que segundo o “instrumentalismo” são aspectos recíprocos na atividade provida de um objetivo:

“A palavra interesse sugere, etimologicamente, aquilo que está entre – inter – esse, que reúne duas coisas que de outra forma ficariam distantes. Em educação essa distância a ser suprimida deve ser considerada como uma distância de tempo (...)

Ter uma pessoa interesse significa que ela se identificou com os objetos que determinam a atividade e que fornecem os meios e originam os obstáculos para sua realização. Toda atividade com um objetivo subentende uma distinção entre uma fase incompleta anterior e outra fase que a completa; e, portanto, subentende atos intermediários. Ter um interesse é tomar as coisas como fazendo parte dessa situação que se desenvolve com continuidade em vez de considera-las isoladamente. No lapso do tempo que medeia entre um determinado estado de coisas incompleto e o desejado estado de coisas completo, é necessário empregar-se o esforço, para efetuar-se a transformação; isto exige, também, atenção e paciente perseverança. Esta atitude é o que virtualmente significamos com a expressão “força de vontade”. Seu resultado é disciplina ou desenvolvimento da capacidade de prestar-se atenção contínua, desdobrar-se esforço perseverante.” (Dewey, 1959b, p.139, p.150-151, grifo do autor)

Outro prejuízo à educação do isolamento entre “método”, “matérias de estudo” e “interesse”, seria o de fazer do ato de aprender um fim direto e consciente de si mesmo ao invés de perceber o lugar ocupado pela “matéria de estudo” no curso de algum emprego numa atividade.

Nesse sentido, a propensão do “método” reduzir-se a uma rotina insensível, a seqüência mecânica de determinados passos prescritos, é também um prejuízo à educação sob a influência da concepção do “espírito” (mente) separado e isolado da “matéria”:

“A maleabilidade e a iniciativa na solução dos problemas são característicos de qualquer concepção em que o método seja o modo de tratar-se uma matéria para atingir-se uma conclusão. Um rígido mecanicismo é o inevitável corolário de toda a teoria que estreme o espírito ou a mente da atividade motivada por um intento ou propósito.” (Dewey, 1959b, p.187)

Desta maneira, a influência da separação entre “método”, “matéria de estudo” e “interesse” prejudicaria o exame crítico do currículo ou programa, prejudicando a

atualização, manifestação, reforço e influência mútua das várias aptidões e interesses, prejudicando enfim, a liberdade intelectual.

Assim, tentar aprofundar com Dewey as três razões apontadas por Antonio Viñao Frago para a dificuldade de estudar a dimensão arquitetônica prestando atenção em aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material, leva a pensar na necessidade de superar antagonismos, superar separações, frente a necessidade de organizar vitalmente a dimensão espacial das atividades humanas e, dentre elas, a dimensão espacial escolar:

“... a teoria que temos defendido ... presume continuidade; as outras formulam ou subentendem certas divisões, separações ou antíteses, chamadas tecnicamente de dualismos. Encontramos a origem destas divisões 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. Estas barreiras significam ausência de fáceis e livres relações sociais. Esta ausência equivale ao estabelecimento de diferentes tipos de modos de vida, cada qual tendo matéria, objetivo e padrões de valores próprios.”(Dewey, 1959b, p.366)

A “continuidade” presumida por Dewey na sua teoria do conhecimento se estende a sua Filosofia da Arte.

Arte como experiência, de 1934, originada de uma série de dez conferências – sobre Filosofia da Arte – para as quais Dewey foi convidado na primavera e inverno de 1931 na Universidade de *Harvard*, não deixa de ser coerente com a sua insistência na necessidade de superação de dualismos implicados nos sistemas filosóficos clássicos, através do “princípio de continuidade” entendido como “princípio democrático”.

Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, em *Dewey: filosofia e experiência democrática* (1990), um dos frutos de seus estudos sobre a Filosofia de Dewey, escreve sobre esse importante aspecto da filosofia deweiana:

“ Salienta o autor que na base de todos os dualismos que envolvem os principais problemas da filosofia, tais como espírito e matéria, mente e corpo, o

eu e o mundo, o indivíduo e suas relações com os outros, etc. encontramos uma suposição fundamental. Esta se encontra expressa na afirmação de um isolamento da mente em relação à atividade que envolve condições físicas, órgãos do corpo, aplicações materiais e objetos naturais, ou melhor dizendo na separação entre teoria e prática, conhecimento e ação. Sob o ponto de vista prático, tal isolamento foi causado pelas divisões da sociedade em classes e grupos rigidamente separados, ou melhor dizendo, pela obstrução de relações sociais flexíveis (...) Como sabemos, todos os dualismos, qualquer que seja a forma pela qual se expressem: mente-corpo, espírito-matéria, sujeito-objeto, homem-mundo, sobrenatural-natural, apresentam uma característica comum, isto é, criam um verdadeiro abismo entre a mente que conhece e o mundo a ser conhecido. A partir dessa separação surge a dificuldade de comunicação entre ambos. Para reparar esse mal, Dewey reconhece a origem, o lugar e a função da mente na natureza. Afirma com clareza: ‘ “Ver o organismo na natureza, o sistema nervoso no organismo, o córtex na mente é a resposta para os problemas que perseguem a filosofia.” ` Como pudemos perceber, a natureza inclui em seu sei o homem em todas as suas fases de desenvolvimento. O crescimento é um acontecimento natural, sua vida é um processo natural, sua morte, um fato tão natural quanto seu nascimento. E sua mente também não escapa às tramas dessa imensa rede natural; esta nada mais é do que um tipo de conduta do organismo humano que não apresenta diferença total de classe, com relação às condutas biológicas físicas.

*Temos a impressão de que **um princípio verdadeiramente democrático parece reger todos os acontecimentos naturais em suas interações entre diferentes níveis de complexidade, mas que por sua vez não acarretam diferença total de classe.***” (Amaral, 1990, p.47-48, 49-50)

O esforço para superar antagonismos como uma resistência ao excessivo realce dado às faculdades cognitivas pelas filosofias mais tradicionais, poderia beneficiar o estudo da dimensão espacial educativa centrando atenção nos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material na medida em que se procura tomar como ponto de partida o homem concreto, no sentido daquele ser que não só pensa, mas sente e quer e se encontra indissolúvelmente ligado ao ordinário, ao meio das ‘coisas comuns’, ou de sua ‘circunstância` (Amaral, 1994, p.14).

Nesse caminho, compreender a importância da dimensão espacial educativa com atenção à arquitetura como uma forma de arte, implica entender, também, a não dicotomia entre “arte e vida” da qual trata a Filosofia da Arte de John Dewey, dicotomia que parece contribuir com a distância da discussão arquitetônica da sociedade.

Na revista *Arquitetura & Urbanismo (A&U)* do mês de novembro de dois mil e sete (2007), é possível encontrar, por exemplo, a seguinte questão: “*Como aproximar a discussão arquitetônica da sociedade?*”

Antecedendo cinco considerações de arquitetos, urbanistas e pensadores da cidade e profissão a respeito da indagação acima, Simone Capozzi coloca que há a constatação de que se reclama muito que o cidadão comum – principalmente o brasileiro – não entende de arquitetura, que as cidades estão cheias de projetos ruins e que não se dá a devida importância ao papel do arquiteto.

Qual seria, então, a causa da distância entre o que se discute entre os arquitetos e o que se discute na sociedade, e como reverter essa distância? (Cf. *A&U*, 2007, p.16)

A perspectiva do “instrumentalismo deweyano” refutando a dicotomia entre “arte e vida” servirá aqui para buscar aprofundar um pouco mais as considerações relativas a essa questão quando se tem em vista a atenção com a índole antropológica da arquitetura.

A primeira consideração é de Ruth Verde Zein, arquiteta e professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Mackenzie:

*“Qual discussão? Como acontece em outras áreas, os arquitetos discutem na academia e agremiações temas técnicos e profissionais de interesses dos pares, visando a trocar experiências e aperfeiçoar misteris. Assuntos que nem sempre serão do interesse amplo, embora não deixem de ser importantes. Mas há outros debates importantes, e é de estranhar porque não são de interesse de todos, inclusive dos **arquitetos**, pois **não estamos fora da sociedade!** Por exemplo, discutir a **arquitetura** não apenas como produto, ou moda, mas **fato cultural complexo**, arte e técnica à serviço do coletivo e por isso mesmo, exigindo que seja feita sempre com a melhor técnica e a maior qualidade, porque é de interesse coletivo ...”* (*A&U*, 2007, p.16, grifo meu)

Dewey, ao referir-se aos gregos em Atenas, coloca dentre vários exemplos a própria idéia de “reprodução” e “imitação” como prova do vínculo entre “arte e vida” objetivando demonstrar que as artes eram meios de exaltar os processos da vida cotidiana, meios que pontuavam a corrente do viver e, desta maneira, artes do drama, pintura, arquitetura, não tinham peculiar conexão com teatros, galerias e museus, mas eram parte da vida significativa de uma comunidade organizada:

“... não é surpreendente que quando os gregos começaram a refletir sobre arte, se formulou a idéia de que era um ato de reprodução ou imitação. Há muitas objeções a este conceito. Porém a moda da teoria é testemunho da estreita conexão das belas artes com a vida cotidiana; a idéia não teria ocorrido a ninguém se a arte fosse uma coisa afastada dos interesses da vida. Porque a doutrina não significava que a arte fosse uma cópia literal dos objetos, senão que refletia as emoções e idéias associadas com as principais instituições da vida social ... a idéia de ‘arte pela arte’ nem sequer havia sido entendida.”
(Dewey, 1949, p.09)

Desta maneira, pode-se inferir sobre a “arte” não como algo independente de implicações morais, ideológicas, sociais ou religiosas, mas como algo a possibilitar a comunicação, entre seres humanos, dessas implicações.

O distanciamento entre arte e sociedade - e no caso entre arquitetura e sociedade – também constatado na sua pouca discussão como “fato cultural complexo”, ou na restrição das discussões a seu respeito ao âmbito dos cursos de arquitetura e urbanismo, de certo modo, é fruto de um espírito anti-social, que não se identifica com a co-participação de intenções e comunicação de interesses:

“... encontra-se este mesmo espírito onde quer que tenha algum grupo interesses próprios, que o privam de plena interação com outros grupos, de modo que o objetivo predominante seja a defesa daquilo que já conseguiu, em vez de ser sua reorganização e progresso por meio de relações cada vez de maior latitude isto é o que caracteriza as nações que se isolam uma das outras, as famílias que se adstringem a seus interesses domésticos, como se estes não tivessem conexão com uma vida mais ampla, as escolas quando divorciadas dos interesses do lar e da comunidade, as divisões em ricos e pobres, em doutos e

incultos. A verdade fundamental é que o isolamento tende a gerar, no interior do grupo, a rigidez e a institucionalização formal da vida e os ideais estáticos e egoístas. Não é por acidente que as tribos selvagens consideravam como sinônimos os termos 'estrangeiro' e 'inimigo'. (Dewey, 1959b, p.92)

À luz do “instrumentalismo”, a genuína vida social (a forma de vida democrática) se identifica com a reciprocidade de interesses, com a sua comunicação e acolhimento, e é educativa na medida em que é possibilidade de adquirir experiência mais ampla e variada, alimentando a aptidão de aprender com a experiência, de poder reter dos fatos alguma coisa aproveitável para resolver dificuldades de uma situação ulterior:

“Participa-se assim do que outrem pensou ou sentiu e, como resultado, se modificará um pouco ou muito a própria atitude. E deste efeito não fica também imune àquele que comunica. Tentai comunicar plena e cuidadosamente a outra pessoa vossa experiência pessoal, principalmente em se tratando de algo complicado, que notareis mudar-se vossa própria atitude para com a referida experiência: a não ser que tenhais recorrido a mera verbiagem bombástica. É mister, com efeito, que se formule a experiência para que seja comunicada. Esta formulação requer colocarmo-nos fora da mesma, vê-la como outra pessoa a veria, observarem-se os pontos de contato que ela tenha com a experiência pessoal da pessoa a quem vai ser comunicada, a fim de ser apresentada em tal forma, que adita pessoa lhe aprenda a significação. A não ser que se trate de lugares comuns, precisamos conhecer, imaginando-a, a experiência de outras pessoas, para compreensivelmente lhes falarmos sobre nossa própria experiência. Toda a comunicação é semelhante a arte. Por consequência, pode-se perfeitamente dizer que, para aqueles que dela participam, toda a prática social seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa. Só quando lançada em um molde e tornada rotineira é que perde seu valor educativo.” (Dewey, 1959b, p.05-06)

Não é a toa que Ruth Verde Zein inicia sua colocação com a expressão “Qual discussão?”; dela pode-se deduzir que na “distância entre arquitetura e sociedade” possivelmente está implícita “a dificuldade de comunicação de interesses”.

A segunda colocação a respeito da questão de “como aproximar a discussão arquitetônica da sociedade”, é do arquiteto Newton Massafumi:

“Numa sociedade onde sistematicamente houve um distanciamento entre o conhecimento científico, a produção artístico-cultural e a sociedade, a reconstrução deste elo se torna um trabalho árduo. A necessidade de democratização do acesso ao conhecimento e as questões de abrangência coletiva e de âmbito socioambiental exercerão um apelo inevitável para um esforço equitativo e urgente no sentido de uma revisão dos modelos de desenvolvimento e conseqüentemente na produção de objetos e espaços construídos. A sociedade tem sido a indutora de uma reversão nos procedimentos em que os bens coletivos tem deixado de ser gestos beneficentes, e a arquitetura deverá ser reflexo dessas mudanças, de modo que o Programa, o Plano, e o Projeto sejam resultado da efetiva interação com o ambiente em atividade.” (A&U, 2007, p.17, grifo meu)

Segundo Dewey, perspectivas que tendem a afastar a relação da arte com o “ordinário”, também o fazem com outros âmbitos (com a religião, a ciência, por exemplo):

“Para muitas pessoas uma mistura de temor e irrealidade circunda o ‘espiritual’ e o ‘ideal’, tanto que a matéria se tem feito contraste um objeto de desprezo algo pelo qual há que se dar explicações ou desculpas. As forças que operam são aquelas que tem deslocado à religião o mesmo que às belas artes dos fins da vida social comum. Estas forças tem produzido historicamente tantas deslocções e divisões do pensamento na vida moderna que a arte não poderia escapar a sua influência.” (Dewey, 1949, p.08)

Para o “instrumentalismo”, a reação hostil à associação das belas artes com os processos normais da vida, pode ser entendida onde os vários dualismos culminaram: na

separação entre “indivíduo” e “mundo” que acabou acarretando a separação dos indivíduos entre si.

Isso subentende uma concepção equivocada das relações entre “conhecimento” e “interesses sociais”.

A identificação do “espírito” (ou “mente”) com o “eu individual” e deste último com uma “consciência psíquica particular”, tem o “indivíduo” como agente do conhecimento e não como “Razão”.

No caso do indivíduo como agente do conhecimento, ele tem responsabilidade intelectual o que requer verificar suas convicções, e no caso do indivíduo tido como “Razão”, a tendência é aceitar os conhecimentos pela sua qualidade agradável ou pelo prestígio daqueles que os obtiveram (autoridades).

A liberdade de ação e investigação, salienta a importância das observações e idéias pessoais, mas isso não quer dizer que o “indivíduo” como agente do conhecimento está isolado do mundo, e dos outros indivíduos.

No seu desenvolvimento, o indivíduo não parte do nada, mas somente a familiaridade (experiência anterior) não possibilita a ampliação da experiência, ela, ampliação, necessita do “desconforto” e, tanto na “familiaridade” como no “desconforto” o indivíduo não deixa de “interagir” com o meio:

“O fato é que todo indivíduo se desenvolve e sempre deverá desenvolver-se em um meio social. Suas ‘respostas’ tornam-se inteligentes ou adquirem significação simplesmente porque ele vive e age em um meio de significações e valores reconhecidos como tais. Pelo intercâmbio social, tomando parte nas atividades que encarnam convicções, ele gradualmente adquire espírito próprio. A concepção de espírito como coisa isolada que o indivíduo possui está polarmente oposta a verdade. O indivíduo cria o espírito, desenvolve a mente na proporção em que o conhecimento das coisas se acha corporificado na vida que o cerca; o eu não é um espírito isolado a criar novos conhecimentos por sua conta própria.” (Dewey, 1959b, p.325)

Ao “instrumentalismo”, a individualidade é originalmente uma potencialidade, e somente se realiza na interação com as condições ambientais.

Neste processo de intercâmbio, as capacidades naturais, que contém um elemento de singularidade, se transformam e se convertem num “eu”, num “interesse”, que tem sua natureza descoberta (chega à consciência) justamente através das resistências, dos desconfortos encontrados.

A individualidade do artista – do arquiteto -, nessa perspectiva, não seria uma exceção segundo o “instrumentalismo”.

Outra consideração à contribuir com a questão de “como aproximar a discussão arquitetônica da sociedade” é feita por Francisco Spadoni, arquiteto e professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP):

*“A arquitetura possui uma sina interessante de ser entre as artes a que carrega uma relação mais objetiva com o homem, por definir o abrigo de todas as suas atividades. Ao mesmo tempo, e talvez por isso mesmo, possui uma dificuldade de ser compreendida além das meras questões objetivas, como se daria com a música, a literatura, as artes visuais etc. discutir a arquitetura com a sociedade deveria ser, por princípio, ampliar sua educação em sentido amplo, formando crianças, por exemplo. Uma hipótese é a de se aproveitar os currículos já existentes no ensino fundamental, incorporando o estudo da arquitetura junto às demais atividades artísticas. É trágico imaginar que um país que montou um acervo tão importante de **arquitetura moderna** ao longo de décadas, inclusive servindo ao mercado, não tenha conseguido **preservá-la como um valor cultural**, difundido anonimamente, como deve ser o extrato de uma cultura.”* (A&U, 2007, p.17, grifo meu)

Certa dificuldade e compreensão, em relação à arquitetura, talvez causada por sua relação mais objetiva com o homem, na visão de Spadoni, não é ignorada por Otília Beatriz Fiori Arantes em “O lugar da arquitetura depois dos modernos”:

*“Normalmente ninguém presta atenção na arquitetura de um edifício. Qualquer pessoa reconhece a paisagem próxima em que vive e com a qual se relaciona pela força do hábito; **porém o mais próximo se transforma no mais distante tão logo se trate de descrevê-lo com alguma fidelidade.** No caso do ambiente urbano das grandes metrópoles em que vivemos, a incapacidade de*

representação clara e distinta assume proporções de regra geral. Creio que Walter Benjamin foi o primeiro a extrair as conseqüências desse fenômeno para a compreensão da arquitetura numa época em que as grandes massas entram em cena para ficar. Quando se quer entender a relação das massas com a obra de arte, não se pode perder de vista a mais antiga e duradoura das artes: esse ponto de partida de uma breve passagem, raramente lida, do ensaio famoso sobre “a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. (Que eu saiba, apenas Giangiorgio Pasqualotto, num estudo de 1971, chama atenção para a importância dela, sobretudo quando se têm em mente as aporias do Movimento Moderno.) (Arantes, 1995, p.20-21, grifo meu)

Trazer a separação entre “belo” e “útil”, à luz do “instrumentalismo”, pode ajudar a compreender a consideração de Spadoni.

Segundo a Filosofia da Arte deweiana, grande parte da oposição feita entre “objetos belos” e “objetos de uso”, se deve à deslocamentos que tem sua origem no sistema econômico.

Mas existe “uma justificativa psicológica” para essa oposição, mediante a qual Dewey se opõe, pois, “de acordo com essa justificativa”, a oposição entre objetos empregados para propósitos práticos e os que contribuem à intensidade e unidade da experiência, se deve a uma antítese na estrutura do ser humano, entre a ação prática e a consciência vívida da experiência estética:

“Se diz que a produção e o uso de bens envolvem ao operário e ao usuário em uma ação fluente, mecânica e automática até onde é possível, enquanto que a consciência intensa e vigorosa de uma obra de arte exige a presença de resistências que inibem tal ação. Sobre o último fato não há dúvida.” (Dewey, 1949, p.232)

Para o “instrumentalismo” não há sentido supor que a preferência pela execução mecânica esteja implícita na estrutura psicológica, pois, se o ambiente constituído por objetos de uso consiste em coisas que contribuem à uma elevada consciência dos sentidos, não haveria sentido supor que o ato de uso, que a prática é inestética.

A citação a seguir pode esclarecer mais esse ponto de vista:

“O mecânico inteligente, comprometido em seu trabalho, interessado em fazê-lo bem e que encontra satisfação em seu trabalho manual, cuidando dos seus materiais e ferramentas com afeto genuíno, está comprometido artisticamente. A diferença entre tal trabalhador e o serviço mal feito, inepto e descuidado, é tão grande ... Com frequência o produto não atrai o sentido estético dos que o usam. A culpa, contudo, não é com frequência tanto do trabalhador como do mercado para o qual se destina o produto. Se as condições e oportunidades fossem diferentes, haveriam coisas tão significativas para o olho como as produzidas pelos artesãos primitivos.” (Dewey, 1949, p.07)

Na Filosofia da Arte de Dewey, as condições sociais existentes são fatores que determinam a qualidade artística ou não artística dos utensílios, mais do que algo inerente a natureza das coisas.

Tanto a psicologia popular como a científica estariam muito influenciadas pela idéia de separação entre “mente” e “corpo” que tem como resultado criar um dualismo “mente” e “prática” uma vez que “a prática opera através do corpo”.

Talvez, até por essa influência perdurar, da tendência a separar “mente” e “prática” no preconceito em relação aos objetos de uso, a arquitetura moderna não seja tão valorizada culturalmente, por ter em suas origens a intenção de defender o “ordinário” numa tentativa de contribuir com a vida social:

“O que a Bauhaus propôs, na prática, foi uma comunidade de todas as formas de trabalho criativo, e em sua lógica, interdependência de um para com o outro no mundo moderno. Nosso princípio orientador era o de que o nosso impulso plasmador não era um caso intelectual nem material, mas simplesmente parte integral da substância vital de uma sociedade civilizada. Nossa ambição consistia em arrancar o artista criador de seu distanciamento do mundo e restabelecer sua relação com o mundo real do trabalho, assim como relaxar e humanizar, ao mesmo tempo, a atitude rígida, quase exclusivamente material, do homem de negócios. Nossa concepção sobre a unidade fundamental de toda criação no tocante ao mundo em si opunha-se diametralmente à idéia de l’art pour l’art e à filosofia ainda mais perigosa da qual se originava, isto é, a do negócio como uma finalidade em si.” (Gropius, 1997, p.32, grifo meu)

Outra contribuição à questão de “como aproximar a discussão arquitetônica da sociedade” é do arquiteto Décio Tozzi, e de acordo com sua visão:

*“O diálogo entre arquitetura e sociedade ocorre em si e é permanente. Basta olhar a história da arte e da cultura para identificarmos os períodos progressistas da humanidade em que a arquitetura exhibe o espírito do momento histórico que a engendrou. Da mesma forma, essa leitura permite perceber que em alguns períodos, a arte e a arquitetura evidenciam um universo plástico maneirista, em que as bases sociais que as produziram não mais existem e a relação entre arquitetura e sociedade evidencia a sua decadência. Atualmente, em nosso país, vivemos um momento em que as propostas mais sérias dos arquitetos são festejadas, enquanto se produz **uma arquitetura de caráter comercial que, influenciada pelo negócio, infesta nossas cidades de um desenho espúrio e uma estética extremamente duvidosa.**” (A&U, 2007, p.17, grifo meu)*

Pensar sobre as causas da distância entre arquitetura e sociedade, através de uma filosofia que procura superar antagonismos, como o existente entre ambiente físico e social, diante desta consideração de Décio Tozzi, leva a ponderar até que ponto uma manifestação arquitetônica insatisfatória não está vinculada a uma forma de vida também insatisfatória:

“Por que a arquitetura de nossas grandes cidades é tão indigna de uma fina civilização? Não é por falta de materiais nem por falta de capacidade técnica. E, contudo, não são as palhoças, senão os departamentos da gente acomodada, os que são esteticamente repelentes, por estarem desprovidos de imaginação. Seu caráter se determina por um sistema econômico em que a terra se usa – ou se põe fora de uso – em favor da ganância, em virtude do proveito que se deriva de aluguel e a venda. Até que a terra fique livre desta carga econômica, se podem erguer ocasionalmente belos edifícios, porém há pouca esperança de que se erga a construção geral arquitetônica até fazer-se digna de uma nobre civilização. A restrição imposta aos edifícios afeta indiretamente um grande número de artes associadas, em tanto que as forças sociais que afetam os

edifícios em que vivemos e fazemos nosso trabalho, operam sobre todas as artes.” (Dewey, 1949, p.303-304)

Ao “instrumentalismo”, a arte é uma manifestação da experiência que não está desvinculada da forma de vida social:

“Como o material da experiência estética é humano – humano em conexão com a natureza do qual é uma parte – é social. A experiência estética é uma manifestação, um registro e celebração da vida de uma civilização, um meio de promover seu desenvolvimento, e também o juízo último sobre a qualidade de uma civilização. Porque enquanto esses indivíduos a produzem e usufruem, esses indivíduos são o que são no conteúdo de sua experiência, a causa das culturas em que participam.” (Dewey, 1949, p.288)

Há que se considerar que à Filosofia de Dewey, a forma de vida democrática, uma forma de vida associada de experiência conjunta e mutuamente comunicada, é aquela em que se tem oportunidade de desenvolver, verdadeiramente, o espírito social.

A ampliação da área dos interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade de capacidades pessoais que caracterizam a democracia são, segundo Dewey, causa do desenvolvimento das indústrias e do comércio, das viagens, migrações e intercomunicações que resultaram das investigações científicas, mas há que voluntariamente conservá-las e aumentá-las, pois uma sociedade à qual seria fatal a estratificação, há que se procurar fazer com que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos e com iguais facilidades (Cf.Dewey, 1959b, p.94):

“O que é certo é que a arte mesmo não está segura sob condições modernas até que a massa de homens e mulheres que fazem o trabalho útil do mundo tenham a oportunidade de conduzir livremente o processo da produção e estejam ricamente dotados da capacidade para usufruir os frutos do trabalho coletivo. Que o material para a arte se tome de todas as fontes, quaisquer que elas sejam, e que os produtos artísticos sejam acessíveis a todos, é uma demanda ao lado da qual a intenção política pessoal do artista é insignificante.

O ofício moral e a função humana da arte somente podem discutir-se inteligentemente no contexto da cultura.” (Dewey, 1949, p.304)

Otília Beatriz Fiori Arantes em “*Urbanismo em fim de linha*”, destaca o “social” como imperativo quanto ao “dever” de utilizar os meios técnicos em função da melhoria material das condições de vida dos habitantes das metrópoles concomitante com o dever de tornar as cidades mais convidativas em relação ao prazer estético do viver bem, mas frente a uma forma de governo, uma ordem social discriminatória que perpetua distinções tais como entre trabalho e gozo de lazeres, cultura e ocupações práticas, espírito e corpo, classe dirigente e classe dirigida, pode-se constatar que esse “dever” tende a ser ignorado:

“... tenho minhas dúvidas quanto às chances do desenho urbano se converter num instrumento eficiente de desenvolvimento da vida na cidade. A própria expressão ‘desenho urbano’ (em lugar de planejamento), pelo que encerra de restrição, parece anunciar esse estreitamento das possibilidades de mudança real, que no plano ideológico, como lembrei a pouco, reflete a espécie de renúncia a que obrigou a débâcle irreversível do Movimento Moderno. Encolhimento que não se deve apenas à interferência direta dos interesses em jogo, dos verdadeiros agentes urbanos ou promotores do espaço público: governos – no mais das vezes preocupados em transformar a cidade em imagem publicitária – ou os especuladores imobiliários de sempre (proprietários, construtoras etc.); à qual se somam os limites naturais da profissão, obrigando a dividir a responsabilidade de qualquer intervenção com outros profissionais; mas basicamente, imposto pelo rumo atual do capitalismo, cuja mundialização é responsável em grande parte por uma urbanização tanto mais intensa quanto maior o contingente dos ‘náufragos da competitividade’ mundial (só no Brasil, mais de 70% da população pobre reside nas cidades). (Arantes, 2001, p.122)

Por fim, tem-se a contribuição de Jaime Lerner, arquiteto e urbanista, à questão de “como aproximar a discussão arquitetônica da sociedade”:

“A arquitetura tem que ser vista no contexto urbano, e não isolada. Se há uma atenção maior para os espaços públicos, daí quase que naturalmente se aproxima a discussão arquitetônica da sociedade. A falta de envolvimento da população com a arquitetura deriva da falta de envolvimento da população com a cidade. Quanto mais a população se aproxima da cidade, mais se aproxima da arquitetura. Muitos dos problemas das cidades advém do desapareço dos seus habitantes por ela. E o desapareço vem da falta de conhecimento. A falta de conhecimento da cidade, do desenho da cidade e da sua arquitetura, é um erro que cometemos nas cidades brasileiras. Erro imperativo que se corrija! Como presidente da UIA, assumi a missão de difundir essa visão com o concurso Celebração das cidades, envolvendo os profissionais e estudantes do mundo inteiro nesse debate, os quais atuam como multiplicadores em suas comunidades locais.” (A&U, 2007, p.17, grifo meu)

O fato, apontado por Jaime Lerner, de que a atenção com o espaço público, urbano, origina “naturalmente” um interesse da população pela arquitetura, talvez seja pelo fato de haver, no “senso comum”, um certo entendimento de que a dimensão arquitetônica urbana está destinada à experiência comum e ela tende a ser estimulante na medida em que na interação, na associação entre os indivíduos é que ocorre a possibilidade de compreender significações (Cf. Dewey, 1959b, p.394).

A própria concepção de Walter Gropius sobre o sentido dos “centros comunitários” em “*Bauhaus: novarquitectura*”, parece reforçar a importância das associações ao enriquecimento da vida:

“O estabelecimento de centros comunitários no núcleo das cidades e dos conjuntos habitacionais é mais importante e necessário ainda que a própria construção de habitações, pois estes centros servem de base cultural em que o indivíduo poderá desdobrar a sua estatura no seio da comunidade.” (Gropius, 1997, p.183)

Assim, uma organização arquitetônica que “isola”, que discrimina os indivíduos, tende a ser desestimulante justamente por não oferecer essa possibilidade.

A arquitetura, além de expressar a constituição estrutural da própria natureza (pesos e forças, empuxos e contraempuxos, gravidade etc) - daí sua conexão inevitável com a engenharia - expressa também valores da vida humana em comum:

“Representa` as memórias, esperanças, temores, propósitos e os valores sagrados daqueles que constroem para abrigar uma família, para proporcionar um altar aos deuses, estabelecer um lugar em que fazer as leis ou levantar uma muralha contra os ataques. Seria um mistério porque os edifícios são chamados palácios, castelos, casas, fóruns, se a arquitetura não fosse em grau supremo expressiva dos interesses e valores humanos.” (Dewey, 1949, p.196-197)

Ao “instrumentalismo”, o efeito emocional, de interesse, em relação à arquitetura, não se dá de maneira isolada, mas está intimamente ligado com os assuntos humanos em que o edifício participa:

“O templo grego está demasiado longe de nós, que não experimentamos mais que os efeitos do equilíbrio esquisito das forças naturais. Porém, é impossível ao entrar em uma catedral medieval, não sentir como parte dela os usos a que foi historicamente destinada; ainda um ocidental sente algo parecido ao entrar em um templo budista. Não usaria a palavra `emprestar` para qualificar os efeitos semelhantes que correspondem à experiência de casas e edifícios públicos, porque aqui os valores estão completamente incorporados para que seja aplicável tal palavra. Porém os valores estéticos em arquitetura dependem peculiarmente da absorção de significados obtidos da vida humana coletiva.” (Dewey, 1949, p.207)

Desta maneira, tentar aprofundar com Dewey as razões apontadas por Antonio Viñao Frago, para a dificuldade de estudar a arquitetura escolar centrando atenção nos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material, e as considerações de Ruth Verde Zein, Newton Massafumi, Francisco Spadoni, Décio Tozzi e Jaime Lerner sobre como aproximar a discussão arquitetônica da sociedade, implica tratar de antagonismos e dentre eles aquele

destacado por Dewey como sendo “o antagonismo” onde todos os outros culminam: “a separação entre indivíduo e mundo”.

Nesse sentido, a Filosofia da Arte do “instrumentalismo” tem muito a contribuir pois, procura tratar da significação geral dos objetos artísticos não os desvinculando dos acontecimentos, fatos, sofrimentos diários reconhecidos como constitutivos da experiência o que significa “recobrar a experiência estética com os processos normais da vida”, sendo este o problema à Filosofia da Arte para Dewey e porque não arriscar dizer que talvez seja esse o problema à dimensão espacial escolar quando há dificuldade de estudá-la, de compreendê-la antropologicamente assim como ampliar a sua discussão.

Capítulo IV - Intervenções arquitetônicas no âmbito da educação formal e superação de antagonismos

No capítulo anterior, procurando aprofundar com Dewey razões expostas para a “dificuldade de estudar a dimensão espacial educativa centrando a atenção nos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material” e para o “distanciamento da discussão arquitetônica da sociedade”, procurou-se demonstrar que estas razões trazem, implicitamente, a necessidade de superar antagonismos, dentre eles: entre homem e natureza; entre método, matéria de estudo e interesse; entre arte e vida; entre belo e útil; entre ambiente físico e social.

Neste capítulo o objetivo é, à luz do “instrumentalismo deweyano”, expor como intervenções arquitetônicas podem contribuir com a superação de antagonismos.

A primeira intervenção está relacionada ao trabalho da arquiteta Mayume Watanabe de Souza Lima, nascida em Tóquio, naturalizada brasileira, diplomada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, com mestrado pela Universidade de Brasília onde foi professora, assim como do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos.

Mayume foi Diretora do Departamento de Edificações da Prefeitura do Município de São Paulo e por cerca de trinta anos de trabalho junto a educadores, administradores de escolas do ensino básico, creches e crianças, fora e dentro de instituições, ocupou-se com espaços destinados a criança em nossa sociedade.

Em seu trabalho publicado “A cidade e a criança”, na sua descrição da experiência através do planejamento, projeto, construção e uso do prédio da Escola Estadual de Primeiro Grau João Kopke, pode ser tirada uma lição de como se dá, num processo de reorganização da dimensão espacial escolar, a tendência de quebrar dois antagonismos: entre “espírito e conduta” e entre “artista e espectador”.

Iniciar-se-á a abordagem dessa lição, através da própria descrição detalhada que Mayume fez da sua experiência.

Segundo Mayume, a sua experiência com a E.E.P.G. João Kopke iniciou em 1967 na medida em que a equipe técnica da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP) estava diante da tarefa de buscar escolas para 32% de alunos que, com a desativação do Colégio Caetano de Campos na Praça da República, não puderam ser acomodados no novo prédio do Colégio Caetano de Campos na Aclimação, uma vez que o critério adotado para ocupação das vagas foi o de dar

preferência a quem morasse no circuito do transporte urbano que fazia o trajeto Aclimação-República.

A E.E.P.G. João Kopke já existia e funcionava numa velha mansão do século XIX, que pertencera aos barões do café e não fora das casas mais luxuosas da época, no bairro dos Campos Elíseos.

A arquiteta descreve que as inúmeras reformas descuidadas haviam desfigurado a arquitetura original, mas conservaram alguns elementos característicos: o domo de cristal trabalhado a jato de areia, a lareira de bronze, um ou dois lustres, as colunas de ferro fundido e os azulejos de piso que, por trás do encardido, faziam suspeitar de sua origem portuguesa.

Considerando as condições do edifício como a invasão de cupins, a desfiguração arquitetônica original e a inviabilidade de acomodar os alunos em outro prédio, a primeira hipótese, pensada pela equipe, de reforma e preservação da mansão mostrou-se inviável.

Optou-se, então, por aproveitar o terreno e demolir a mansão gradativamente e simultaneamente construir, de maneira programada, uma nova edificação sendo que alunos, professores e funcionários teriam de conviver com o barulho, a poeira, os riscos e os incômodos próprios de uma obra.

Segundo Mayume, o que a princípio era tido como “inconveniência” acabou sendo, ao mesmo tempo, possibilidade de participação de crianças e professores no processo de transformação (desconstrução e construção) daquele ambiente.

A equipe técnica da CONESP programou, para os oito meses previstos à obra, uma série de atividades que, realizadas no intervalo das aulas, tinham como objetivo envolver os interagentes (discentes, docentes, administração) com o processo de “desconstrução” e “construção” de um novo espaço, mas em relação à equipe técnica da escola, apesar do convite para participar das atividades ter sido estendido à diretoria e professores, apenas a orientadora participou de três sessões e nenhum outro professor chegou a se interessar pelas atividades.

A arquiteta descreve uma série de atividades desenvolvidas com as crianças que tinham em vista envolvê-las com a necessidade de modificação das condições daquele espaço:

*“As atividades tiveram início com jogos de **percepção do espaço necessário para a vida**, colocando as crianças em contato com tartarugas, pássaros e aves,*

animais fortes e fracos, povos de outros países e outras raças e culturas.”
(Lima, 1989, p.80, grifo meu)

Durante o andamento das atividades, ante o incômodo da equipe da CONESP com o comportamento passivo das crianças nesses espaços, esperando ordens dos adultos para fazerem interferências, o arquiteto Maurício Friedman teve a idéia de cobrir as salas de aula com jornais.

O desaparecimento visual das carteiras através da sua cobertura com jornais, parece ter ajudado as crianças a apropriarem-se do espaço das salas de aula para o desenvolvimento das atividades, uma vez observada iniciativa de construção de palco, passarela, maior liberdade de movimentação e manifestação oral:

*“Foi preciso **destruir-se simbolicamente** a sala de aula **para** que as crianças fossem capazes de **construir** o novo espaço.”* (Lima, 1989, p.80, grifo meu)

Segundo Mayume, o conceito de que a toda construção nova está ligada um tipo de destruição que não é qualquer, mas é aquela que não nega o todo, é consciente, planejada, pensada, na qual se escolhe o que se pretende preservar, a que se pretende chegar e, por conseqüência, o que se pretende acabar, foi um conceito importante implícito na intervenção sugerida por Maurício Friedman e que rapidamente foi percebido pelas crianças:

“Não há construção nova sem esse tipo de destruição: rompe-se a pedra e constrói-se o dique; tira-se o barro faz-se o tijolo; corta-se a lã e o tecido, monta-se a roupa; tritura-se o trigo e faz-se o pão.” (Lima, 1989, p.81)

A idéia de “destruição consciente”, colocada pela arquiteta, pode ser vista como ação intencional para tornar algo socialmente significativo.

Nesse sentido, talvez pudesse ser relacionada com a “atividade de imaginação” na perspectiva do “instrumentalismo” e daí pode-se tirar uma lição da experiência de Mayume e da equipe da CONESP com a reorganização espacial da E.E.P.G. João

Kopke: a lição de que espírito e conduta (mente e atividade) não estão separados na experiência educativa ou artística.

A imaginação, segundo Dewey, é estimulada pelo desejo de alguma coisa diferente ou pela aversão ao dado estado de coisas, aversão motivada pelo embaraço ao bom êxito da atividade que não separa o espírito como coisa interior e a conduta, a atividade, como coisa exterior. (Cf. Dewey, 1959b, p.382, 383)

No processo de imaginação há uma acentuação do estado consciente, um balanço das próprias atitudes, possibilidades, desejos. O mental e o psíquico nesse processo, significam o estado indeterminado, formativo, de uma atividade que em sua plenitude implica o emprego de energia exteriorizada para modificar o ambiente.

A imaginação, não é algo sem valor utilitário, que basta a si mesma, ou seja, um refúgio na mente do indivíduo: o imaginário. (Cf. Dewey, 1959b, p.382)

E compreender a imaginação como um processo que não divorcia resultados tangíveis de funções apreciativas, é caminho importante para não tender a acreditar no divórcio entre vida e arte uma vez que imaginar implica empregar meios para que idéias e aspirações possam ser usadas para reorganizar o ambiente:

“A ‘imaginação’ divide com a ‘beleza’ a honra duvidosa de ser o tema principal nos escritos estéticos de ignorância entusiasta. Talvez mais que nenhuma outra fase da contribuição humana se tem tratado-a como uma faculdade especial que basta a si mesma, que difere de outras e está em posse de potências misteriosas. Porém se julgarmos sua natureza pela criação de obras de arte, designa uma qualidade que anima e permeia todos os processos do fazer e observar. É uma maneira de ver e sentir as coisas quando compõem um todo integral. É a mescla ampla e generosa de interesses no ponto em que a mente estabelece contato com o mundo. (Dewey, 1949, p.237)

Na continuação de sua descrição, Mayume aponta que a cada sessão de atividades as crianças acrescentavam novas descobertas de transformação que extrapolaram o espaço das salas de aula, na medida em que foram mostradas fotos antigas de São Paulo assim como foto aérea da região onde estava localizada a escola.

Máquinas fotográficas foram emprestadas pela equipe da CONESP aos alunos que, documentando a paisagem percorrida de suas casas até a escola, fizeram

comparações com as fotos antigas possibilitando identificação de permanências e transformações.

Como o corpo discente era composto por crianças e jovens que moravam em cortiços e apartamentos minúsculos da vizinhança, sem lugar para ficar fora do horário das aulas, a equipe da CONESP discutiu a possibilidade de projetar e construir com eles um pequeno espaço que lhes pertencesse, no caso um grêmio ou um clube.

Segundo Mayume, muito foi discutido até chegar-se a um programa modesto mas que atendesse a todos os grupos e idades da escola: a forma como se organizariam para usar esse ambiente, o que seria possível fazer nele e o que gostariam de colocar.

Na impossibilidade da equipe manter um contato direto e pessoal com todos os alunos, caixas de correspondência foram distribuídas pela escola e além da sugestão de ambientes, as cartas dos alunos levantavam temores e “alguns até falavam da saudade que sentiriam da velha casa”.

Aqui, cabe retomar a idéia de “imaginação” pois, talvez, a “saudade” não fosse da velha mansão em si, mas do processo, ou seja, do que foi oportunizado pela equipe aos alunos, destes desenvolverem interesses, o que permitiu tornar a “velha” mansão “nova” na experiência:

“Quando as coisas velhas e familiares se tornam novas na experiência, há imaginação. Quando o novo se cria o que é distante e estranho se converte na coisa mais natural e inevitável no mundo. Há sempre certo grau de aventura no encontro da mente e o universo e esta aventura é, em sua magnitude, imaginação.” (Dewey, 1949, p.237)

A “saudade” desses alunos, nesse sentido, possivelmente é testemunha de que o ser humano tem “fome, sede estética”. (Cf. Dewey, 1949, p.07)

“A experiência estética é imaginativa. Este fato, em conexão com a idéia falsa da natureza da imaginação, tem obscurecido o fato mais amplo de que toda experiência consciente tem por necessidade certa vontade de qualidade imaginativa. Porque se as raízes de toda experiência se encontram na interação da criatura vivente com sua circunstância, essa experiência somente se faz consciente, matéria de percepção, quando entram nela significados derivados de experiências anteriores. A imaginação é a única porta por onde esses

significados podem encontrar seu caminho para a interação presente; ou melhor ... o ajuste consciente do novo e do velho é a imaginação. A interação de um ser vivo com sua circunstância se encontra na vida vegetativa e animal. Porém a experiência somente é humana e consciente quando o dado aqui e agora se amplia com significados e valores do ausente cuja presença é somente imaginativa.” (Dewey, 1949, p.241, grifo do autor)

Feita então, uma votação entre os alunos para escolha de materiais e peças da velha casa que poderiam ser utilizadas na construção do clube, foram escolhidos: o domo de cristal trabalhado, as colunatas de ferro fundido, o lustre de bronze, os azulejos e lajotas pintadas.

Em relação aos ambientes, um pequeno teatro de arena e uma sala de jogos foram as escolhas.

Como parte do programa de atividades para os oito meses da obra, as crianças percorreram a velha mansão com os técnicos da CONESP, interpretando cada parte e componente da construção.

Segundo Mayume, foi assim que o projeto da E.E.P.G. João Kopke, de autoria do arquiteto Sérgio Pileggi, no ano de 1978 levou em consideração desejos e idéias dos alunos e mostrou a possibilidade de, sem distinção de idade, envolvê-los ativamente no planejamento da construção escolar e, daqui, pode-se tirar outra lição: a tendência de não antagonizar artista e espectador, ou antagonizar as idéias de artístico e estético.

Dewey expõe que, algumas vezes, se separam os termos ‘artístico’ como ato de produção e ‘estético’ como ato de percepção e gozo, para supor que sendo a arte um processo de criação, a percepção e o gozo não tem nada em comum com o ato de criação. (Cf. Dewey, 1949, p.44)

O fato da equipe da CONESP ter oportunizado aos alunos um envolvimento ativo no planejamento da construção escolar, foi oportunidade de quebrar essa separação, pois para o “instrumentalismo” a atitude de quem toma parte em alguma espécie de atividade é simultaneamente de “preocupar-se” no sentido de ansiar pelas futuras conseqüências, reações, e de “ocupar-se” no sentido de agir para assegurar as melhores conseqüências e evitar as piores.

A palavra para exprimir a atividade nesse sentido, como “preocupação” e “ocupação” simultaneamente, é “interesse” e significa que o “eu” e o “mundo exterior” se acham empenhados numa situação em processo (Cf. Dewey, 1959b, p.137):

“... a arte, em sua forma, une a relação mesma de fazer e de padecer, a energia que vai e vem, o que faz que uma experiência seja uma experiência ... O artista encarna em si mesmo, enquanto trabalha, a atitude do que percebe.” (Dewey, 1949, p.45)

Por isso, para Dewey, a atitude artística é exemplificadora do ideal de interesse, na medida em que não é puramente interior nem puramente exterior, nem meramente mental e nem meramente material, podendo-se associar às transformações específicas das coisas que tendem a trazer enriquecimento espiritual, sentimental, intelectual, ou seja, que tendem a potencializar a experiência.

A segunda intervenção arquitetônica a partir da qual é possível notar a tendência de quebrar outro antagonismo, aquele existente entre “ser humano e natureza”, é dos arquitetos Michael Laar, doutor pela Universidade de *Bauhaus* na Alemanha, e Jaime Kuck, ambos responsáveis pela concepção da Escola Mínima Energia no Rio de Janeiro, projeto finalista do Prêmio Holcim Global 2006 e vencedor do primeiro lugar no prêmio Procel (Programa de Eficiência Energética em Edificações).

O relato de Joana Carvalho sobre esse projeto na Revista *Arquitetura & Urbanismo (A&U)* do mês de janeiro de dois mil e oito (2008), servirá à abordagem da tendência de não separação entre “ser humano e natureza”, tendo como fundamento a perspectiva de Dewey.

A começar pelo título do relato, “*Tecnologia para auto-suficiência*”, talvez fosse mais adequado, tendo como fundamento o “instrumentalismo”, pensar em “interdependência” do que em “auto-suficiência”, porque a consciência sobre a inseparabilidade entre vida e recursos ambientais, devido a problemas ocasionados por alterações climáticas e escassez de recursos, por exemplo, tem levado seres humanos a pensarem sobre sua maneira de viver e, ao mesmo tempo, a procurar reorganizá-la.

O termo “auto-sustentável”, utilizado, por vezes, no campo da engenharia e arquitetura, pode prejudicar a visão de que o seu funcionamento, a sua adequação à vida, sempre “depende” do modo como ela está inter-relacionada com o meio, de

maneira que ela não basta e si mesma, ela não é independente das condições ambientais a serem transformadas em recursos para a vida.

O projeto arquitetônico de Laar e Kuck, por exemplo, tendo como premissas aumentar o conforto dos alunos e dos professores ao mesmo tempo em que é diminuído o consumo de energia e de água potável, envolveu cuidado com: a melhoria do micro-clima, a otimização da ventilação, do sombreamento e da iluminação natural.

Pensando na melhoria do micro-clima, Laar e Kuck optaram pela verticalização do projeto, com a intenção de aumentar a área verde nos seus contornos (na parte exterior e interior do conjunto arquitetônico) o que tende a reduzir, consideravelmente, dois fatores: a temperatura do ar em virtude da evapotranspiração (processo através do qual a vegetação e o solo enviam umidade para a atmosfera) e o nível de radiação solar em virtude do sombreamento natural.

Segundo Laar, o terreno onde está implantado o projeto era, anteriormente, usado para plantação de aipim e com uma vegetação adequada poderá, inclusive, voltar a comportar espécies de mata atlântica.

Além da área verde nos contornos do conjunto edificado, para reduzir a temperatura do ar contar-se-á também: com “telhados” verdes (que incrementam o processo de evapotranspiração), e com sistema de nebulização, chafarizes e cascatas artificiais nas áreas semi-abertas.

Os “telhados” verdes além de contribuírem com a redução da temperatura do ar, tem poder de “isolamento” térmico no inverno e de “isolamento” acústico.

Com o investimento na melhoria do micro-clima por meio da evapotranspiração, do sombreamento externo natural (que bloqueia a incidência solar direta e reduz a difusa), e da ventilação também natural, pretende-se reduzir o sistema de ar condicionado.

Aliando *softwares* a uma metodologia desenvolvida por Laar em seu doutorado na Universidade de *Bauhaus* na Alemanha, e que está sendo patenteada no Brasil, detectou-se que é possível ter oitenta e seis por cento (86%) de iluminação natural anual entre oito (08) horas e dezoito (18) horas, reduzindo o uso de iluminação artificial e, através da mesma tecnologia, identificou-se as melhores luminárias e lâmpadas para cada espaço físico no interior do edifício, alimentadas por energia fotovoltaica assim como serão alimentados outros equipamentos (computadores, datashow etc).

Para o atendimento da outra premissa do projeto, de diminuir o consumo de água potável, estão previstos equipamentos como torneiras automáticas e bacias sanitárias com descargas reduzidas.

A água da chuva será utilizada para limpeza, descarga e jardinagem, que não tendo fins potáveis será simplesmente filtrada para separação de folhas e outros elementos.

Os “telhados” verdes do projeto reterão parte da carga pluvial que também será aproveitada através dos telhados convencionais da vizinhança.

Com essas medidas, pretende-se reduzir o consumo de água de oitenta por cento (80%) a noventa por cento (90%).

Diante do reconhecimento da necessidade de cuidar do modo do uso de recursos, como a água, o projeto arquitetônico de Laar e Kuck contribui para perceber que as atividades humanas estão, inevitavelmente, vinculadas aos processos da natureza, e os bons ou maus resultados dessas atividades dependem do modo como se lida com esses processos, ou seja, dependem da compreensão dos processos da natureza que incluem todas as fases, aspectos e estruturas da existência. (Cf. Dewey, 1949, p.239)

Segundo Dewey, algumas razões contribuíram para a idéia de separação entre “homem e natureza” perdurar, apesar dum interesse renovado no século quinze (XV) – Renascença - pela vida presente do homem e, de acordo com isso, um interesse renovado pelas relações deste com a natureza em oposição a valorização dominante do “sobrenatural”, um conceito próprio da teologia cristã que atribui à fé a crença no “sobrenatural” entendido como o que acontece na natureza mas não decorre das forças ou dos procedimentos da mesma e não pode ser explicado com base neles.

Essa valorização dominante do “sobrenatural” como uma tradição aristocrática que tendia a olhar com desprezo as coisas materiais, os sentidos e os trabalhos manuais, estava infiltrada nas instituições e homens dedicados ao ensino raramente eram conhecedores das ciências:

“... os de competência científica trabalhavam em laboratórios particulares e por intermédio das academias que promoviam pesquisas, mas não tinham a organização de institutos de ensino.” (Dewey, 1959b, p.310)

O movimento protestante também teria acentuado a tendência de separação entre “homem e natureza” na medida em que, numa luta contra a autoridade da Igreja de Roma no século dezesseis (XVI), no campo da educação intencional cada parte apelava para textos escritos com o intuito de utiliza-los como instrumento para defesa da fé escolhida contra a adversária, para propagar idéias e para garantir seus domínios:

“... não há exagero em dizer que, pelos meados do século XVII, o ensino de línguas nos ginásios e universidades foi envolvido e arrebatado pelo renascido interesse teológico, para ser usado como instrumento de educação religiosa e de controvérsias eclesiásticas. Desta maneira, a derivação do ensino das línguas, tal qual existe na educação hodierna, não se entronca diretamente na Renascença, mas em sua utilização para fins teológicos.” (Dewey, 1959b, p.311)

Através das ciências naturais, nesse sistema, não se procurava descobrir o desconhecido produzindo invenções em benefício dos seres humanos, mas procurava-se a vitória da argumentação avivando o contraste entre homem e natureza na medida em que eram impostas noções pré-estabelecidas a natureza.

Além disso, a filosofia que se declarava baseada na ciência ou era de natureza dualista antagonizando espírito (que caracterizava o homem) e matéria (que constituía a natureza), ou provocava suspeita sobre o valor da ciência física, dando oportunidade a tratá-la como inimiga dos mais elevados interesses humanos. (Cf. Dewey, 1959b, p.312)

Enfim, para o “instrumentalismo” e assim para a filosofia da arte deweiana, esta separação entre “homem e natureza” ou entre “estudos humanistas e naturalistas” não faz o menor sentido uma vez que a ciência mesma é tida como uma arte central auxiliar para a geração e utilização de outras artes:

“... a arte – a forma de atividade grávida de significações suscetíveis de serem possuídas e gozadas diretamente – é a culminação da natureza e ... a ciência é em vigor uma servente que leva os acontecimentos naturais a seu feliz término.” (Dewey, 1949, p.25)

No caso da arquitetura, uma forma de arte que expressa notavelmente essa reciprocidade entre estudos humanistas e naturalistas na medida em que recursos são utilizados de modo a converterem-se em meios para propósitos humanos, em meio a “crise energética”, por exemplo, a contribuição dessa forma de arte, e assim do projeto arquitetônico da Escola Mínima Energia, para o que se denomina, por vezes, de “consciência ambiental” parece ser relevante uma vez que expressa como é possível agir na otimização dos recursos necessários à vida, isso porque, ao “instrumentalismo”, não se educa diretamente mas indiretamente, ou seja, através das inter-relações, através do ambiente:

“... o único processo de influir os adultos sobre a espécie de educação que o imaturo recebe é o de influir sobre o meio em que eles agem e, portanto, pensam e sentem. Jamais educamos diretamente e, sim, indiretamente, por intermédio do ambiente. Grande diferença existirá em permitirmos a ação casual do meio e em escolhermos intencionalmente o meio para o mesmo fim. E será casual a influência educativa de qualquer meio, a menos que de caso pensado não o regulemos para a obtenção de um efeito educativo ... As escolas, todavia, continuam sendo o exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que as freqüentam.” (Dewey, 1959b, p.20)

Com a necessidade de otimizar a utilização de recursos limitados, sem, no entanto, deixar de alimentar a vida, uma ação do ensino formal de dar espaço ao tema “meio ambiente”, através de matérias de estudo, não basta para a consciência da interdependência entre seres humanos e natureza, ou seja, para o reajuste contínuo de “eu” e o “mundo” na experiência (Cf. Dewey, 1949, p.236).

De acordo com a perspectiva de Dewey, o que o ensino formal pode fazer é, no máximo, libertar as aptidões de observar, recordar e imaginar (formadas pelas ocupações sociais habituais) para um mais amplo desenvolvimento, desembaraçando-as de certas carências de compreensão e fornecer objetos que tornem a atividade mais rica de significação.

É na interação ordinária com o todos os elementos que compõem o ambiente que a trama da disposição de caráter e espírito é formada, existindo algumas direções em

que este “inconsciente influxo” acentua seu efeito: nos “hábitos de linguagem”, nas “maneiras”, no “bom gosto”, na “apreciação estética”, e todas essas direções dizem respeito a apreciação de valores, ou seja, a uma lembrança elaborada das coisas.

Nesse sentido, o efeito do elemento arquitetônico, sobre a formação da trama da disposição de caráter e espírito, estende-se à apreciação de valores na medida em que o modo como um edifício funciona, as inter-relações por ele estimuladas podem estimular interesses e quando se tem em vista, por exemplo, a utilização comedida de água e a economia de energia, a Escola Mínima Energia proporciona uma lição.

O próximo antagonismo a ser abordado é o existente entre “cultura e utilidade” ou entre “cultura e eficiência social” e a intervenção arquitetônica relacionada a ele diz respeito ao restauro e requalificação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Esta intervenção também mereceu destaque na Revista *Arquitetura & Urbanismo (A&U)* do mês de maio do ano de dois mil e oito (2008), com relatos de Hayfa Yazigi Sabbag, que servirão à abordagem de outro antagonismo.

O conjunto arquitetônico da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, inaugurado em mil novecentos e trinta e um (1931), foi construído pelo Escritório Ramos de Azevedo em mil novecentos e vinte e oito (1928) e projetado (com o auxílio do arquiteto João Serato) por uma comissão de professores da Faculdade que a convite da Fundação Rockefeller, responsável por sua concretização, visitaram instituições de ensino de medicina e cirurgia na Europa e Estados Unidos.

O projeto foi elaborado com inspiração no “Estilo Tudor”, período final do Gótico inglês, entre mil quatrocentos e oitenta e cinco (1485), ano da ascensão de Henrique sétimo (VII) e mil seiscentos e três (1603), ano da morte de Elizabeth primeira (I) e, de maneira geral, “Estilo Tudor” é uma denominação à arte e à arquitetura inglesas da primeira metade do século dezesseis (XVI).

No ano de mil novecentos e noventa e oito (1998), o Instituto de Arquitetos em conjunto com o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico e a Fundação da Faculdade de Medicina, realizou um concurso para o plano diretor de restauração e ampliação do conjunto arquitetônico da Faculdade.

Durante décadas o edifício original sofreu descaracterizações em virtude de acréscimos e por isso o Conselho não permitiu nenhuma nova construção até um planejamento, que envolveu demolição de anexos.

Os arquitetos formados pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, Vinícius Andrade e Marcelo Morettin venceram o concurso e ficaram responsáveis pelo Plano Diretor e todas as instalações novas, incluindo a requalificação do teatro.

O arquiteto e professor Júlio Katinsky, associado às arquitetas Helena Ayoub Silva e Thereza Katinsky (antiga colaboradora do Departamento do Patrimônio Histórico do Estado de São Paulo), foi convidado para o restauro propriamente dito pelo então diretor da Faculdade, professor Flávio Fava.

Já o arquiteto e professor Paulo Bruna ficou responsável pela recuperação e modernização da biblioteca numa primeira fase, uma vez que foi prevista, no plano de ampliação da Faculdade, uma nova biblioteca.

No ano de dois mil e quatro (2004) começaram as intervenções que ocorreram com a Faculdade em funcionamento.

Segundo Vinícius Andrade, as novas edificações procuraram não mimetizar o edifício histórico mas manter um diálogo com este através de estruturas leves de aço e vidro, linguagem utilizada nas áreas de suporte, serviços, portarias, reestruturação do teatro-auditório e na recuperação e modernização da biblioteca.

Intervenções dentro do edifício objetivaram mais dinamismo às funções realizadas nos antigos espaços, como o projeto de uma nova circulação longitudinal abaixo do piso térreo em toda a extensão da sede da Faculdade e todo um cuidado foi dispensado a um novo projeto de instalação elétrica.

O projeto de restauro procurou manter os valores culturais que a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo representa à área biomédica, desvelados em seu programa arquitetônico onde mais de dois terços da área destinam-se aos laboratórios de pesquisas científicas mas, para atualizar os espaços e as instalações, houve necessidade de grandes transformações internas como a colocação, em todos os corredores, de uma fonte de instalações por onde passam fluídos que pode ser renovada a qualquer momento.

Os oito anfiteatros receberam equipamentos de última geração para teleconferências e a escada principal do edifício (que antes contava com apenas um lance até o segundo piso) foi prolongada e liga todos os andares e ainda foram instalados monta-carga e elevador.

No antigo teatro da Faculdade foram retirados todos os ornamentos e argamassa das paredes, ficando os muros de contenção lateral aparentes assim como as novas

estruturas metálicas e, a estrutura da sua cobertura de madeira, foi substituída por estrutura de aço com telhas termoacústicas.

No caso da biblioteca as principais intervenções efetuadas foram a ampliação do espaço do acervo de livros, a reorganização das áreas administrativas e a circulação mais eficiente.

Os acessos à biblioteca pelo lado de dentro do prédio foram fechados para maior controle da retirada de livros, mas o contato visual entre os dois ambientes é possível graças à transparência dos painéis de vidro.

O relato de Haifa Yazigi Sabbag sobre esta intervenção, e aqui utilizado, é apresentado por Simone Capozzi que traz uma afirmação do arquiteto Marcelo Ferraz, em relação à preservação, conservação e restauro dos bens culturais, aparentemente coerente com a perspectiva de não antagonizar “cultura e utilidade” e assim coerente com a perspectiva do trabalho dos arquitetos envolvidos no restauro e requalificação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo:

“O antigo deve ser tratado com respeito, mas sem submissão”. (A&U, 2008, p.04)

Considerar essa afirmação de Ferraz e ter o “instrumentalismo” como fundamento para pensar sobre o significado educativo da preservação arquitetônica como um valor cultural, como o conjunto arquitetônico da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, conduz ao sentido “não retrospectivo” da educação.

Tomar a educação num sentido “retrospectivo” significa fazer de escritos e outras relíquias do passado a constituição do material da educação, cortando sua conexão vital com o presente.

Isso indica que o presente tende a tornar-se uma tentativa de imitação, pouco útil, do passado e em tais circunstâncias a cultura torna-se um ornamento ou um refúgio, na medida em que é possibilidade de fuga das dificuldades em curso, e busca-se viver entre as imaginárias perfeições do passado, deixando de utilizar o que ele proporciona para aperfeiçoar condições atuais.

Através do sentido retrospectivo dado à educação, pode-se compreender a separação entre “cultura e eficiência social” ou entre “cultura e utilidade”, na medida em que a idéia de cultura (tida como algo puramente interior) associada à idéia de um

passado perfeito é tida como algo incompatível com a dinâmica da utilidade, tida, por sua vez, como algo puramente exterior.

A não dissociação entre “cultura e utilidade”, ou seja, crer na atualização da cultura implica considerar o valor cultural, o patrimônio cultural como um recurso à imaginação e não ao imaginário, que pode acrescentar uma nova dimensão à vida na condição de ser visto como um patrimônio, um bem, um valor do presente e não como algo sem relação com este:

“Há um conflito que sofrem mesmo os artistas que diz respeito à natureza da experiência imaginativa. O conflito tem sido traçado de muitas maneiras. Uma maneira de enunciá-lo concerne à oposição entre a visão interna e externa. Há uma fase em que a visão interna parece mais rica e mais bela que em qualquer outra manifestação. Tem uma aura ampla e excitante de implicações que faltam ao objeto da visão externa. Parece captar muito mais do que este último transmite. Então vem uma reação; a matéria da visão interior parece um fantasma comparada com a solidez e energia da cena apresentada. Se sente que o objeto diz algo sucinta e fortemente, que vagamente transmite a visão interior, mediante um sentimento difuso ... O artista é conduzido a submeter-se humildemente à disciplina da visão objetiva. Porém a visão interna não é eliminada. Permanece como o órgão que controla a visão externa e adquire estrutura à medida que esta última se absorve dentro daquelas. A interação dos dois modos de visão é a imaginação; quando a imaginação toma forma surge a obra de arte. Sucede o mesmo com o pensador filosófico. Há momentos em que sente que seus ideais são melhores que qualquer coisa na existência. Porém se vê obrigado a voltar aos objetos, se é que suas especulações têm de ter corpo, peso e perspectiva. Contudo ao render-se ao material objetivo não se rende a sua visão; sua preocupação não é o objeto somente como objeto. Este está colocado no contexto das idéias e, quando é assim, estas últimas adquirem solidez e participam da natureza do objeto.” (Dewey, 1949, p.238, grifo meu)

Diferentemente da educação ou da cultura como retrospectiva, a educação ou a cultura como reconstrução não menospreza o ato presente de viver, de crescer e desenvolver-se, ela procura ser sensível às necessidades e oportunidades em curso sem deixar de interessar-se pelos seus antecedentes.

Uma publicação do ano de dois mil e sete (2007) de uma coletânea de textos, organizada por Simone Scifoni – geógrafa, mestre e doutora pela Universidade de São Paulo e técnica em Educação Patrimonial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) de São Paulo –, destinada à “Educação Patrimonial” (um dos primeiros resultados do Inventário Nacional de Referências Culturais em elaboração na Superintendência Regional de São Paulo por iniciativa do Iphan), ao propor ter o patrimônio cultural e a memória urbana como via para refletir sobre o bairro e a cidade, pode ser um exemplo ao sentido de reconstrução da educação e da cultura, e assim da não separação entre “cultura e eficiência social” na medida em que se propõe a utilizar o passado como um dos recursos para o desenvolvimento do futuro.

A educação ou a cultura como reconstrução, não desconsidera o passado ela é uma reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido desta e também a aptidão dos indivíduos para que estes dirijam o curso das experiências subsequentes (Cf. Dewey, 1959b, p83)

Por exemplo: a consideração pelo passado na escolha dos arquitetos responsáveis pela restauração e requalificação do conjunto arquitetônico da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo de não mimetizar o edifício histórico nas novas construções mas de dialogar com ele através de uma “linguagem contemporânea” - cuidadosamente escolhida e utilizada, como as estruturas leves de aço e vidro (evitando a alvenaria) -, pode ser vista como trazer à tona uma “luta” diferente da “luta” do “Estilo Tudor”.

Como já foi citado aqui, o “Estilo Tudor”, período final do gótico inglês, serviu de inspiração para o projeto da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Como uma perspectiva do gótico, o “estilo tudor” não deixa de trazer a aspiração original da arquitetura gótica de criar o espaço, elevá-lo e dar-lhe forma sem interromper sua continuidade, onde um tema relevante seria o contraste das forças dimensionais, ou seja, a concepção do espaço em antítese polêmica com a escala humana (escala humana em oposição a escala monumental) e que intenta produzir no observador não uma calma contemplação, mas um estado de desequilíbrio, de afetos e solicitações contraditórios, de luta.

A construção gótica intentaria algo a impressionar, sobrepor, dominar o homem. (Cf. Zevi, 1996, p.92)

Não só a psicologia moderna, atenta a importância das ocupações ativas no processo educativo, mas também a consciência espacial moderna atenta ao

“movimento” como necessidade humana (Cf. Gropius, 1997, p.73), foi sensível a questão da escala humana e teria procurado uma concepção e uma construção “para o homem” e, com isso, parece ter trazido uma “luta” diferente: a “luta da continuidade”.

A leveza das estruturas de ferro e a transparência do vidro na intervenção para aperfeiçoar o espaço da Faculdade de Medicina, de certa forma, trazem a “luta da continuidade” uma vez que setores do espaço externo são integrados na nova composição espacial arquitetônica que, por sua vez, se estende ao ambiente exterior.

Ao invés de optar por isolar o novo do antigo ou camuflar o novo, faz-se a opção pela “inter-relação”:

“O movimento no espaço ou a ilusão de um movimento no espaço pela magia do artista tornou-se um fator influente nas obras da moderna arquitetura, escultura e pintura. *Preferimos hoje na arquitetura uma transparência que é alcançada por grandes superfícies de vidro, por seções salientes e abertas na obra arquitetônica. Essa transparência tenta produzir a impressão de um contínuo espacial fluente ... O próprio espaço parece movimentar-se.*”
(Gropius, 1997, p.76)

Manter os valores que a instituição representa na área biomédica, constatados através do programa arquitetônico onde a maior parte da área do conjunto arquitetônico é destinada aos laboratórios de pesquisas científicas – afinal manter trabalhos de laboratório (não separar experiência e pensamento) significa oportunizar familiarização com fatos e problemas propiciando aquisição de técnicas e métodos para obter e provar generalizações (Cf. Dewey, 1959b, p.256) - não implicou também em submeter o presente ao passado na medida em que foram feitas grandes transformações internas como a colocação, em todos os corredores, de uma fonte de instalações por onde passam substâncias líquidas ou gasosas.

Enfim, trazer essas três intervenções arquitetônicas, no campo da educação formal, como possibilidades de superar antagonismos, sem perder de vista “aquele” onde todos culminam - na idéia de separação entre “indivíduo e mundo” -, requer ponderar que o papel educador da arquitetura não está nela em si, como um mero “produto físico”, mas está nela ser “objeto estético”, ou seja, o papel educador da

arquitetura se dá na medida em que, como qualquer outra forma de arte, ela está destinada a participar de inter-relações:

*“... o erro fundamental é a confusão do produto físico com o objeto estético, que é o que se percebe. Fisicamente uma estátua é um bloco de mármore, nada mais. É estável, e até onde o permitem os desgastes do tempo, permanente. Aliás identificar a massa física com a estátua que é a obra de arte e identificar os pigmentos em uma tela com a pintura, é absurdo. Que dizer sobre o jogo de luz em um edifício, com a constante mudança de sombras, intensidades, cores e reflexos movediços? Se o edifício ou a estátua fossem tão ‘estáveis’ na percepção como na existência física, estariam tão mortos que o olho não se fixaria neles, senão que os veria de passada. **Porque um objeto é percebido por uma série cumulativa de interações. O olho como órgão diretor de todo o ser produz um padecimento, um efeito reflexo; isto provoca outro ato de visão com novos suplementos aliados, e um incremento de significado e valor, e assim sucessivamente, em uma contínua edificação do objeto estético. O que se chama o inexaustivo de uma obra de arte é uma função da continuidade do ato total de percepção.**” (Dewey, 1949, p.195, grifo meu)*

Bibliografia

Obras de John Dewey

- DEWEY, John. *Experience and nature*. Chicago, Open Court, 1926. 443p.
- _____. *A commom faith*. New Haven, Yale University Press, 1934. 87p.
- _____. *Niño y el programa escolar: mi credo pedagogico*. Buenos Aires, Losada, 1944. 143p.
- _____. *El arte como experiencia*. Mexico-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1949. 314p.
- _____. *La busca de la certeza: un studio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México, Fondo de Cultura Económica, 1952. 274p.
- _____. *Como pensamos*. 3ªed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959 (a). 292p.
- _____. *Democracia e educação*. 3ªed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959(b). 416p.
- _____. *Vida e educação*. 5ªed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959(c). p.49-165.
- _____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo, Editora Nacional, 1970. 261p.
- _____. *Experiência e educação*. 2ªed. São Paulo, Editora Nacional, 1976. 101p.

Obras sobre John Dewey

- ABBAGNANO, Nicola. Dewey. In: *Historia da filosofia*. 3ªed. Lisboa, Presença, 1984. vol.XIII, p.43-63.
- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência Democrática*. São Paulo, Perspectiva, 1990. 138p.
- _____. Dewey: o jogo e filosofia da experiência democrática. In: KICHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002. p.79-107.
- BELTRÁN, Francisco. John Dewey: democracia como vida. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell (org.). *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre, Artmed, 2003. p.49-59.
- CAMBI, Franco. Entre o pragmatismo e o instrumentalismo: a pedagogia de John Dewey. In: *História da pedagogia*. São Paulo, Editora UNESP, 1999. p.546-555.
- TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria da educação de John Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 5ªed. São Paulo. Editora Nacional, 1959(c). p.01-48.

Obras gerais

- ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. 3ªed. Lisboa, Presença, 1984. vol.XIII, 189p.
- ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. Lisboa, Edições 70, 1970. 291p.
- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dilthey: um conceito de vida e uma pedagogia*. São Paulo, Perspectiva, 1987. 168p.
- _____. *Período clássico da hermenêutica filosófica na Alemanha*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1994. 92p.
- _____. *Flitner: fundamentação filosófica da pedagogia sistemática ou geral*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 1999. 142p.
- APPLE, M. (1973) Curriculum desing and cultural order. In: SHIMAHARA, N. *Educacional reconstruction: promise and challenge*. Columbus, Ohio. Charles E. Merrill. p.157-183.
- ARANTES, Oflia Beatriz Fiori (org. e apr.). *Política das artes: Mário Pedrosa*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1995. 246p.
- _____. *O lugar da arquitetura depois dos modernos*. 2ªed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1995. 246p.
- _____. *Modernidade lá e cá: Mário Pedrosa*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2000. v.4, 357p.
- _____. *Urbanismo em fim de linha e outros estudos sobre o colapso da modernização arquitetônica*. 2ªed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001. 222p.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Walter Gropius e a Bauhaus*. 2ªed. Lisboa, Presença, 1990. 143p.
- BACHELARD, Gaston. Imaginação e matéria. In: *A água e os sonhos: ensaio sobre imaginação e matéria*. São Paulo, Martins Fontes, 1989. p.01-20.
- _____. *A poética do espaço*. São Paulo, Martins Fontes, 1993. 242p.
- BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. 4ªed. São Paulo, Perspectiva, 2000. 230p.
- BENEVOLO, Leonardo. A Bauhaus. In: *História da arquitetura moderna*. 3ªed. São Paulo, Editora Perspectiva, 1998. 813p.
- BRUNA, Paulo Júlio Valentino. *Arquitetura, industrialização e desenvolvimento*. 2ªed. São Paulo, Perspectiva, 2002. 307p.
- BRUSANTIN, Manlio. Produção artística. In: *Enciclopédia einaudi: artes-tonal/atonal*. s/l, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. v.3, p.114-159.

- BUFFA, Ester & ALMEIDA PINTO, Gelson de. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos, Brasília, EdUFSCar, INEP, 2002. 174p.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo, Editora UNESP, 1999. 701p.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. 3ªed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2000. 385p.
- CAPOZZI, Simone. Como aproximar a discussão arquitetônica da sociedade? *Arquitetura & urbanismo*, São Paulo, nº164: p.16-17, nov. 2007.
- CARVALHO, Joana. Tecnologia para auto-suficiência. *Arquitetura & urbanismo*, São Paulo, nº166: 12-13, jan. 2008.
- CASSIER, Ernst. *Filosofia das formas simbólicas: I parte, a linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001. 416p.
- COELHO NETTO, José Teixeira. *O que é ação cultural*. São Paulo, Brasiliense, 1989. 94p.
- _____. *A construção do sentido na arquitetura*. São Paulo, Perspectiva, 1999. 178p.
- _____. *Moderno pós moderno: modos & versões*. 5ªed. São Paulo, Iluminuras, 2005. 227p.
- CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. 3ªed. São Paulo, Loyola, 1996. 228p.
- DAMISCH, Hubert. Artes. In: *Enciclopédia einaudi: artes-tonal/atonal*. s/l. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. v.3, p.11-65.
- _____. Artista. In: *Enciclopédia einaudi: artes-tonal/atonal*. s/l. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. v.3, p.66-90.
- DELACAMPAGNE, Christian. *História da filosofia no século XX*. RJ, Jorge Zahar, 1997. 308p.
- DORFLES, Gillo. *Novos ritos novos mitos*. Lisboa, Edições 70, 1965. 247p.
- _____. *Elogio da desarmonia*. Lisboa, edições 70, 1986. 191p.
- _____. *O devir das artes*. São Paulo, Martins Fontes, 1992. 245p.
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo, Perspectiva, 1998. 266p.
- ECO, Humberto. *A estrutura ausente*. 7ªed. São Paulo, Perspectiva, 1997. 426p.
- ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo, Martins Fontes, 1991. 178p.
- FERREIRA, Avany de F. & MELLO, Mirela Geiger. Escolas paulistas: a introdução da modernidade nos anos 30. *Projeto*, São Paulo, nº179: 91-95, out. 1994.

- FIGUEROLA, Valentina. A doutrina, a teoria e a prática. *Arquitetura & urbanismo*, São Paulo, nº164: 56-58, nov. 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.
- FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2ªed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001. 151p.
- FRAMPTON, Kenneth. A Bauhaus: a evolução de uma idéia, 1919-32. In: *História crítica da arquitetura moderna*. São Paulo, Martins Fontes, 1997. p.147-155.
- GAMA, Mara. (2003) A herança moderna da arquitetura. <http://www.folha.uol.com.br>
_____. (2003) Há 60 anos, MoMA descobria a “escola brasileira”.
<http://www.folha.uol.com.br>
- GEROLLA, Giovanni. Construção para viabilidade do futuro. *Arquitetura & Urbanismo*, São Paulo, nº:164: 48-55, nov. 2007.
- GREGOTTI, Vittorio. *Território da arquitetura*. 3ªed. São Paulo, Perspectiva, 2001. 188p.
- GROPIUS, Walter. *Bauhaus: nova arquitetura*. 5ªed. São Paulo, Perspectiva, 1997. 220p.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Cursos de estética: I*. 2ªed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001. 302p.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo: I*. 5ªed. Petrópolis, Vozes, 1995. 325p.
- HELD, Jacqueline. Em homenagem ao imaginário: literatura fantástica e pedagogia. In: *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo, Summus, 1980. p.17-18, p.221-235.
- HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia general derivada del fin de la educacion*. 2ªed. Madri, Ediciones de la Lectura, 1806. 396p.
- Instituto do patrimônio histórico artístico nacional. (2003) *Declaração de Estocolmo – Ambiente Humano* – jun. 1972. <http://www.iphan.gov.br/iphan/cartas.htm>
- JAMES, William. *Pragmatismo e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Editora Lidor, 1967. 351p.
- KANDINSKY, Wassily. *Curso da Bauhaus*. São Paulo, Martins Fontes, 1996. 221p.
- LACOSTE, Jean. *A filosofia da arte*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1986. 110p.
- LEFF, Henrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo, Cortez, 2000. 240p.
- LENGEN, Johan Van. *Manual do arquiteto descalce*. TIBÁ-Instituto de tecnologia intuitiva e bio-arquitetura, 1997. 121p.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para que?* São Paulo, Cortez, 1998. 200p.
- LIMA, Mayume W. Souza. *Espaços educativos: uso e construção*. Brasília, MEC/CEDATE, 1988. 58p.
- _____. *A cidade e a criança*. São Paulo, Nobel, 1989. 102p.
- LOUBET, Maria Seabra. *Estudos de estética*. São Paulo, UNICAMP, 1993. 131p.
- LÓPES QUINTÁS, Alfonso. *Para compreender la experiencia estética*. Petrópolis, Vozes, 1993. 266p.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 6ªed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2000. 131p.
- MAFFESOLLI, Michel. A experiência e a iluminação pelos sentidos. In: *Elogio da razão sensível*. 2ªed. Petrópolis, Vozes, 2001, p.159-197.
- MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. Lisboa, Edições 70, 1999. 81p.
- MARÍAS, Julián. *História da filosofia*. São Paulo, Martins Fontes, 2004. 589p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. A natureza da percepção (1934). In: *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas, Papirus, 1990. p.15-38.
- _____. Reflexão e interrogação. In: *O visível e o invisível*. 3ªed. São Paulo, Perspectiva, 1992. p.15-56.
- _____. O entrelaçamento – o quiasma. In: *O visível e o invisível*. 3ªed. São Paulo, Perspectiva, 1992. p.127-159.
- _____. *Fenomenologia da percepção*. 2ªed. São Paulo, Martins Fontes, 1999. 662p.
- Ministério do meio ambiente. (2003) *Agenda 21 brasileira*. <http://www.mma.gov.br>
- MONFORTE, Luiz Guimarães (coord. geral). Escola do século Bauhaus. In: *4ºstudio UNESP-SENAI de tecnologias de imagens*. São Paulo, 1996. Catálogo s/nº total de p.
- MOUNIER, Emmanuel. *Introdução aos existencialismos*. São Paulo, Duas Cidades, 1963. p.09-17.
- NOTH, Winfried. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo, Annablume, 1995. 149p.
- PAULA CARVALHO, José Carlos. *Cultura da alma e mitanálise: imaginário, poesia e Música*. Londrina, UEL, 2000. 541p.
- RAZABONI, Carlos Augusto. (2002) *Consolidação da arquitetura escolar no Estado de São Paulo: destaque na produção de arquitetura no Estado*.

<http://unimar.br/fea>

- RODARI, Gianni. Imaginação, criatividade, escola. In: *Gramática da fantasia*. São Paulo, Summus, 1982. p.137-144.
- RODRIGUES, Antonio Jacinto. *A Bauhaus e o ensino artístico*. Lisboa, Presença, 1989. 229p.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. 2ªed. Rio de Janeiro, Relume-Dumara, 1995. 386p.
- _____. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1997. 294p.
- _____. *Ensaio sobre Heidegger e outros*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1999. 264p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. 3ªed. São Paulo, Martins Fontes, 1996. 186p.
- _____. *Emílio ou da educação*. 3ªed. São Paulo, Martins Fontes, 2004. 711p.
- _____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 3ªed. São Paulo, Martins Fontes, 2005. 330p.
- RULE. I. *A philosophical inquiry into the meaning (s) of 'curriculum'*. New York University. Tese de doutorado. 1973.
- SABBAG, Haifa Yazigi. Cultura restaurada. *Arquitetura & urbanismo*. São Paulo, n°:170: p.38-53, maio de 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4ªed. Porto Alegre, Artmed, 1998. 400p.
- _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ªed. Porto Alegre, Artmed, 2000. 352p.
- _____. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre, Artmed, 2007. 200p.
- SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. *Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação*. Palestra proferida no II Colóquio Internacional Imaginário e Educação, UFF, 2006. 14p.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2002. 384p.
- _____. *Por uma geografia nova*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2002. 285p.
- SCHAPIRO, Meyer. *A arte moderna: séculos XIX e XX. Ensaio escolhidos*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1996. 345p.

- SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph. *Filosofia da arte*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001. 417p.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. 3ªed. São Paulo, Iluminuras, 1995. 162p.
- SCHUBERT, W. *Curriculum: perspective, paradigm and possibility*. Nueva York. Macmillan Pub.Comp. 1986.
- SCIFONI, Simone. *Bom retiro memória urbana e patrimônio cultural: coletânea de textos para a educação patrimonial*. São Paulo, IPHAN, 2007. 88p.
- SEGAWA, Hugo. *Arquiteturas no Brasil: 1900-1990*. 2ªed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1999. 224p.
- SETA, Cesare De. Objeto. In: *Enciclopédia einaudi: artes-tonal/atonal*. s/l. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. p.91-113.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21ªed. São Paulo, Cortez, 2000. 279p.
- SILVA, Luis Octavio de Faria e. *Pátio do Colégio, o centro tradicional paulistano*. São Paulo, FS Editor, 2005. 172p.
- SUBIRATS, Eduardo. *A flor e o cristal: ensaios sobre arte e arquitetura modernas*. São Paulo, Editora Nobel, 1988. 215p.
- SATANGOS, Nikos (org.). *Conceitos da arte moderna*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2000. 306p.
- VYGOTSKI, Lev Semenovic. A estética a serviço da pedagogia. In: *Psicologia pedagógica*. Martins Fontes, 2001. p.323-363.
- WICH, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo, Martins Fontes, 1989. 464p.
- WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975. 205p.
- WOLFE, Tom. *Da Bauhaus ao nosso caos*. Rio de Janeiro, Rocco, 1990. 103p.
- ZEVI, Bruno Benedetto. *Saber ver a arquitetura*. São Paulo, Martins Fontes, 1996. 286p.