

## Conversas de William James com professores e estudantes: lições para a atualidade

Mario Sérgio Coutinho Matos  
Marcus Vinicius Cunha

### Mario Sérgio Coutinho Matos

Escola Estadual Mendes de Oliveira,  
Congonhal/MG

Email: mariosergio11@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1205-5706>

### Marcus Vinicius Cunha

Universidade de São Paulo, USP

Email: mvcunha2@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-8414-7306>

### Resumo

Este artigo analisa as concepções educacionais de William James no livro *Talks to teachers on psychology*, de 1899, no qual se encontra a noção de ensino como arte. Para ampliar o entendimento dessa noção, recorre-se às reflexões feitas por James no livro *The varieties of religious experience*, de 1902. O artigo tem por objetivo revitalizar as concepções jamesianas visando a contribuir com autores que discutem criticamente as tendências dominantes hoje na educação.

**Palavras-chave:** Teorias Pedagógicas. Pragmatismo. Pedagogia Contemporânea. Pedagogia Retórica.

Recebido em: 03/09/2017

Aprovado em: 06/08/2018



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n3p961>

**Abstract****Keywords:**

Pedagogical  
Theories.  
Pragmatism.  
Contemporary  
Pedagogy.  
Rhetorical  
Pedagogy.

**William James talks with teachers and students: lessons for the present**

This article analyzes the educational conceptions of William James in the book *Talks to teachers on psychology*, published in 1899, in which the notion of teaching as art is found. In order to broaden the understanding of this notion, we refer to the reflections made by James in the book *The varieties of religious experience*, published in 1902. The purpose of this article is to revitalize James' conceptions in order to contribute to authors who critically discuss current trends in education.

**Resumen****Palabras clave:**

Teorías  
Pedagógicas.  
Pragmatismo.  
Pedagogía  
Contemporánea.  
Pedagogía  
Retórica.

**Conversaciones de William James con profesores y estudiantes: lecciones para la actualidad**

Este artículo analiza las concepciones educativas de William James en el libro *Talks to teachers on psychology*, publicado en 1899, en el que se encuentra la noción de enseñanza como arte. Para ampliar el entendimiento de esta noción, se recurre a las reflexiones hechas por James en el libro *The varieties of religious experience*, publicado en 1902. El artículo tiene por objetivo revitalizar las concepciones jamesianas para contribuir con autores que discuten críticamente las tendencias hoy dominantes en la educación.

## Introdução<sup>1</sup>

John Dewey (1859-1952), um dos fundadores do Pragmatismo, é internacionalmente reconhecido pelo valor de seus estudos sobre educação, mas a produção intelectual de William James (1842-1910), que o antecedeu na fundação dessa corrente filosófica, é raramente associada a temáticas educacionais. Essa desigualdade deve-se à proeminência da obra deweyana, mais extensa e impactante nessa área do que a de seu antecessor. Vale ressaltar, no entanto, que as ideias de James, pioneiras na instituição da psicologia científica, constituem a base das inovadoras proposições de Dewey, identificadas com o movimento denominado *pedagogia progressiva* ou *escola nova*.

Muitos pesquisadores têm se mobilizado para retomar as reflexões jamesianas sobre educação.<sup>2</sup> No Brasil, o centenário da morte de James foi lembrado com a tradução de um capítulo de *Talks to teachers on psychology*, trabalho dedicado a esse tema.<sup>3</sup> A tradutora destaca a noção jamesiana de “continuidade da experiência” para enfatizar a relevância das concepções do filósofo, “tanto por sua originalidade e ousadia como pela beleza na forma de apresentá-las”, e termina por sugerir que se empreendam outros esforços para tornar sua obra mais acessível aos leitores de língua portuguesa (FERREIRA, 2010, p. 191).

Ao traçar um paralelo entre a conjuntura social, política e econômica do começo do século XX e a do século que ora se inicia, Podeschi (2002, p. 58) encontra hoje o mesmo desafio enfrentado por James há mais de um século: “*como estimular a individualidade criativa diante de forças sociais que nos impelem em direção a padronizações estreitas e objetividade mecânica*”.<sup>4</sup> O autor avalia que a preocupação de James repercute na esfera educacional, podendo ser localizada no discurso atual que enfatiza termos como “profissionalização”, “especialidade técnica” e “consenso metodológico”, caracterizados como “rótulos” capazes de ameaçar “o pluralismo de ideias e ideais”.

O presente trabalho enquadra-se nesse registro interpretativo, tendo por meta analisar as contribuições de James para o campo educacional e sugerir a inserção de suas ideias nas discussões acerca do controverso cenário contemporâneo. Sua obra presta-se a esse objetivo por refletir o caráter pluralista da interseção entre ciência e educação, abrangendo conceitos da psicologia e da filosofia. Essa obra é sempre permeada por questionamentos concernentes à ética, à moral e à metafísica mediante o uso de métodos e conceitos próprios, e por estar situada no alvorecer das tendências filosóficas da atualidade.

Defendemos revitalizar a filosofia de James, posicionando-a hodiernamente e, desse modo, contribuir com os pesquisadores que buscam debater os problemas atuais da educação. É empreendimento

---

<sup>1</sup> As pesquisas que originaram este artigo foram subvencionadas por CAPES e CNPq.

<sup>2</sup> Ver, por exemplo, Putnam (1998) e os trabalhos reunidos na coletânea editada por Bredo, Garrison e Podeschi (2002).

<sup>3</sup> Doravante, no intuito de padronizar a redação, mesmo os trabalhos de James não publicados no Brasil terão seus títulos grafados em língua portuguesa. A seção Referências traz o registro das obras consultadas pelos autores do presente texto.

<sup>4</sup> Os destaques gráficos desta e das demais passagens transcritas são dos originais.

valioso retomar o caráter questionador do pensamento jamesiano, seu olhar crítico voltado às convenções e aos paradigmas que se estabelecem em detrimento da experiência individual, como também a sua atitude reflexiva que enaltece os sentimentos, anseios, desejos e ideais de todos os agentes do processo pedagógico.

Para cumprir esse objetivo, analisaremos o livro de James intitulado *Conversas com professores sobre psicologia*, de 1899, cujo conteúdo buscaremos elucidar por intermédio de conceitos expressos em *As variedades da experiência religiosa*, de 1902, também de sua autoria. A discussão da prática educativa, abrangendo orientações a professores e estudantes, conforme veremos no primeiro livro, tem por base a ideia de *ensino como arte*, a qual, por sua vez, diz respeito à formação do indivíduo por meio de uma experiência singular, tema nuclear do segundo. Iniciaremos nossa análise pela exposição de dados relativos à vida e à obra do filósofo, no intuito de delinear o ambiente em que esta foi produzida.

### Trajetória de vida, ideias e obras

Uma das características da filosofia de James é a interdisciplinaridade, assumindo as tensões próprias desse tipo de abordagem. Seus escritos refletem a riqueza de suas experiências de vida, a começar por sua educação familiar, que agregava fundamentos oriundos da filosofia e ensinamentos enriquecidos de intensa espiritualidade (MACHADO, 2011; BJORK, 1988; MURPHY, 1993). Por quinze anos, James tentou se firmar em uma ocupação, “mudando da ciência para a pintura, da pintura para a ciência novamente, então para a química, a anatomia, a história natural, e finalmente para a Medicina” (MENAND, 2001, p. 75).

A essa característica peculiar para os padrões da época, soma-se uma viagem ao Brasil na expedição Thayer, em 1865, juntamente com o naturalista suíço Louis Agassiz, seu professor na Harvard School of Medicine (MACHADO, 2011).<sup>5</sup> Esses e outros fatos mostram a complexidade e a pluralidade do cenário em que James viria a compor suas obras.<sup>6</sup> Shook (2002, p. 87) destaca a sua “justificação da fé na experiência religiosa pessoal”, o que constitui um “princípio central do protestantismo e do transcendentalismo”, fortes influências sofridas por sua filosofia. O autor observa também o contraste de James com seu irmão, o escritor Henry James, pois enquanto as produções daquele exprimem “profunda afeição à cultura europeia”, este se sentia associado ao “gosto americano pela aventura e pela novidade”.

Bjork (1988, p. 12-13) acrescenta que James viveu parte importante de sua vida no continente europeu, onde na adolescência estudou em países como Suíça, Inglaterra e França, experiência que produziu marcante “impacto cultural e educacional” sobre ele. Passando “de escola para escola, de tutor

<sup>5</sup> Sobre a expedição Thayer, ver também Agassiz e Agassiz (2000) e Menand (2001).

<sup>6</sup> Certos acontecimentos de sua vida pessoal são invocados nessa mesma direção: uma forte depressão em 1866; problemas emocionais durante a viagem ao Brasil, na qual contraiu varíola e passou por uma crise espiritual; novos episódios depressivos nos anos de 1869, 1870 e 1871, e problemas no coração em 1898 (MACHADO, 2011; BJORK, 1988).

para tutor – um processo educativo monótono do qual se arrependeria depois – uma constante surge: seu interesse permaneceu fixado em arte e pintura”. A dimensão artística integrou seu processo educativo, repercutindo em seus conceitos mais importantes.

Apesar disso, James nunca desenvolveu estudos específicos sobre arte. Ao retornar da Europa, em 1858, optou pela ciência, ingressando na Lawrence Scientific School da Universidade de Harvard, em Cambridge. No final dos anos de 1880, tornou-se professor e conferencista renomado na Universidade de Cambridge, pesquisando no recente campo da psicologia científica (BJORK, 1988, p. 36-37). Essa posição de relevo foi conquistada especialmente por causa de *Princípios de psicologia*, obra de 1890 que o projetou como representante da nova ciência e consolidou sua adesão ao nascente Pragmatismo.

Um dos desafios dessa obra foi criar um campo científico digno de respeito e incentivar pesquisas que dessem robustez à nascente área de investigação (MENAND, 2001, p. 370). James, contudo, notou haver crescente busca por recursos financeiros na pesquisa, levando a apropriações perversas da psicologia, com forte cunho mercadológico, às quais se referiu como “mistificações industriais por parte dos editores e das companhias editoriais” (JAMES, 1899, p. 156). O teórico perdeu, então, as motivações iniciais e voltou-se para a filosofia, mas sempre manteve diálogo com os conceitos e métodos decorrentes de suas teorizações iniciais (VAN WESEP, 1966).

A fundação do Pragmatismo é atribuída a Charles Sanders Pierce (1839-1914), logo seguido por James e Dewey, os quais, segundo Menand (2001, p. x-xi), foram responsáveis por “conduzir o pensamento americano ao mundo moderno”, produzindo profundas mudanças no modo de viver e pensar dos habitantes de seu país, com repercussões que chegam à atualidade por intermédio de conceitos relativos a “educação, liberdade, justiça e tolerância”. É compartilhada por eles a concepção de que as ideias não são dadas, descobertas, mas criadas, produzidas pelas pessoas “para lidar com o mundo em que se encontram”, assumindo assim um caráter instrumental.

Murphy (1993, p. 67) explica que o termo *pragmatismo*, escolhido por James para caracterizar as suas proposições filosóficas, tem origem no vocábulo grego *pragma*, com o significado de *ação*. A vertente jamesiana é voltada aos processos comuns, às experiências cotidianas das pessoas, buscando encontrar nas condutas o significado de ideias e conceitos. James ocupa-se com a análise das consequências possíveis de teorias, conceitos, afirmações, frases do senso comum, em busca de evidências. Para ele, “se alguém puder definir com precisão os mundos possíveis e todas as vidas possíveis nos quais uma frase é verdadeira, temos, aí, um cômputo completo da credibilidade do que a frase diz”.

Os variados interesses intelectuais de James são projetados em seus estudos, que se apresentam sem compromisso rígido com a formalidade, indicando, outrossim, a indissociabilidade entre a sua vida particular e suas reflexões, o que o levou a um modo peculiar de fazer ciência (BJORK, 1988; DEWEY,

1946). A busca por iluminação e pelos significados das coisas ocupou James durante toda sua vida, resultando em uma forma idiossincrática de interpretar e abordar temáticas clássicas da filosofia, especialmente no que tange ao combate aos dualismos tão marcantes no pensamento filosófico, como corpo e mente, monismo e pluralismo, indivíduo e sociedade.

O ingresso de James nos estudos especificamente filosóficos deu-se com *A vontade de crer*, de 1897, sendo fortalecido em 1902 com *As variedades da experiência religiosa*, em 1907 com *Pragmatismo* e, em 1909, com *O significado da verdade* e *Um universo pluralístico*. Em 1912, dois anos após a sua morte, Henry James organizou *Ensaio sobre empirismo radical*, compilação de artigos extraídos de aulas ministradas na Universidade de Harvard no início dos anos 1900.

Em meio a esses variados títulos, destacamos uma obra que, mesmo sendo posterior ao afastamento de James da psicologia, retoma temáticas do livro de 1890. Trata-se de *Conversas com professores sobre psicologia*, de 1899, que tem por subtítulo “e com estudantes sobre alguns ideais de vida”, decorrente de uma série de conferências realizadas com o objetivo de esclarecer conceitos veiculados em *Princípios de psicologia*, que vinha obtendo grande repercussão. A Universidade de Harvard convidou James, que era professor da instituição, a proferir palestras em escolas para esclarecer as funções da nova ciência e as possibilidades de sua articulação com as práticas da sala de aula (JAMES, 1899, p. iii).

Pajares (2003, p. 51) informa que James foi “o primeiro psicólogo norte-americano a proferir conferências diretamente sobre questões educacionais”, e que costumava obter avaliações dos estudantes acerca de seus procedimentos, incorporando os resultados desse trabalho à sua atuação docente. No livro *Conversas com professores sobre psicologia*, James (1899, p. iii) assim se manifesta: “Tenho observado pela experiência que o que o meu auditório menos deseja é tecnicidade analítica, e o que mais o atrai são as aplicações práticas”. Sua intenção não era abordar teorias, conceitos e outras abstrações, mas pensar a aplicabilidade da psicologia ao cotidiano escolar, com a maior objetividade possível.

### **Conversando com professores**

O livro *Conversas com professores sobre psicologia* é dividido em duas partes, sendo a primeira direcionada a professores, e a segunda, a estudantes. Os capítulos dedicados aos docentes veiculam proposições gerais da psicologia jamesiana, sempre articuladas com problemáticas de natureza escolar. O texto se desenvolve em torno da noção de *ensino como arte*, enfatizando a criatividade e a sensibilidade necessárias ao trabalho de ensinar. James se limita a ideias gerais relativas às disposições do mestre diante dos aprendizes, sem explicitar as referências teóricas que sustentam suas orientações, mas é possível notar que suas bases decorrem de *Princípios de psicologia*.

Condizente com o que Ferreira (2010, p. 191) denomina “espírito jamesiano” – uma tendência a fugir de abstrações sem vínculo com a realidade ou a experiência –, a primeira parte do livro é um exercício de interação e debate com professores acerca de assuntos que os mobilizavam em seu ofício. O primeiro capítulo, “A psicologia e a arte de ensinar”, dedica-se a distinguir entre os campos da psicologia e da educação, pois James (1899, p. v) entende que a “Psicologia é uma ciência, e ensinar é uma arte”. Essa distinção percorre todo o livro, a começar pela explicação introdutória que o qualifica pela proposta de ser “prático e popular ao extremo”, trazendo o “mínimo do que é considerado ‘científico’ em psicologia”.

A concepção de *ensino como arte* é fundamentada na seguinte afirmação:

Nenhum meio de mensuração elementar, capaz de ser manipulado em um laboratório, pode projetar luz sobre a eficiência atual do indivíduo, pois o seu elemento vital, sua energia moral e emocional e sua obstinação não podem ser mensurados por nenhum experimento isolado, sendo conhecidos apenas pelo resultado total a longo prazo. (JAMES, 1899, p. 135)

Por isso, cabe ao mestre organizar um ambiente que habilite os aprendizes a obterem o máximo de tudo o que se apresente diante deles, pois uma pessoa é educada quando sabe conduzir-se em situações novas, nunca antes vividas, fazendo uso “de exemplos armazenados em sua memória e de concepções abstratas adquiridas”. A educação pode ser definida como “*organização de hábitos de conduta adquiridos e de tendências para o comportamento*” (JAMES, 1899, p. 29)

Bredo (2002, p. 25) adverte para o equívoco de vincular James à tradição psicológica do behaviorismo, uma vez que as suas ideias contrastam com as da maioria dos integrantes dessa corrente, como J. B. Watson (1878-1958) e B. F. Skinner (1904-1990), cujas teses incentivam o desenvolvimento de uma ciência voltada ao controle do comportamento. A concepção jamesiana, embora “mais individualista”, em comparação com Dewey, é “igualmente democrática”.

James (1899, p. 31) explica aos professores que é preciso integrar os alunos a um processo de “aquisição, por eles mesmos, de capacidades de comportamento”, nos diversos setores da vida, desde as expressões emocionais até as atividades físicas. A afirmação de que a individualidade do estudante deve estar presente no processo de ensino revela o aspecto ético inerente a suas reflexões sobre a vida escolar. A máxima “*não há recepção sem reação, não há impressão sem expressão correlata*” refere-se não a uma reação ou expressão universal, mas a algo que se desenvolve na experiência individual (JAMES, 1899, p. 33). Eis “o primeiro fruto pedagógico de nossa concepção evolucionária da mente como instrumental voltado para o comportamento adaptativo”, diz o filósofo (JAMES, 1899, p. 36).

Para James, os professores devem estar cientes de que os indivíduos não respondem em uníssono às impressões sensoriais, mas de modo diversificado e individualizado. Podeschi (2002, p. 67) vê essa concepção de individualidade como uma forma de “ênfatar as intenções e atos individuais”, não no sentido de que a pessoa preceda a coletividade. A individualidade jamesiana caracteriza os indivíduos

“não unicamente pela singularidade de seus próprios desenvolvimentos, mas também pelo modo como eles são incorporados a um contexto social particular”. A individualidade é produzida em meio a “características particulares do mundo vivido, onde o núcleo do eu está em contínuo processo de construção”.

Sempre ocupado em orientar ações práticas, o filósofo destaca a importância de os mestres conhecerem a mente dos aprendizes para estimulá-los a reagir. “*Nossa educação* – diz James (1899, p. 38) – *significa, em resumo, pouco mais que uma massa de possibilidades de reação*, adquiridas em casa, na escola ou na instrução de assuntos diversos”. A atuação do professor tem relevância ímpar, pois responde pela produção de estímulos adequados que, juntamente com o esforço do aluno, deve resultar em novas reações e, conseqüentemente, em novos conhecimentos, novos hábitos, novas condutas, o que significará, em suma, a consumação do objetivo primordial da educação – a transformação da pessoa.

A compreensão desse processo conduz diretamente à distinção entre reações adquiridas e inatas. James (1899, p. 38-39) explica que as primeiras produzem uma complicação, um conflito com as reações subsequentes, ou uma substituição desta por aquela. “*A arte do professor consiste em trazer à tona essa complicação ou substituição, e o sucesso nessa arte pressupõe um conhecimento simpático das tendências à reação que são inatas*”. É preciso auxiliar o estudante a estabelecer conexões significativas entre o que lhe é apresentado, de um lado, e seu próprio conjunto de ideias acumuladas, de outro. O mestre deve ficar atento às reações dos aprendizes, pois elas são práticas e, portanto, possíveis de serem modificadas.

Podemos concluir que educar, segundo James, consiste em identificar os instintos dos alunos para transformá-los em hábitos. Essa definição, no entanto, deve ser ampliada à luz do que diz Menand (p. 2001, p. 354) acerca da noção jamesiana de hábito: trata-se de um “conceito estatístico – previsível, repetível, habitual”, mas as reações individuais são passíveis de antecipação somente como “médias”. O trabalho educativo é um conjunto de práticas exercidas em situações que são, em boa medida, imprevisíveis; uma tarefa complexa que envolve descobrir os momentos mais adequados e as formas mais interessantes para estimular os aprendizes.

### Conversando com estudantes

A segunda parte de *Conversas com professores sobre psicologia* é toda dedicada a estudantes, versando sobre temas de natureza ética e moral e abordando noções que ajudam a elucidar a ideia de *ensino como arte*.<sup>7</sup> O fio condutor dessa parte do texto são as emoções, os sentimentos, as paixões, componentes que, segundo James (1899, p. 199), têm o poder de guiar-nos na escolha do caminho a

<sup>7</sup> Somente uma das conferências do livro – “O evangelho do relaxamento” – registra o perfil dos estudantes a que se dirige: James (1899, p. iv) conversa com alunas de pós-graduação da Boston Normal School of Gymnastic.

seguir; se não os possuíssemos, perderíamos todas as nossas referências de gosto, ficando incapazes de indicar qual de nossas experiências é a mais valiosa (JAMES, 1899, p. 229).

Os sentimentos estão associados aos significados que estabelecemos para as coisas e, além disso, orientam a nossa compreensão dos sentimentos e significados alheios. Para James (1899, p. 265), os sentimentos são “a base da tolerância social, religiosa e política”. O primeiro ensinamento a extrair da relação com os outros é que não nos cabe interferir em seu “modo particular de ser feliz, com a condição de que esses modos não interfiram com violência nos nossos”. É assim que tornamos a vida mais significativa.

James (1899, p. 229) explica que a dificuldade para reconhecer os sentimentos do outro é como uma “cegueira” que nos impede de compreender emoções diferentes das nossas. Tal cegueira é um efeito colateral de nossa condição de seres práticos, a qual nos impele a nos mantermos apáticos diante de tudo o que não seja a nossa felicidade particular (JAMES, 1899, p. 241). Disso decorre “a estupidez e injustiça de nossas opiniões, na medida em que lidam com a significância de outras vidas”; decorre também a “falsidade de nossos julgamentos, na medida em que presumem decidir de modo absoluto sobre o valor das condições e ideais de outras pessoas” (JAMES, 1899, p. 230).

Para James (1889, p. 241), “apenas em alguns sonhadores piedosos, alguns filósofos, poetas ou romancistas, ou quando o homem prático se apaixona”, é que se torna possível a ampliação dos horizontes de ideais e a contemplação dos significados e sentimentos dos outros. Só então, “todo o sistema de valores comuns é desconstruído, e o nosso eu é despedaçado, tendo seus interesses estreitos destruídos, e um novo centro e uma nova perspectiva são encontrados”.

Garrison (2002, p. 27) interpreta que, no universo pluralista da filosofia jamesiana, conectar-se com o outro envolve “ação criativa”, “inteligência” e autêntica “ação moral”, componentes que habitam a dimensão religiosa do indivíduo, revelando seu “aspecto potencialmente numinoso”. Para alcançarmos a “riqueza da vida”, tanto a nossa quanto a alheia, é preciso transcender “nosso círculo estreito de interesses e transformar nossas vidas”. Para isso, podemos contar com a “poesia profética” que “comunica novas possibilidades, novos significados, e uma visão mais ampla”, nos ajudando a “curar nossa cegueira rudimentar” (GARRISON, 2002, p. 37).

James (1899, p. 244-245) ensina aos estudantes que é possível enriquecer seus objetivos pessoais procedendo como o poeta, que não explica “logicamente ou a partir de concepções articuladas” aquilo que o sensibiliza e impele a agir. Quem possui essa visão ampliada, geralmente amparada na fé religiosa, alimenta a “alma dos outros”, preenchendo-a com a sua própria “riqueza interior”.

Essa visão mais profunda não possui correspondência nos “padrões usuais dos valores comerciais”, mas nos “sentimentos de entusiasmada significância” (JAMES, 1889, p. 247). O filósofo caracteriza esse sentimento como “espetáculo da presença do mundo”, significando a forma como o

indivíduo reconhece a sua “incomensurável significância e importância” (JAMES, 1899, p. 254). Trata-se de um “segredo” que surge de modo misterioso, quando a alma é absorvida pelo que lhe é apresentado (JAMES, 1899, p. 257).

O que promove o cultivo de valores e a ampliação de horizontes, juntamente com as abstrações veiculadas pela escola, são os bens proporcionados ao corpo por atos como “observar, cheirar, saborear, dormir, ser corajoso e agir” (JAMES, 1899, p. 257). James (JAMES, 1899, p. 263-264) enfatiza que o essencial é “sentir o próprio segredo interno”, cuja importância é inefável. Eis a mágica da “misteriosa vida sensorial”, responsável pela “felicidade suprema”, que nos impede de “pronunciar a insignificância de outras formas de existências que não as nossas próprias”. É ela que nos leva a “tolerar, respeitar e perdoar aqueles que vemos inofensivamente interessados e felizes à sua própria maneira”, mesmo quando são ininteligíveis para nós.

É certo que nem todas as pessoas são capazes de relações profundas com o outro, mas aquelas que o fazem possuem “enorme capacidade para amizade e para se deleitar com a vida dos outros; e tais pessoas sabem mais da verdade do que saberiam se seus corações não fossem tão generosos” (JAMES, 1899, p. 267). A consequência de sermos seres práticos é possuímos “visão curta” e, por isso, “nossos segredos internos devem permanecer, em sua maior parte, impenetráveis aos outros”. Reconhecendo essa limitação, James aconselha utilizarmos “o senso de nossa própria cegueira para nos tornarmos mais cautelosos” ao julgarmos os outros (JAMES, 1899, p. 268).

A história humana é “a eterna batalha dos poderes de luz contra os de escuridão”. Nossas emoções requerem a continuidade dessa luta, sempre em busca de novos objetivos, e o que nos inspira nesse caminho são “todas as formas elevadas da literatura e das belas artes” (JAMES, 1899, p. 272). Além disso, a vida comum é poderosa fonte de inspiração: observar a “vida diária das classes trabalhadoras” é um antídoto à “cegueira ancestral” que impede a ampliação de nossos horizontes. Esse tipo de observação derruba nossa escala de valores, abrindo espaço para nos sensibilizarmos com o que ultrapassa o estreito limite de nossa vida cotidiana (JAMES, 1899, p. 274-275).

A “cegueira” frequente na história é muitas vezes mitigada por “profetas religiosos” como Buda, Cristo, Rousseau e Tolstói, que humanizam o mundo e favorecem a continuidade da “religião da democracia” (JAMES, 1899, p. 278). James explica que, para alcançar a riqueza interior e aumentar a fé religiosa, são necessários fatores internos e externos, os quais podem surgir em qualquer lugar, tanto nos indivíduos de educação mais complexa e abstrata como naqueles que não têm acesso à escola. A “significação total do ser humano” depende da combinação de dois elementos: “virtude interior” e “ambiente externo” (JAMES, 1899, p. 284-285).

O filósofo aconselha os alunos a ampliarem seus ideais, tanto em benefício próprio quanto para se tornarem capazes de reconhecer os ideais alheios – nisto reside o potencial da educação (JAMES, 1899, p.

293). James assume que “conclusões nunca podem ser precisas” quando envolvem “significância” e “valor”. Fé religiosa, ideais e atividades virtuosas podem ser um caminho para sentimentos de humildade, tolerância e amor pelos outros, e esse caminho conduz à “felicidade interior” que se identifica com “uma inspiração religiosa e um elemento de saúde espiritual”, cujo valor ultrapassa tudo o que se pode obter dos conceitos e técnicas oferecidos pelas ciências (JAMES, 1899, p. 296-297).

### Educação como experiência religiosa

Lidas conjuntamente, as duas partes de *Conversas com professores sobre psicologia* permitem compreender a visão educacional jamesiana, cuja característica central está contida na metáfora *ensino como arte*, significando que os atributos da atividade artística devem estar presentes na prática educativa, tanto no que tange ao trabalho do professor quanto no que concerne aos valores morais dos estudantes.

As menções do filósofo à expressão *fé religiosa*, no entanto, requerem esclarecimento adicional, o que propomos obter em *As variedades da experiência religiosa*, livro que conceitua *religiosidade* não como algo necessariamente associado a uma religião ou doutrina formada por preceitos filosóficos, ritos e procedimentos preservados pela tradição.

O que James (1995, p. 36) examina nessa obra são “*sentimentos, atos e experiências de indivíduos em sua solidão, na medida em que se sintam relacionados com o que quer que possam considerar divino*” – uma força superior, primitiva, que conduz a pessoa a agir “solene e gravemente”, sempre com respeito. A dimensão *divina* concerne ao que é “*semelhante à divindade*”, àquilo que cada um de nós designa como *divindade* (JAMES, 1995, p. 33).

Segundo Shook (2002, p. 113-114), essas ideias têm por fundamento a tese jamesiana de que “cada pessoa tem sua própria verdade, porque uma pessoa só pode viver suas próprias experiências”. Niebuhr (1998, p. 224) acrescenta que a experiência que James denomina *religiosa* envolve “sensação, percepção, sentimentos, oração, mudanças de ânimo, libertação do medo e alterações de atitude”. Miedema (2002, p. 74) adverte que não devemos associar as proposições religiosas jamesianas “unicamente com os domínios subjetivo e privado da experiência pessoal”, pois elas possuem “implicações para o domínio público”.

O sentimento religioso impulsiona ações criativas e inovadoras, amparadas por experiências e ideias pretéritas (JAMES, 1995, p. 41). A religiosidade não opera como fuga da realidade, mas como apreensão mais profunda do mundo, tanto no aspecto físico quanto no social e moral. Trata-se de um instrumento pelo qual o indivíduo, de modo muitas vezes poético ou musical, enfrenta as complexidades que o cercam. Tudo o que for vivido como verdadeiramente importante será assimilado como experiência religiosa (JAMES, 1995, p. 292). Garrison (2002, p. 28) analisa que a religiosidade jamesiana assegura

“melhores relações com os outros”, sendo potencialmente capaz de firmar um “relacionamento mais íntimo com a existência em geral”.

Podemos resumir a concepção educacional jamesiana afirmando que educar não é uma atividade passível de mensuração, por envolver essencialmente a individualidade em sua complexa relação com o outro. Educar requer atenção ao que é inato, sem descuidar do que é adquirido, em busca de ampliar a riqueza interior e alcançar a felicidade. Permeado por emoções, o processo educativo é imprevisível; almeja desenvolver a capacidade de formar juízos sem desprezo pelos sentimentos alheios. Educa-se por meio de ações praticadas no interior de um universo pluralista e complexo que não desconsidera as contribuições das ciências, mas as posiciona como coadjuvantes – coadjuvantes valiosas, aliás; porém, não protagonistas.

Essas conceituações, que se traduzem pela metáfora *ensino como arte*, podem ser ampliadas pelos significados transportados pela metáfora *educação como experiência religiosa*, conferindo à visão educacional jamesiana um sentido ainda mais amplo. A educação é efetiva quando professor e estudante passam por uma experiência singular, global, envolvendo o intelecto e as paixões, pois, para James (1995, p. 123), as energias intelectuais devem ser combinadas com “o sentimento ou a fé irracionais”. E, como diz Garrison (2002, p. 32), não estamos falando de uma fé apática que aguarda a vontade divina, mas de uma fé criativa voltada à transformação do mundo.

Ao término de *As variedades da experiência religiosa*, o filósofo tece considerações gerais sobre seu objeto de estudo: trata-se de um “campo consciente *mais* seu objeto sentido ou pensado, *mais* uma atitude para com o objeto, *mais* o sentido do eu a que pertence a atitude” (JAMES, 1995, p. 308-309). James (1995, p. 314-315) explica que os fenômenos componentes dessa experiência envolvente alteram nosso “centro pessoal”, sendo capazes de justificar “nossos sentimentos de segurança e alegria”.

O filósofo sugere, por fim, que podemos adaptar esses traços comuns a outros setores da vida. Se os adaptarmos à educação, é possível interpretar que a experiência educacional compartilha o sentido que James (1995, p. 311) atribui à experiência religiosa: educar e ser educado são experiências únicas que viabilizam nossa conexão “com as únicas realidades absolutas que conhecemos”, que são as nossas experiências pessoais.

## James na atualidade

Para cumprir o propósito anunciado no início do presente trabalho – trazer as concepções educacionais de William James para a atualidade –, é preciso, antes de tudo, eleger determinados referenciais de análise do quadro que se apresenta hoje na área de educação. Optamos por autores representativos do movimento que busca examinar criticamente as concepções que vêm ganhando posição de hegemonia há algumas décadas, tanto no Brasil quanto em outros países.

Cunha (2015, p. 79) considera que é lugar comum nessas concepções descartar os aspectos emocionais inerentes ao processo educativo, então caracterizado como “estável, quantificável e frio”. O autor conclama as ideias deweyanas para sugerir que as práticas educativas sejam guiadas “menos por resultados, como se a educação fosse um simples contrato entre vendedores e compradores, e mais pela satisfação inerente ao processo de educar”. É preciso “problematizar o que acontece no interior do fenômeno educacional, não o que se apresenta em sua superfície” (CUNHA, 2015, p. 166). Em suma, deveríamos assumir um modo estético de proceder no âmbito da produção e veiculação de conhecimentos.

Hansen (2005) também vê a dimensão estética como fundamental para a ação educativa, juntamente com as dimensões moral e intelectual. Esses três elementos constituem a base de uma educação *poética*, caracterizada em consonância com o termo grego *poiesis*, cujo significado remete a uma técnica que resulta na criação de algo original. O autor acredita que a educação acontece no interior de uma sensível trama composta pelos gestos e comportamentos dos alunos e pelo olhar atento dos professores, integrados a ações criativas e transformadoras.

Na reflexão de Quintiliano (2012, p. 379), o problema central da educação está em “conciliar transmissão de saberes, aprendizagem de regras sociais e costumes, com a possibilidade de uma ação livre e independente dessas mesmas regras”, respeitando o conflito entre a afirmação da subjetividade e as normas vigentes. Os conceitos e os conteúdos lógicos são “formas puras”, ao passo que a preparação do indivíduo para a vida habita o terreno das “meras possibilidades de percurso para um devir livre, para um devir responsável, para um devir cidadão” (QUINTILIANO, 2012, p. 400).

Ao encontro dessas visões críticas, Masschelein e Simons (2015, p. 288-289) propõem que a escola seja um espaço “profano”, expressão que não se identifica com “lugar de vazio”, mas com “uma condição em que as coisas (práticas, palavras) estão desconectadas de seu uso regular”, sugerindo que “alguma coisa do mundo está aberta para o uso comum”, uma liberdade ativa, um “libertar para”, não um “libertar de”.

Essas avaliações coincidem com as teses de Crick (2015, p. 179), que defende uma *pedagogia retórica* fundamentada originalmente na arte dos sofistas da Grécia Clássica e, mais recentemente, nas proposições educacionais de John Dewey. Em oposição às pedagogias tradicionalistas, que veem a energia dos alunos, seus impulsos e sentimentos, como fonte de problemas, a *pedagogia retórica* utiliza essa potencialidade para levar o educando a criar, por meio da formação de “hábitos de inteligência criativa e juízo ético” capazes de promover crescimento contínuo (CRICK, 2015, p. 174-175).

A ideia jamesiana de *ensino como arte*, tal qual analisada neste trabalho, pode ser incorporada a essas apreciações críticas, mantendo especial sintonia com uma das estratégias da *pedagogia retórica*, descrita pelo termo grego *kairós*. Retomando as contribuições de Górgias (485-380 A.C.), Dinucci (2008,

p. 18-19) analisa que *kairos* é “o único parâmetro pelo qual o homem pode guiar-se em um mundo absolutamente fluido e livre da rigidez do ser”. *Kairos* expressa o “caráter irremediavelmente plural e instável da realidade”, orientando cada indivíduo a organizar seu discurso “de acordo com as inúmeras circunstâncias que compõem a ocasião, circunstâncias que não se reduzem a qualquer padrão estabelecido de antemão” (DINUCCI, 2008, p. 21).

Remetendo-se aos poetas que atuaram na Grécia entre os séculos VII e V A.C., Kinneavy (2002, p. 58) define *kairos* como “o tempo certo ou oportuno para fazer alguma coisa, ou a medida certa para fazer alguma coisa”. Uma visão *kairótica* de mundo incentiva ações criativas assumidas no instante único em que se pode capturar a sensibilidade dos indivíduos para o contexto imediato, circunstancial, no qual a intervenção por meio do discurso é capaz de produzir mudanças (KINNEAVY, 2002, p. 60, 63). O potencial transformador de *kairos* torna-se efetivo quando um orador *kairótico* percebe a situação como oportuna para produzir o rompimento com regras vigentes, o que torna o momento um momento excepcional (CRICK, 2010, p. 181).

É nesse registro que podemos posicionar as reflexões jamesianas acerca do *ensino como arte*, pois o filósofo sugere que o professor encontre “as oportunidades concretas para agir”, considerando que a ação só se torna verdadeiramente efetiva quando não se deixa dissipar por “uma resolução ou um sentimento de satisfação, sem que se constitua um fruto prático”. Os mestres devem ficar atentos a tais oportunidades, para saber “agarrá-las assim que se apresentem”, de modo a levar seus alunos a pensar, sentir e agir (JAMES, 1899, p. 70-71).

A ação *kairótica* é identificada por Crick (2010, p. 183-184) como “exceção momentânea à regra”. Nas situações de dúvida que demandam atuação, *kairos* nos encoraja a tomarmos decisões que permitam o progresso, convictos de que o tempo e o espaço estão em fluxo contínuo, constituindo um cenário de previsibilidade impossível; a consciência da ação depende de reconhecermos as singularidades dos aprendizes e de aceitarmos o presente como fruto da contingência.

Essas proposições ecoam na definição jamesiana de que educar requer, além de conhecimentos científicos, “talento” e “tato” (JAMES, 1899, p. 84). É assim porque, segundo o filósofo, o processo educativo se extingue “em um único e simples ato; e a menos que do próprio assunto surja um interesse inerente, a mente falha em acompanhá-lo” (JAMES, 1899, p. 100-101). No ambiente formado por incertezas, mas também por inúmeras oportunidades, o professor deve permanecer “desperto e preparado”, de modo a difundir “o contágio produzido por sua própria atitude” (JAMES, 1899, p. 105).

## Considerações finais

Para situar James no cenário educacional da atualidade, devemos evidentemente recontextualizar as suas ideias, todas elas desenvolvidas no ambiente intelectual da passagem do século XIX para o XX.

Havendo sucesso nessa operação, poderemos encontrar semelhança – jamais identidade absoluta, é certo – entre as suas concepções e o movimento que oferece alternativas às ideias que hoje dominam o campo educacional. No cerne desse empreendimento está a ênfase na liberação do potencial criativo dos agentes educacionais, professores e alunos, mediante o reconhecimento da permanente transformação do mundo.

Os saberes e os valores que constituem a prática educativa devem manter constante sintonia com a referida transformação, o que exige decisões inovadoras que restaurem o equilíbrio perturbado pela instabilidade da ordem social. Esse é o propósito que se espera da educação, e as reflexões de James vão ao encontro dessa meta, pois visam a propiciar ao indivíduo experiências singulares que lhe possibilitem assimilar o conhecimento científico e desenvolver a disposição para mudar a si mesmo, bem como as condições adversas com que se defronta cotidianamente.

A noção jamesiana de *ensino como arte*, ampliada pela concepção de *educação como experiência religiosa*, tem por fundamento a individualidade, cujo núcleo é formado não somente por elementos intelectuais, mas também por paixões. Essa noção, somada às de inúmeros outros autores que pensam na mesma direção, podem compor uma pedagogia radical – seja ela denominada *poética* ou *retórica* – baseada no fato de que não há método, teoria ou programa de ensino que seja passível de aplicação universal. O que há são formas criativas de interpretar situações e investigar em que medida os conhecimentos se aplicam ao cotidiano escolar.

A possibilidade, não a certeza, é um componente característico da zona de reflexão em que se inscrevem as concepções de James e desses outros autores: é no presente, no momento atual, que se distingue o possível do inaplicável. É no cenário da possibilidade, que mora no avesso do campo da necessidade, que se impõe a urgência da originalidade. É no intervalo incomensurável entre o que existe e o que pode vir a ser que se encontra a atividade docente criativa que poderá superar a frieza do mundo em vivemos.

## Referências

AGASSIZ, Louis; AGASSIZ, Elizabeth Cabot Cary. *Viagem ao Brasil: 1865-1866*. Tradução de Edgar Süsskind de Mendonça. Brasília: Senado Federal, 2000. <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1048> <acesso em 29/08/2016>.

BREDO, Eric. The darwinian center to the vision of William James. In: BREDO, Eric; GARRISON, Jim; PODESCHI, Ronald (Orgs.). *William James & education*. New York: Teacher College, 2002. p. 1-26.

BREDO, Eric; GARRISON, Jim; PODESCHI, Ronald (Orgs.). *William James & education*. New York: Teacher College, 2002.

BJORK, Daniel W. *William James: the center of his vision*. New York: Columbia University, 1988.

Crick, Nathan. *Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming*. Columbia: University of South Carolina, 2010.

- CRICK, Nathan. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, n. 28, v. 12, p. 164-183, 2015.
- CUNHA, Marcus Vinicius. A atualidade de John Dewey para a educação: mais arte, não menos. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, n. 28, v. 12, p. 67-83, 2015.
- DEWEY, John. The philosophy of William James. In: DEWEY, John. *Problems of men*. New York: Philosophical Library, 1946. p. 379-395.
- Dinucci, Aldo Lopes. Kairós, retórica e ética em Górgias de Leontinos. *Controvérsia*, vol. 4, n. 1, p. 18-25, 2008.
- FERREIRA, Mariana Tavares. Nota da tradução. In: JAMES, William. A psicologia e a arte de ensinar. *Cognitio-Estudos*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 191-196, jul./dez. 2010.
- GARRISON, Jim. James's metaphysical pluralism, spirituality, and overcoming blindness to diversity in education. In: BREDO, Eric; GARRISON, Jim; PODESCHI, Ronald (Orgs.). *William James & education*. New York: Teacher College, 2002. p. 27-41.
- HANSEN, David T. Uma poética do ensino. *Educação em Revista*, Marília, n. 6, p. 95-127, 2005.
- JAMES, William. *Talks to teachers on psychology: and to students on some life's ideals*. New York: Henry Holt and Company, 1899. <https://archive.org/details/talkstoteachers11jamegoog> <acesso em 15/02/2015>.
- JAMES, William. *As variedades da experiência religiosa: um estudo sobre a natureza humana*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 10. edição. São Paulo: Cultrix, 1995.
- KINNEAVY, James L. Kairos in classical and modern rhetorical theory. In: SIPIORA, Phillip; BAUMLIN, James S. (Orgs.). *Rhetoric and kairos: essays in history, theory, and praxis*. Albany: University of New York State, 2002. p. 58-76.
- MACHADO, Maria Helena P. T. (Org.). *O Brasil no olhar de William James: cartas, diários e desenhos, 1865-1866*. São Paulo: Edusp, 2010.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. Porque nossas crianças não são nossas crianças ou porque a escola não é um ambiente de aprendizagem. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 23, p. 282-297, 2015.
- MENAND, Louis. *The metaphysical club: a story of ideas in America*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2001.
- MIEDEMA, Siebren. James's metaphysics of experience and religious education. In: BREDO, Eric; GARRISON, Jim; PODESCHI, Ronald (Orgs.). *William James & education*. New York: Teacher College, 2002. p. 74-88.
- MURPHY, John. *Pragmatismo*. Tradução de Jorge Costa. Porto: Asa, 1993.
- NIEBUHR, Richard R. William James on religious experience. In: PUTNAM, Ruth Anna (Org.). *The Cambridge Companion to William James*. Cambridge: Cambridge University, 1998. p. 214-236
- PAJARES, Frank. William James: our father who begat us. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (Orgs.). *Educational psychology: a century of contributions*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 41-64.
- PODESCHI, Ronald. Pluralism and professional practice: William James and our era. In: BREDO, Eric; GARRISON, Jim; PODESCHI, Ronald (Orgs.). *William James & education*. New York: Teacher College, 2002. p. 58-73.
- PUTNAM, Ruth Anna. Some of life's ideals. In: PUTNAM, Ruth Anna (Org.). *The Cambridge Companion to William James*. Cambridge: Cambridge University, 1998. p. 210-220.

QUINTILIANO, Aimberê. Parrêsia e constituição do sujeito: democracia e educação. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 379-404, jul./dez. 2012.

SHOOK, John. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Tradução Fábio Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VAN WESEP, Hendrikus Boeve. *A estória da filosofia americana*. Tradução de João Paulo Monteiro. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1966.

## Revisores

**Língua Portuguesa** | **Soraya Maria Romano Pacífico**  
E-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br

**Língua Inglesa** | **Fabiana Marques**  
E-mail: fabichiccoli@gmail.com

**Língua Espanhola** | **Fabiana Marques**  
E-mail: fabichiccoli@gmail.com