



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Dewey e a Filosofia

Leoni Maria Padilha Henning

Como citar: HENNING, L. M. P. Dewey e a Filosofia. *In:* VELASCO, P. D. N. (org.). **Ensino de – qual? – Filosofia:** ensaios a contrapelo. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 205-224.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p205-224>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

DEWEY E A FILOSOFIA

Leoni Maria Padilha Henning⁹⁴

1. INTRODUÇÃO

O filósofo norte-americano, John Dewey (1859-1952), é conhecido principalmente por suas amplas propostas filosófico-pedagógicas inovadoras que influenciaram muitos sistemas de educação pelo mundo. No Brasil tivemos suas ideias assaz divulgadas pelo brasileiro Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), um dos seus principais porta-vozes no movimento da Escola Nova que tinha como ponto central de pauta uma renovação educacional ampla num confronto aberto aos privilégios e desigualdades imperantes no país do início do século XX, marcado por uma forte visão tradicional de mundo. Renovar e inovar era um mote que combatia

⁹⁴ Graduada em filosofia (UFPR, 1974); master of education (MSU, 1977); master of science (ISU, 1991); doutora em educação (UNESP, 2003); pós-doutora em filosofia (UFSC, 2014), atua nas disciplinas filosóficas do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. É líder do Grupo de Pesquisa “Positivismo e pragmatismo e suas relações com a educação” criado em 2004 e oficializado no CNPq em 2005. Membro do “GT-Filosofar e ensinar a filosofar” da ANPOE, desde a sua criação. Membro do “GT-Filosofia da Educação” da ANPED, desde o ano 2000.
<https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p205-224>

o modelo vigente de educação, marcadamente essencialista, fundado em princípios humanistas transcendentais, e porque não dizer, elitista e excludente. É evidente que os panoramas de educação norte-americana e brasileira da época se situavam em coordenadas muito diferentes, produzindo tonalidades mais ou menos acentuadas nas teorias pedagógicas formuladas e nas ações tangíveis enredadas por situações concretas distintas. O que era o tradicional lá e aqui pautava-se em realidades educacionais e culturais diversas, assim como, o que era possível renovar lá e aqui sofria igualmente impactos díspares no enfrentamento de desafios desiguais.

Dewey, em contrapartida, oferece uma visão de mundo naturalista em que o homem é considerado em atividade permanente. No ambiente escolar, trata-se do educando que, estando em continuidade com a experiência natural, mostra-se plástico, em desenvolvimento, possuidor de uma feição permanentemente ativa e reativa, disponível à investigação porque curioso. Nesse sentido, não se compatibiliza a um modelo educativo afeito apenas à imposição de uma prática de absorção de conhecimentos absolutos. Contrariamente, Dewey defende, em meio aos princípios pedagógicos que estabelece em sua teoria, o “aprender a aprender”, que se constitui num dos mais equivocados e responsáveis por muitas das críticas apresentadas por seus detratores, por acharem que ele apresenta uma proposta muito superficial de aprendizagem e leva o trabalho da escola à conservação do *status quo* ao invés da instalação de um modo de vida social renovadora e democrática. Um outro princípio decorrente das suas propostas, também provocador de incompreensões, foi o “aprender fazendo” sob cujo prisma advoga o necessário atendimento à atividade humana. Ambos estão ligados a uma nova lógica proposta pelo autor, a lógica da investigação, que oferece, a seu ver, um tipo de ferramenta intelectual de aproximação à realidade, de solução de problemas pela pesquisa, muito diferente da lógica formal distante do mundo da vida e da experiência real e factível apresentada pela existência.

Ademais, encontramos uma posição de destaque da perspectiva científica como orientação nesta nova lógica, o que nos insta a entender melhor sobre sua compreensão da filosofia como uma ávida atitude de pensamento assistente ao conhecimento produzido pela ciência, devendo,

portanto, ser incorporada à formação, especialmente, por sua importância no tratamento do ensino e por constituir-se em provedora dos significados que do conhecimento emanam. “Filosofia é pensar o que aquilo que é conhecido requer de nossa parte – qual a atitude de *cor-responsência* que ele exige” (DEWEY, 1952, p. 426, grifos do autor). Ademais, para ele, a filosofia da educação é indispensável ao funcionamento escolar e realização pedagógica posto que é esta disciplina que se ocupa com os ideais, valores, finalidades, ideias presentes nas elaborações intencionais formativas ou visão geral da formação humana. Este assunto será melhor explicitado mais à frente.

Dewey apresenta o conceito de experiência como nuclear no desenvolvimento de seu pensamento, o que tem a ver com sua visão empírico-naturalista, referida acima. Contudo, a experiência para constituir-se como tal, deve apresentar também o aspecto qualitativo, garantidora da sua unicidade e singularidade, numa consideração parte-todo no que se refere ao entendimento de algo nas suas articulações com o contexto e com a continuidade do processo na sua trajetória passado, presente e futuro. Trata-se do aspecto estético da filosofia da experiência deweyana que confere o “it” daquela experiência singular, sua unidade, possibilitando que nos reframos a ela como “aquela” experiência e não outra. “A existência dessa unidade é constituída por uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem” (DEWEY, 2010, p. 112, grifo do autor), nos alerta. Ademais, os aspectos intelectual, emocional ou prático da experiência somente são reconhecidos pela reflexão, são recursos interpretativos que aparecem no discurso sobre uma dada experiência que, após ter acontecido e no decurso da análise, pode mostrar a prevalência de um dos seus aspectos. Isso não quer dizer que se, por exemplo, prevalecer o intelectual (filosófico ou científico) numa dada experiência, em sua ocorrência não tenha sido também emocional, volitiva, apresentando um propósito. Porém, o autor insiste que uma experiência “integral” jamais é a soma desses aspectos. O pensamento efetivo e autêntico só opera graças à experiência singular. Admitindo que o pensar se dá em fluxos de ideias, o autor esclarece que tais fluxos “São fases, afetiva e praticamente distintas,

de uma qualidade subjacente em evolução; são variações móveis, não separadas e independentes [...]” (DEWEY, 2010, p. 113).

Nesse sentido, quando nos referimos a um raciocínio, por exemplo, podemos entender que as suas premissas somadas é que constituem a conclusão. Seriam como partes isoladas e conectadas gerando uma terceira ideia. Dewey, defendendo a presença de fases na experiência integral “em evolução”, nos mostra que isso é só aparente. “Fica-se com a impressão de que primeiro existem duas entidades prontas e independentes, que são manipuladas a fim de dar origem a uma terceira [...]” porém, “[...] em uma experiência de pensamento, as premissas só emergem quando uma conclusão se torna manifesta” (DEWEY, 2010, p. 113), trata-se de um processo, um movimento contínuo que leva à consumação. O autor explica que embora a experiência de pensamento propriamente intelectual seja diferente apenas quanto ao material da experiência efetivamente estética, ambas se movimentam para uma conclusão a partir de momentos que devem ser integrados e organizados. Nesse sentido, o pensamento intelectual, seja qual o campo que opera, precisa apresentar uma garantia estética – consumatória – para ser considerada efetivamente “uma experiência”. “Sem ela, o pensamento é inconclusivo” (DEWEY, 2010, p. 114).

Afeito às artes, tendo publicado um livro de poesias (1969) de sua própria lavra, o autor não dispensava tal fator na construção dos sujeitos. Para nos aproximarmos de sua compreensão de filosofia, temos primeiramente que considerar a ciência e as artes e, se quisermos ser mais ambiciosos no entendimento do autor, devemos nos avizinhar da sua concepção pedagógico-política mais ampla da educação na busca constante pela democracia. Nesse sentido, procuraremos abordar os pontos que se seguem para oferecermos uma visão mais completa das suas sugestões filosófico-educacionais e pedagógicas. O primeiro explora a visão deweyana de pensamento pautado na ciência. A seguir, as relações que o autor estabelece com as artes, especialmente no presente texto, com a perspectiva poética da experiência humana. E para complementarmos a nossa exposição da visão filosófica do autor acompanhada de suas propostas inovadoras em educação, apresentaremos, mesmo que sucintamente, um panorama político de seu pensamento.

2. PENSAR COM EXCELÊNCIA É INVESTIGAR

Dewey apresenta denúncias sobre os antagonismos arraigados em nossa cultura e que se constituem em dualismos imiscuídos no pensamento pedagógico, gerados fundamentalmente pela pretensa divisão entre o fazer e o saber. “Tem longa história a noção de que os conhecimentos provêm de fonte mais elevada que a atividade prática, e possuem valor mais elevado e mais espiritual” (DEWEY, 1952, p. 346), pontua o autor, mostrando-nos que, com isso, a experiência sempre foi relacionada aos interesses práticos e materiais, ficando dependente dos limites que o corpo imprime à produção das atividades instáveis, subordinadas e insuficientes dele emanadas e, portanto, distanciadas da verdade eterna – o que manifesta a sua inferioridade na ordem das coisas.

Dessa forma, ao incompatibilizar a prática *versus* teoria, trabalho e lazer, ação e razão, sentidos e mente etc., relegou à experiência tudo o que é da ordem do “empírico”, ou seja, aquilo que sustenta as habilidades resultantes da repetição, da disciplina, do hábito, das tentativas executadas na rotina as quais, enfim, produzem um “conhecimento” – prático – não fundado em princípios e desprovido de razão e ciência; fundamenta-se basicamente nas experiências do passado ou naquelas mais ou menos descontroladas, espontâneas e imediatas. Trata-se do “prático” nas várias esferas das atividades humanas, indo do sapateiro ao médico, por exemplo, e que, segundo essa perspectiva, é responsável por uma postura ingenuamente autoritária, presunçosa e até mesmo ludibriadora. Aos sentidos materiais e corpóreos relacionam-se as necessidades e desejos que precisam ser imediatamente resolvidos pela ação, pela prática, pela experiência.

Assim, Dewey alerta pela perspectiva da cultura clássica: “Há qualquer coisa de moralmente perigoso na experiência, como o sugerem as palavras sensual, carnal, material, mundano, ao passo que a razão e o espírito puros significam qualquer coisa de moralmente estimável” (DEWEY, 1952, p. 349). Como vemos, os dualismos atingem todas as esferas da cultura se instalando nos mais diversos agrupamentos sociais e, por se fundamentar na experiência entendida como instável, produz o relativismo, a atenção ao particular, a valorização do múltiplo e acolhe sem prudência o conflituoso advindo das crenças levemente contrárias e variedades dos

costumes, incompatibilizando-se com a coerência e a harmonia, fomentadas pela razão. Com efeito, estando fora do domínio da contingência e mutabilidade, crê-se que é a razão que deve controlar as atividades práticas ligadas à experiência, permitindo a acessibilidade à verdade. pois está livre da influência dos sentidos que são volúveis, instáveis e perturbadores.

Essa visão impactou a educação em geral delimitando claramente as disciplinas mais afeitas a operações mentais do que práticas, entendendo o conhecimento respeitável como aquele que se aproxima de símbolos ideais, dos princípios universais, da teoria, distanciado das provocações sensoriais da mundanidade.

Vemos a tradução dessas categorias epistemológicas divididas e classificadas hierarquicamente ao longo da história da filosofia desde os gregos, passando sobejamente pelos medievais, tendo sido esse entendimento encurralado na modernidade quando uma nova concepção de experiência a colocou num patamar distinto. Assim os modernos, aponta Dewey, avançam na compreensão de que “A razão, os princípios universais, as noções *a priori*, [como fatores que] significavam formas vazias que precisariam ser enchidas pela experiência [...]” (DEWEY, 1952, p. 351, acréscimos nossos), noção que vai gradativamente sendo aperfeiçoada até constituir-se em método de investigação posterior, a experimentação ou experiência controlada, para a qual os princípios, ideias ou concepções gerais se tornaram apenas recursos auxiliares para a elaboração e realização da investigação e a consequente apreensão dos seus resultados, não mais como “o conhecimento” *a priori*.

Outro avanço na direção de uma conquista epistemológica afeita a uma maior unidade metodológica na educação foi o combate mais acirrado à perspectiva do intelectualismo dominante e da instrução livresca. Em se tratando do empirismo, uma questão importante desencadeada por sua presença na história poderia ser assim apresentada: “Se o conhecimento provém das impressões feitas em nós pelos objetos naturais, impossível será proporcionar conhecimentos sem o uso dos objetos que impressionam os sentidos” (DEWEY, 1952, p. 354), desconsiderando o impacto efetivo de sua presença em nossa subjetividade. Vemos aos poucos na história do pensamento, o distanciamento do empirismo e racionalismo ir-se apagan-

do pelo fato, por exemplo, de o ato de experimentar deixar de ser cego ou guiado simplesmente pelos costumes, mas orientado por um objetivo, conduzido por um método, tornando-se razoável e racional, e permitindo ao agente a apreensão das consequências das ações nele envolvidas. Atividades práticas e atividades intelectuais diferenciam-se “apenas exteriormente”, conforme as condições de sua efetivação, ou seja, se são deixadas a uma mera praticidade desregulada ou, ao contrário, se são executadas de forma controlada e consciente tornando-se tão intelectual como qualquer outra.

Com efeito, a mera presença do elemento empírico na esfera da nossa inteligência, não nos garante, contudo, o reconhecimento de um conhecimento propriamente dito, uma vez que diante dos fatos eles podem imprimir em nós falsas correlações de causa-efeito, gerando noções fantasiosas e enganadoras. Ou seja, o conhecimento empírico por si mesmo não nos garante um avanço na compreensão da realidade, ao contrário, pode tornar-se dogmático, fonte de tradições e imposições de crenças. O método científico irá substituir as conjunções de fatos e repetidas coincidências que resultam em conclusões apressadas e simples, pela descoberta de um único fato num enfrentamento das percepções brutas e falseadoras, involucradas ou encobertas, utilizando-se de processos mais detalhados, buscando dados e fatos menores e mesmo escondidos, decompondo a primeira observação.

O raciocínio científico, quando desenvolvido em patamares mais sofisticados, opera pela experimentação num processo de análise e síntese, mostrando-se avesso à acomodação frente a natureza, provocando situações intencionais para que as conjunções surjam a fim de serem analisadas e compreendido o fenômeno em questão. O modo de pensar resultante dessa espécie de inteligência frente à realidade traz em evidência fatos aparentemente fracos e ínfimos, mas que na verdade, produzirão consequências muito mais definidoras do que aqueles fatos alarmantes percebidos imediatamente.

Para Dewey: “O que é primordialmente necessário ao pensamento científico é que não seja escravo da tirania dos estímulos sensoriais e dos hábitos, e essa emancipação constitui também a condição necessária do progresso” (DEWEY, 1959, p. 198, grifos nossos). O autor atribui uma forte importância na educação porque é neste ambiente que se realiza a ta-

refa da “[...] emancipação e alargamento da experiência” (DEWEY, 1959, p. 199), favorecendo o desenvolvimento do pensamento reflexivo, livre da cristalização dos hábitos, do empirismo espontâneo e das experiências isoladas e rotineiras.

3. POESIA: UM OUTRO OLHAR? COMO DEWEY ENFRENTA TAL PROBLEMÁTICA RESULTANDO EM DESDOBRAMENTOS PARA A REFLEXÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL

Nos *Poemas completos de Alberto Caeiro*, Fernando Pessoa se mostra incrédulo em relação aos poderes do pensamento para entender a realidade e nos diz na segunda parte de um dos seus poemas *O guardador de rebanhos*⁹⁵, publicado de modo completo em 1931 (2019, grifos nossos) e intitulado *O meu olhar é nítido como um girassol*:

O meu olhar é nítido como um girassol,
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...

E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial

Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...

Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo ...

Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele.
Porque pensar é não compreender ...

**O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...**

⁹⁵ *O Guardador de Rebanhos* é um poema constituído por 49 textos escritos pelo heterônimo de Fernando Pessoa, Alberto Caeiro, poeta que apresenta um pensamento pautado nos valores da simplicidade e da natureza e com estilo de escrita acadêmica. Lírico, por vezes, um poeta bucólico que busca o campo, apresenta uma incrível e respeitável singularidade”. Poesia encontrada no sítio: <http://arquivopessoa.net/textos/1463>.

Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...

Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar ...

Amar é a eterna inocência,

E a única inocência é não pensar...

Não obstante a complexa discussão que uma análise oriunda de outra área que não a filosofia (em nosso caso) deveria se respaldar, dado aos seus especialismos, abrir esse tópico em nosso trabalho se justifica por, pelo menos, quatro motivos principais: em primeiro lugar, pareceu-nos interessante a oposição de interpretações apontadas pelo poeta sobre a função e propriedades do pensamento. Em segundo lugar, interessou-nos a possibilidade que o poema nos oferece para abriremos à explicação de Dewey sobre essa disparidade de interpretações. Em terceiro lugar, pelo interesse do autor americano pela arte em geral em seus estudos, nos despertando a vontade de compreendê-lo nos dois universos, o filosófico e o artístico (dualidade que ele mesmo questionaria). E, em quarto lugar, a partir dessa discussão, poderemos pensar sobre algumas decorrências acarretadas pelo uso da poesia pelo professor de filosofia como material didático e o seu necessário preparo para a utilização desse recurso, assunto que, não obstante a importância, apenas indicamos, mas não aprofundamos para não tergiversarmos demais em relação ao tema central.

Analizando a produção poética de Matthew Arnold e Robert Browning⁹⁶, Dewey retoma o problema das dicotomias que, segundo o seu ponto de vista, marca o pensamento ocidental, constituindo uma questão central em torno da qual o autor faz orbitar a sua produção teórica. Nesse sentido, podemos citar como exemplos as separações definidas pelos campos de conhecimento no âmbito da ciência, marcadamente delimitado; na esfera

⁹⁶ Matthew Arnold, poeta inglês que viveu entre 1822 a 1888, entendeu a arte como *crítica da vida* tematizando o isolamento do homem, o sentido da perda, dentre outros, promovendo uma espécie de beleza melancólica e notabilizando-se como crítico literário e defensor da democratização da educação. Robert Browning, também poeta e dramaturgo inglês, viveu o período de 1812 a 1889, apresenta um espírito mais triunfante e otimista interessando-se pelo sentido da ideia e dos propósitos comuns entre os homens e a natureza, não enfatizando o isolamento humano, mas o companheirismo e o amor.

da filosofia, disciplina colocada num outro universo; e a arte também posta num terceiro domínio. Há ainda as separações que distanciam as atividades humanas tais como: o sentir de um lado, e o pensar/refletir, de outro. Ainda, podemos apontar para o patamar da prática humana desassociada do âmbito teórico da inteligência, fator importante para a oposição encerrada nas críticas sobre o ‘aprender fazendo’, e assim por diante. Enfim, na opinião de Dewey, todas essas separações traduzem uma equivocada divisão da vida em diversos segmentos, “[...] um divórcio não-natural do espírito” (DEWEY, 1969, p. 123, tradução nossa), causador de muitos desastres intelectuais e dificuldades de organização das sociedades que o fomentam.

Para explicar este equívoco, o autor enfatiza a *experiência comum* comungada por todos, seja filósofo, cientista ou artista, e da qual cada um retira os seus problemas, resultando no processo subsequente as explicações e interpretações elaboradas. Essas ideias, contudo, não ganham vida própria, independência plena da realidade que a fez surgir e florescer, mas transitam nessa atmosfera comum a todos. São do autor as seguintes palavras:

A natureza é a mãe e o *habitat* do ser humano, ainda que, vez por outra, seja madrasta e um lar pouco acolhedor. O fato de a civilização perdurar e de a cultura prosseguir – e às vezes avançar – é a prova de que as esperanças e objetivos humanos encontram base e respaldo na natureza. Assim como o crescimento evolutivo do indivíduo [...] resulta da interação do organismo com o meio circundante, a cultura é produto não de esforços empreendidos pelos homens no vazio, ou apenas com eles mesmos, mas da interação prolongada e cumulativa com o meio. A profundidade das reações provocadas pelas obras de arte mostra a **continuidade que há entre elas e as operações dessa experiência duradoura. As obras e as reações que elas provocam são contínuas aos próprios processos do viver, conforme estes são levados a uma inesperada realização satisfatória.** (DEWEY, 2010, p. 97-98, itálico do autor, grifos nossos).

Daí os laços e as possibilidades de inter-relações entre as diferentes produções culturais, bem como, a convivência comum e mútua influência de umas com as outras. Conquanto reconheça que a verdadeira província da poesia se encontra na parte emocional da realidade e que ela pode oferecer à verdade uma força apaixonada e pessoal, Dewey aponta

para a seguinte interpretação, tomando as produções dos poetas acima citados, advertindo: “Os poetas não podem escapar das condições que atacam a inteligência do homem em qualquer lugar” (DEWEY, 1969, p. 113, tradução nossa). Para ele, a poesia é sustentada e afetada pela inteligência ou modo de pensar do tempo em que o poeta vive.

Em outras palavras, os poetas de hoje se movem, de alguma forma, pelos traços prevalentes da época responsável pela confecção do mesmo espírito, o qual se encontra presente de modo subjacente às diversas manifestações intelectuais humanas, seja a arte, a filosofia, a ciência ou por uma mesma atitude diante da vida. Ou, dizendo de outro modo: “O que se entende da vida depende, em grande medida, da teoria da vida prevalente, da interpretação que se faz sobre ela e que é recomendada à inteligência” (DEWEY, 1969, p. 113, tradução nossa). Nesse sentido, o autor acredita que

A vida não é um material cru e não trabalhado ao qual o poeta pode aplicar-se diretamente. Vindo ao poeta, a vida já é um universo de significados, de interpretações que de fato o poeta pode preencher/completar, mas não dispensar. Pelo bem ou pelo mal, séculos de pensamento reflexivo vêm interpretando a vida, e suas interpretações permanecem a base e fornecem o instrumento para que todos os poetas possam fazer uso; eles podem simplesmente usar os resultados assimilados dos trabalhos dos homens de ciência e dos filósofos. (DEWEY, 1969, p. 113, tradução nossa).

Ou seja, ciência, arte e filosofia não são incompatíveis, uma vez que a experiência humana é muito mais ampla do que cada um desses conhecimentos, considerado em si mesmo, poderia supor. Dispensar qualquer um deles, por outro lado, seria um suicídio intelectual porquanto o homem não é apenas um ser de conhecimento, mas também o é “[...] de ação, uma criatura com desejos, esperanças, medos, propósitos e hábitos” (DEWEY, 1964b, p. 15, tradução nossa). Nesse sentido, o autor pontua que o homem comum se vale do conhecimento para resolver suas necessidades, para ajudá-lo a construir suas finalidades a partir de desejos bem esclarecidos e soluções plausíveis. Mas, por outro lado, não pode lidar com esses desafios da existência, sem recorrer à ciência experimental que lhe oferece dados obtidos da realidade em que vive. Explana o autor:

Existem, em outras palavras, valores, como também, fatos e princípios conhecidos, e a filosofia é primeiramente interessada com valores – com os fins graças aos quais o homem age. Dado um sistema de conhecimento extenso e acurado, e o homem é ainda desafiado com a questão de o que fazer acerca disso e o que fazer com o conhecimento em sua posse. (DEWEY, 1964b, p. 16, tradução nossa).

De modo surpreendente, o autor aproxima fraternalmente esses conhecimentos com as artes, neste caso particular, a poesia. Vejamos.

Interpretando a poesia de Matthew Arnold no que diz respeito à sua visão sobre a vida, Dewey a relaciona aos estoicos. Quanto ao seu estilo, o autor o percebe próximo a Virgílio, Ésquilo e Homero. No que concerne às suas ideias, Dewey o aproxima de Marco Aurélio, Epiteto e também a Kant, advertindo que tais relações possam ser superficiais, mas que na verdade revelam que tais ideias cresceram no mesmo solo. Segundo ele, “O que é semelhante em todos eles é o espírito subjacente, a atitude diante da vida” (DEWEY, 1969, p. 118). E conclui:

Não consigo livrar-me da convicção de que o peso e a humanidade da mensagem do poeta são proporcionais às ideias humanas e pesadas que ele desenvolve; que essas ideias devem ser capazes de verificar a inteligência, - deve ser verdade naquele sistema de conhecimento que é ciência, nessa discussão do significado da experiência que é filosofia. (DEWEY, 1969, p. 118-119, tradução nossa).

O autor chama a atenção ao fato do necessário reconhecimento do substrato comum que impulsiona as diversas formas e manifestações culturais que o homem realiza diante das perplexidades que apresenta, o que certamente provoca o entendimento dos filósofos frente às suas próprias questões. Dewey explica que quando isso não é reconhecido seria devido ao problema dos dualismos, antes mencionados, das separações entre as diferentes disciplinas e formas de operações que realizam. Nesse sentido, o autor critica o ingrato tratamento que Platão deu aos artistas, pois esses na verdade contribuem para a nossa apreensão dos significados essenciais da experiência pois “A obra de arte pode transmitir a essência de uma multiplicidade de experiências, e às vezes o faz de maneira admiravelmente

condensada e notável (DEWEY, 2010, p. 502). E atesta, contrariando a atitude de Platão frente aos artistas: “As formas ou Ideias que Platão julgou serem modelos e padrões das coisas existentes se originaram, na verdade, na arte grega [...]” (DEWEY, 2010, p. 502).

Assim, podemos resumir sua defesa de que deverá haver uma reconhecida interlocução íntima, real e balanceada entre os saberes humanos. Mas que isso infelizmente não se deu ao longo da história do pensamento, principalmente, pela depreciação da experiência sensível colocada num patamar de inferioridade em relação a saberes mais seguros porque apreendidos por vias do requintado avanço intelectual humano. Então, explica o problema:

Toda experiência direta é qualitativa, e as qualidades são o que torna a própria experiência de vida diretamente preciosa. Mas a *reflexão* vai além das qualidades imediatas, porque se interessa pelas relações e despreza o contexto qualitativo. A reflexão levou ao ponto da aversão essa indiferença às qualidades. Tratou-as como obscurecimentos da verdade, como véus lançados sobre a realidade pelos sentidos. O desejo de depreciar as qualidades sensoriais imediatas – e todas as qualidades são mediadas por alguns dos sentidos – é reforçado pelo medo do sensível [...]. (DEWEY, 2010, p. 501).

Penso que nesse ponto da discussão, Dewey nos traz contribuições relevantes ao professor de filosofia, ao quebrar fronteiras muito determinadas por padrões epistemológicos rígidos entre os conhecimentos que transitam na escola. Parece assim, abrir leques de trabalho interdisciplinar e possibilidades importantes para a utilização da poesia (como também de outras artes), por exemplo, como recurso didático, o que requer, contudo, um bom conhecimento do profissional sobre esse universo interpretativo.

4. OS ESFORÇOS TEÓRICOS DE DEWEY PARA A PROMOÇÃO DA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Em primeiro lugar, dentro deste tópico, urge pontuar que para o autor aqui em pauta não há conflito entre os saberes. O que há centralmente em suas críticas é uma forte contestação das imposições teóricas

marcadas por uma visão autoritária e dogmática de conhecimento, especialmente, estabelecida pela filosofia tradicional fundamentada em verdades absolutas e princípios inquestionáveis, aquela que nos forneceria o conhecimento da realidade última, suprassensível e, por isso, superior. Para ele, esse tipo de saber encaminha a sociedade para a obediência a padrões culturais gerais que interceptam a compreensão do movimento próprio da realidade, as mudanças nos costumes, o avanço e crescimento sociais e a investigação indispensável a um mundo em transformação constante.

Nesse sentido, a postura progressiva proposta por Dewey colide com o escolasticismo, conservadorismo, tradicionalismo em todas as esferas da atividade humana, justamente porque embasada numa visão de realidade em mudança permanente, fundamentalmente em razão da transação entre os organismos diversos existentes na realidade, o que se confunde com a própria vida natural e social. Tal característica se estende à sociedade e cultura e pode gerenciar experiências que realmente permitem o crescimento requerido pelos seres em contínua atividade, desprezando as experiências deseducativas que levam à estagnação. Isso, evidentemente, quando o diagnóstico educacional deweyano é levado em consideração. Se amplamente de posse de um tipo de pensamento próprio aos seres mais evoluídos e educados, isto é, o pensamento reflexivo, evitar-se-ão aquelas experiências que prejudicam o movimento progressivo, que impedem o desenvolvimento no espírito individual e coletivo. É preciso, portanto, engendrar um tipo de educação escolar movida por experiências ao mesmo tempo genuínas, integrais, emocionais e estéticas, impulsionadoras do crescimento.

Recuperando o valor central e primacial da “experiência”, seu naturalismo empírico ou filosofia pragmática advoga o trabalho filosófico-educacional apoiado nos problemas reais encontrados na natureza e na vida social, em cujo âmbito todos estão enredados, devendo estar impulsionados pela escola na busca investigativa das soluções desses problemas e perplexidades. Nesse sentido, as soluções arcaicas e impositivas oferecidas pela filosofia tradicional são dispensadas, mostrando-se desconexas do mundo da vida.

Com efeito, a filosofia da experiência deweyana requer a consideração ao “princípio de continuidade”, posto que nossas ações se movimentam em razão das consequências que produzem, o que permite perceber uma ação realizada no fluxo contínuo do passado, presente e futuro. As ideias que ocorreram no passado devem ser inventariadas para se conhecer como foram localizados os problemas cruciais daquele contexto, quais as soluções foram engendradas e como os modos de ação foram efetivados para o seu enfrentamento, localizando assim os antecedentes do pensamento e das ações provocativos dos resultados observados no presente. Trata-se de uma investigação deliberada, metódica e reflexiva.

No tempo presente em que agimos, portanto, não devemos dispensar “o contexto” em que a ação ocorre, a relação ao ambiente do qual emergem os problemas, mas isso feito não de modo determinado, inflexível, dogmático. É preciso, portanto, um novo modelo de inteligência mais versátil, flexível, curiosa e investigativa guiada pelo pensamento reflexivo atento às consequências do pensar e agir, aquele que, portanto, controla as experiências.

Percebemos até aqui as relações que Dewey estabelece entre a filosofia e a ciência experimental, como aliadas para a conquista do pensamento circunscrito no âmbito da vida, da imanência, da existência real, da descoberta, mais apropriado a um mundo natural em movimento. A presença das ideias entre nós, enquanto visão de mundo, é indiscutível, como também inevitável é a influência que elas exercem sobre nós. Por isso, a necessidade de nos apropriarmos do tipo de pensamento que vagueia entre nós, para não sermos subsumidos pelas explicações oferecidas por pessoas tidas como profetas do conhecimento do mundo. Estudar as origens das ideias, os seus antecedentes e o desenrolar das argumentações que se desenvolvem na história da filosofia, procurando readaptar as soluções e os métodos usados e já realizadas ao presente, é um meio salutar para não termos essas ideias como “poeiras ou nuvens” que acabam por embaralhar a nossa visão diante dos fatos do mundo. Ou, o que é pior: incorporadas frequentemente pelos variados códigos que dirigem a conduta humana e pelos sistemas educativos, as ideias produzidas pelos filósofos podem se tornar “verdades” a serem peremptoriamente impostas, obedecidas e seguidas, sem que haja abertura

para investigação ou questionamento (DEWEY, 1971). Aprender a investigar torna-se correlato a aprender a aprender, a problematizar e a buscar entender o fenômeno pela ação de examinar, analisar, pesquisar, atentando para os resultados de sua efetivação no futuro, numa visão progressiva.

Dewey, portanto, advoga uma aliança entre uma filosofia empírico-pragmática com a ciência, acompanhada por uma atitude oposta àquele tipo de filosofia que se coloca num patamar de superioridade em relação à experiência, como também o autor se confronta com os costumes dogmáticos e o autoritarismo das circunstâncias imediatas favorecedor dos hábitos rotineiros próprios do senso comum. A pretensa filosofia das verdades absolutas entende que há um reino de verdades fixas e eternas apreendidas somente pela inteligência e pelos meios compatíveis, independentes da ciência. É esta a filosofia combatida pelo autor. Para ele, no entanto, a filosofia sempre será requerida frente às questões dos valores, das análises sobre os problemas a serem enfrentados pelos homens e mulheres em diferentes situações da vida, conflitos e dificuldades originadas na existência efetiva, auxiliando-os na formação de atitudes e propósitos e na avaliação das consequências das suas ações no mundo coletivamente vivido.

Ademais, a formação científica é uma forte aliada na educação, uma vez que exige a criatividade, a observação, a investigação, a testagem dos dados e crenças, contrariamente à mera atitude de memorização de conteúdos e aceitação tácita dos resultados ensinados por outrem. Para ele, “A filosofia experimental é aquela que apresenta um espírito genuíno de uma atitude científica no esforço de obter para o método científico este lugar central na educação” (DEWEY, 1964b, p. 19, tradução nossa). Não se pode, portanto, desconsiderar o referido método para o entendimento dos fenômenos da realidade. Contudo, Dewey esclarece:

[...] para encontrar os fatos deste mundo e as suas causas, é claro que deveremos recorrer às matemáticas, à física, à química, à biologia, à antropologia, à história, etc., e não à filosofia. 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 revelações científicas exigem de nós, estamos a formular uma questão filosófica. (DEWEY, 1952, p. 425).

É, pois, essa atitude racionalizada, devendo ser embasada na realidade dos fatos, que demonstra a vinculação necessária da filosofia com a ciência e que faz constituir-se a primeira numa visão geral de mundo, influenciando na direção da conduta humana. É geral por pretender colocar os fatos e ações isolados no todo que oferece significação ao conjunto dessa visão antes referida. Os conflitos, as dúvidas e dificuldades que movem o pensamento fazem com que a filosofia sugira análises e métodos, arquitete hipóteses, sempre facilitando a continuidade da experiência humana, buscando um ponto compreensivo capaz de harmonizar as partes em dissonância.

O terreno educacional é o solo mais apropriado para essa compreensão filosófica da fonte de um dado problema e a luta que ele enseja, uma vez que a aceitação ou rejeição frente ao mesmo manifesta diferenças evidentes na prática. Daí considerar-se “[...] a educação como o processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens [...]” podendo ser definida a própria filosofia como “[...] teoria geral da educação” (DEWEY, 1952, p. 429), sendo a última “[...] sua prática deliberadamente empreendida” (DEWEY, 1952, p. 434).

É oportuno trazermos para esta discussão a ênfase que Dewey estabelece ao aspecto social que deve sempre estar presente no projeto educativo, o que torna necessária a própria filosofia da educação, e porque a escola tem uma função social que lhe é inexorável sob pena de não ser reconhecido o seu importante papel formativo. Essa ideia desafia e complementa a noção de que a escola tem o compromisso com o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Porém, esclarece o autor que esse fator não poderá jamais ser tomado em isolamento.

Uma sociedade de indivíduos livres na qual todos, com seu próprio trabalho, contribuem para a liberação e o enriquecimento da vida de outros, é o único ambiente no qual qualquer indivíduo pode realmente crescer normalmente à sua plena estatura. Um ambiente no qual alguns são praticamente escravizados, degradados, limitados, sempre reagirá para criar condições que impeçam o pleno desenvolvimento mesmo daqueles que imaginam desfrutar da plena liberdade para um crescimento não obstruído. (DEWEY, 1964a, p. 12, tradução nossa).

Dewey se preocupa com o andamento que a sociedade moderna industrial vem realizando, gerando competição e exploração, compondo um cenário de violência que deverá ser enfrentado tenazmente por boas ideias e iniciativas práticas. Para ele as escolas, por alguma razão, falharam na preparação e no enfrentamento da situação perigosa que estiveram vivenciando, por exemplo, o crescimento das campanhas nacionalistas e racistas das décadas de guerras que marcaram o século XX. E, então, o autor pontua outra necessidade colocada à filosofia da educação e às efetivas práticas escolares:

A outra necessidade especialmente urgente na atualidade está ligada à onda inédita de sentimento nacionalista, de preconceito racial e nacional, de prontidão para recorrer ao teste das armas para resolver questões, que anima o mundo na atualidade. As escolas do mundo devem, de algum modo, ter falhado gravemente ou o surgimento do espírito maligno em escala tão vasta não teria sido possível. (DEWEY, 1964a, p. 13, tradução nossa).

Como vemos, esta questão já afligiu vigorosamente o pensamento filosófico-educacional de outros tempos, mas parece que pouco tem sido feito para paralisar a força desumanizadora que desarticula as ações em seu enfrentamento. Para o autor, sabendo mais claramente quem é o inimigo, podemos nos aparelhar melhor para combatê-lo. E, argumenta:

A menos que as escolas do mundo possam engajar-se num esforço comum para reconstruir o espírito de entendimento comum, de empatia e boa vontade mútuas entre todos os povos e raças, exercitar o demônio do preconceito, isolamento e ódio, as próprias escolas provavelmente serão submergidas pelo retorno geral à barbárie, que é o resultado certo das tendências atuais se elas continuarem sem controle pelas forças que somente a educação pode evocar e fortalecer. (DEWEY, 1964a, p. 14, tradução nossa).

Diante do exposto, o autor investe nos esforços propositivos para resultar em ações pedagógicas melhor aparelhadas teoricamente. Para ele, estimular o espírito investigativo, questionador e curioso diante da realidade, por exemplo, como opção formativa ampliada a todos, significa ao mesmo tempo estimular a própria democracia, um modo de vida de igual

qualidade. Quando entendemos que conhecer é uma atividade una em que participam tanto a mente quanto o corpo, tanto o espírito quanto as experiências sensoriais, num esforço teórico-prático por compreender e resolver os problemas, estamos mais aptos para nos integrarmos ao mundo social, uma vez que a sociedade não deve se incompatibilizar e se distanciar dos ideais, sonhos e interpretações individuais. O modo de viver associado, para ser efetivado num grupo social, precisa considerar um cada vez maior número de interesses compartilhados, necessitando também de um referencial que combata os dualismos, separações ou antíteses, os preconceitos, as classificações e hierarquias nefastas ao real movimento progressivo. Daí ser a educação o campo necessário da renovação, reconstrução ou reorganização da experiência humana na sociedade moderna e democrática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interessante na finalização dessa exposição é chamar a atenção sobre a valorização que Dewey endereça à filosofia da educação, justamente por ser a educação, especialmente escolar, o lugar em que o processo formativo acontece “pelo conhecimento ampliado”, pelos cuidados pedagógicos intencionalmente estabelecidos. E o que é surpreendente: a formação escolar não é garantida total e definitiva pelas ações que aí ocorrem. O grande desafio seria como fazer perdurar as atitudes e disposições fora do âmbito da instituição, na vida social em geral, na família, no trabalho, por exemplo.

O autor reconhece a grandeza da escola sobretudo porque é aí que o conhecimento e os valores poderão ser testados e integrados para conduzirem as ações na sociedade, constituindo-se num laboratório para a vida democrática. A escola deve assegurar aos “imatuross” o ambiente próprio para a sua inserção na vida social o que, na verdade, deve ser a continuidade das suas experiências escolares e vice-versa. Projetando suas ações para a felicidade de todos, a escola oferece direção, devendo ter como norte o desenvolvimento contínuo de cada um para o exercício de uma vida efetivamente associada, no seio da democracia.

Contudo, isso só acontece quando há o acompanhamento das proposições escolares por uma bem estabelecida filosofia da educação que,

se ausente, faz com que a escola se guie cegamente nos seus propósitos e finalidades ou, simplesmente, deixe-se levar pelas tradições e costumes que dispensam a investigação e a testagem exigidas por uma filosofia da experiência em vista do pensamento reflexivo e livre como um dos indispensáveis recursos para a real conquista da democracia.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. Tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.
- DEWEY, J. Experiência e natureza. Tradução de Murilo Otávio R. P. Leme. In: JAMES, DEWEY, VEBLEN. *Col. Os Pensadores*. São Paulo: Editora Cultural e Industrial, 1974. v. 43. p. 159-186.
- DEWEY, J. *How we think*. New Delhi: Cosmo, 2004.
- DEWEY, J. Poetry and philosophy. In: BOYDSTON, J. A. (ed.). *The early works, 1882-1898*. v. 3: 1889-1892. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press; London and Amsterdam: Feffer & Simmons, 1969. p. 110-124.
- DEWEY, J. *Reconstruction in philosophy*. Boston: Beacon Press, 1957.
- DEWEY, J. The need for a philosophy of education. In: ARCHAMBAULT, R. D. (ed.). *John Dewey on education: selected writings*. New York: The modern library, 1964a. p. 03-14.
- DEWEY, J. The relation of science and philosophy as a basis for education. In: ARCHAMBAULT, R. D. (ed.). *John Dewey on education: selected writings*. New York: The modern library, 1964b. p. 15-19.
- DEWEY, J. Why study philosophy. In: BOYDSTON, J. A. (ed.). *The early works, 1882-1898*. v. 4: 1893-1894. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press; London and Amsterdam: Feffer & Simmons, 1971. p. 62-65.
- PESSOA, F. Arquivo Pessoa. *O meu olhar é nitido como um girassol II* - de Alberto Caieiro. 2019. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1463>. Acesso em: 28 mar. 2019.