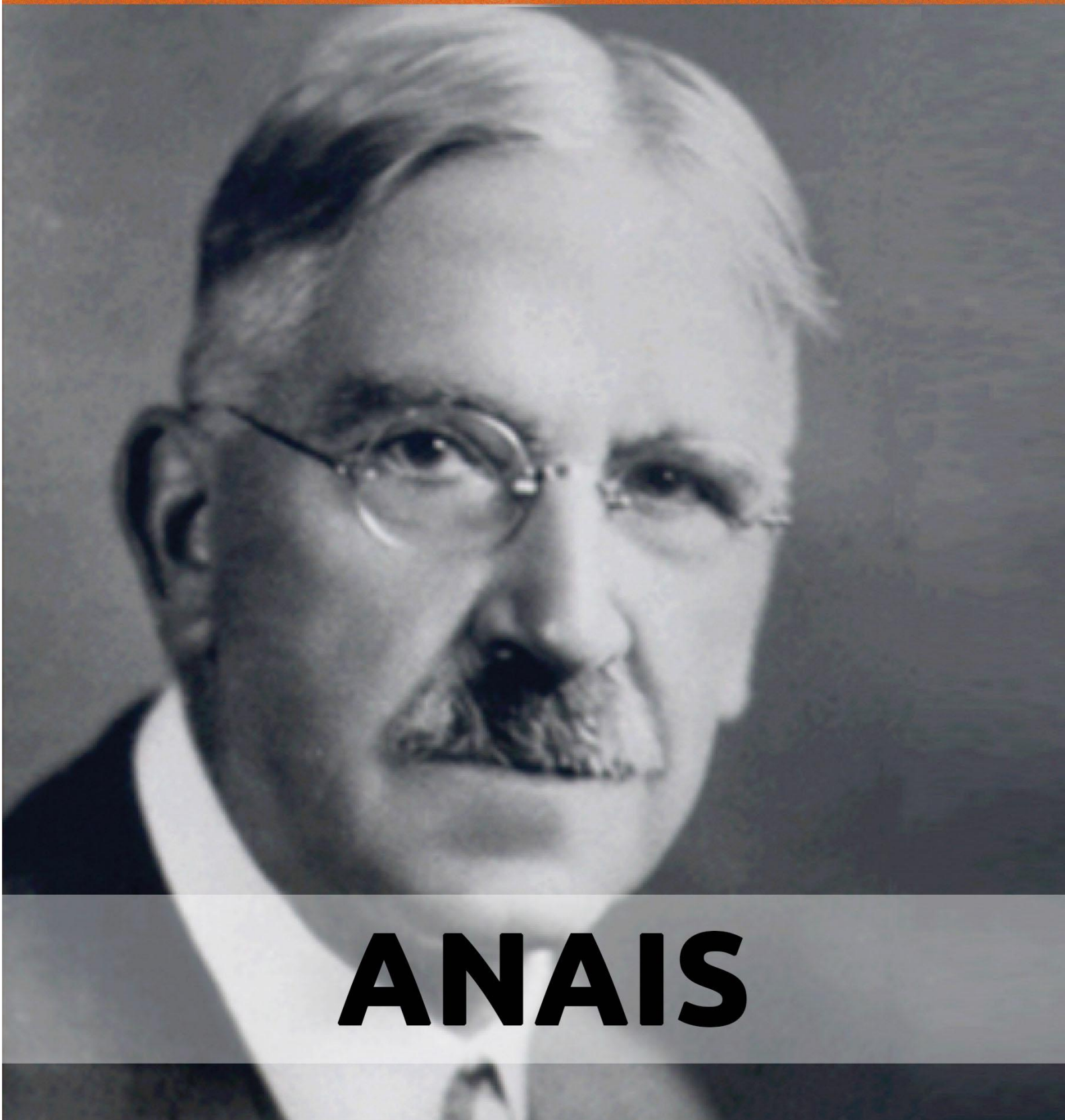


Seminário comemorativo do centenário do livro Democracia e Educação:

a Filosofia da Educação de John Dewey em debate



ANAIIS

·FEUSP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Londrina - Paraná
2016

**Catlogação na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos
da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S471a Seminário Comemorativo do Centenário do Livro Democracia e Educação : a
Filosofia da Educação de John Dewey em Debate (2016 : Londrina,
PR).

Anais do Seminário Comemorativo do Centenário do Livro Democracia e
Educação : a Filosofia da Educação de John Dewey em Debate [livro
eletrônico] /organizadores: Maria Nazaré Camargo Pacheco Amaral e
Darcísio Natal Muraro.– Londrina : UEL, 2016.

1 Livro digital : il.

Inclui bibliografia.

Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/centenariode/>
ISBN978-85-7846-365-6

1. Dewey, John, 1859-1952 – Congressos. 2. Educação – Filosofia –
Congressos. I. Amaral, Maria Nazaré Camargo Pacheco. II. Muraro,
Darcísio Natal. III. Universidade Estadual de Londrina. IV. Título.

CDU 37.01

APOIO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE
SÃO PAULO - FEUSP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO - PPEdu / UEL

COMISSÃO DE CULTURA E EXTENSÃO
DA FEUSP

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CEMAD / UEL

COMISSÕES

COORDENAÇÃO GERAL:

Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral (USP/SP)

Darcísio Natal Muraro (UEL/PR)

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Camila Lins Franca (UEL)

Marcelo Ribeiro Rosa (UEL)

Maria Aparecida Lima Piai Rosa (FEUSP)

Ofélia Maria Marcondes (FEUSP)

Patrícia Aparecida Mendes Machado Attisano (UEL)

APOIO TÉCNICO

Bruno Costa (UEL)

Lilian Curiel Passeri (FEUSP)

COMITÊ CIENTÍFICO

Altair Alberto Fávero (UPF/RS)

Claudiney José de Sousa (UEL)

Cláudio Almir Dalbosco (UPF/RS)

Darcísio Natal Muraro (UEL/PR)

Gilmar Aparecido Altran (UEL)

Jaime Francisco Parreira Cordeiro (USP/SP)

Leoni Maria Padilha Henning (UEL)

Marcela Calixto dos Santos (UEL)

Marcelo Ribeiro Rosa (UEL)

Maria Aparecida Lima Piai Rosa (UEL)

Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral (USP/SP)

Pedro Pagni (UNESP/SP)

Rafael Bianchi Silva (UEL)

Roberto Cavallari Filho (UNESP/SP)

Rosa de Lourdes Aguilár Verástegui (UEL)

Viviane Batista Carvalho (UNOPAR)

MONITORES DA UEL:

Suzana da Silva Leal (Graduação Pedagogia UEL)

Thainara do Carmo Arnoud Antunes (Graduação Pedagogia UEL)

Maria Aparecida Bruno (Graduação Pedagogia UEL)

Taina da Silva Francisco (Graduação Pedagogia UEL)

Mikaela Francielle Alves (Graduação Pedagogia UEL)

Thais Gambi Sales (Graduação Pedagogia UEL)

Sthefany Aparecida Soares (Graduação Pedagogia UEL)

Renata Almeida da Silva (Graduação Pedagogia UEL)



ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral (USP/SP)

Darcísio Natal Muraro (UEL/PR)



Os organizadores destes anais não se responsabilizam pelo teor de qualquer um dos textos nele presentes, assim como por qualquer opinião expressa pelos autores em seus respectivos trabalhos.

APRESENTAÇÃO

O livro *Democracia e Educação*, de John Dewey, é uma obra clássica da Filosofia da Educação. Este livro é, sobretudo, um tratado de Filosofia da Educação, pois aborda sistematicamente os grandes problemas acerca da natureza humana, da sociedade, do estado, da democracia, da educação, da escola e do conhecimento. A obra foi de fundamental importância para a criação da Filosofia da Educação como uma área de investigação. Acrescentamos, ainda, que a obra, no sentido amplo do que entendemos como tratado de educação e de Filosofia da educação, representa uma maneira singular de pensar o mundo social e a necessária transformação por meio da vida democrática.

A obra representa a maturidade do pensamento de John Dewey nesta área, uma vez que o autor aprofunda e amplia as questões trabalhadas em obras anteriores como *Meu credo pedagógico*, publicada em 1897, *A escola e a sociedade*, publicada em 1899 e *Como pensamos*, publicado em 1910. As relações entre a filosofia e a educação são recorrentes nas obras do autor, mas foram retomadas de forma mais sistemática em apenas duas obras posteriores à *Democracia e Educação*, ou seja, na reexposição da obra *Como pensamos*, publicada em 1933 e em *Experiência e educação*, publicada em 1938. Assim, a originalidade filosófica na abordagem dos principais temas e problemas da educação fez com que esta obra se tornasse uma referência indispensável na formação dos professores e pesquisadores.

O centenário da publicação da obra *Democracia e educação* se apresentou como motivo inspirador para uma justa comemoração na forma de seminário em que pudemos pensar reflexivamente, numa experiência comunicativa, os conflitos do mundo em que vivemos, recorrendo e atualizando conceitos e argumentos da filosofia e educação de John Dewey.

No contexto brasileiro, a obra *Democracia e educação*, foi traduzida por Godofredo Rangel com a colaboração de Anísio Teixeira e publicada em 1936, com novas edições publicadas em 1952, 1959 e 1979. Consideramos que esta obra tem sido uma referência importante tanto para alavancar o debate sobre a democracia em nosso país, quanto como uma fonte de estudos nos cursos de formação de professores. A influência das ideias deweyanas está fortemente presente no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, no *Manifesto dos Educadores de 1959*. Dewey é um pensador central no movimento da escola nova no Brasil, movimento que ousou questionar as estruturas tradicionais e monopolistas da educação brasileira.

Consideramos que o evento comemorativo do centenário desta obra foi uma experiência de leituras, pesquisas e diálogos voltados para o

aprofundamento e atualização das relações entre a democracia e a educação. O evento concretizou os objetivos propostos:

- Discutir os fundamentos da Filosofia da Educação de John Dewey.
- Analisar as relações entre democracia e educação no pensamento deweyano.
- Analisar os impactos do pensamento deweyano no debate brasileiro e latino-americano da filosofia da educação.
- Discutir os problemas da democracia, educação e cultura na atualidade à luz das ideias deste autor.

Para alcançar estes objetivos organizamos conferência, palestras e sessão de comunicações, estas tendo os seguintes eixos temáticos:

- Democracia e educação
- Escola, sociedade e educação
- Pensamento inteligente, experiência e educação
- Filosofia da Educação de Dewey: aspectos éticos, antropológicos, epistemológicos, políticos e estéticos.
- Natureza e cultura
- O papel do professor

Organizamos nestes anais os trabalhos encaminhados para a sessão de comunicações. Eles foram dispostos na ordem como foram apresentados nas sessões de comunicação do seminário. Agradecemos e parabenizamos (o/a)s autor(e/a)s dos artigos pelas contribuições que trouxeram para o debate proposto. Publicar estes artigos, revisados pelos autor(e/a)s, é uma forma de socializar o debate e alimentar a discussões sobre a atualidade do pensamento deweyano.

Ressaltamos que todos os trabalhos foram rigorosamente avaliados por estudiosos do pensamento de John Dewey convidados para compor a comissão científica. Além da aprovação dos artigos, os avaliadores enviaram também sugestões para revisão dos textos. Agradecemos ao trabalho de todos os membros da comissão científica pelo cuidadoso trabalho de avaliação dos artigos.

Agradecemos a todos que abraçaram a proposta do evento e que direta ou indiretamente contribuíram para que esta experiência fosse compartilhada, comunicada e comemorada.

Esperamos que a leitura das páginas que seguem seja continuidade da prazerosa experiência de ouvir (o/a)s autor(e/a)s, debater as ideias e ampliar nossa compreensão do pensamento de John Dewey.

PROGRAMA FEUSP

<p>Segunda-Feira 18/04/2016 Sala 124</p>	<p>14:00h às 14h15 - Abertura do evento.</p> <p>14h15 às 15h45 - Conferência com Prof. Dr. Jim Garrison (EUA) Título: Estética na experiência educacional: unindo teoria e prática.</p> <p>15h45-16:00h - Intervalo</p> <p>16:00h às 17:00h - Palestra I - Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco (UPF/RS) Título: Dewey e a tradição pedagógica.</p> <p>17h00 às 17h30 - Palestra - Roberto Cavallari Filho (UNESP/SP) Título: Qual é a relação humana mais maravilhosa na <i>Bildung</i> americana de Dewey?"</p> <p>17:30 às 18h00 - Sessão de Comunicações de alunos de Pós-Graduação com trabalhos sobre o Pensamento de Dewey.</p>
<p>Terça-Feira 19/04/2016 Sala 124</p>	<p>09h00 às 11h00 – Sessão de Comunicações de alunos de Pós-Graduação com trabalhos sobre o Pensamento de Dewey.</p> <p>11h00 às 12h00 – Palestra II: Prof. Dr. Jaime Cordeiro (USP/SP) Título: Dewey: didática e a educação</p> <p>12:00h às 14:00h – Almoço</p> <p>14:00h às 15h00 – Palestra III: Profa. Dra. Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral (USP/SP) Título: Centenário da obra Democracia e Educação: relações entre filosofia, democracia e educação</p> <p>15:00h - 16h00 - Palestra IV: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro (UEL/PR) Título: Centenário da obra Democracia e Educação: a ética da experiência no espaço público.</p> <p>16h00-16h15 - Intervalo</p> <p>16h15-18h00 - Sessão de Comunicações de alunos de Pós-Graduação com trabalhos sobre o Pensamento de Dewey.</p>

PROGRAMA UEL

Quarta-Feira 20/04/2016 Sala 683 CECA/UEL	08:30h às 09h00 - Abertura do evento.
	09h00 às 10h00 - Conferência com Prof. Dr. Jim Garrison (EUA) Título: Estética na experiência educacional: unindo teoria e prática.
	10h00-10:30h – Intervalo
	10:30h às 11:45h – Palestra I: Profa. Dra. Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral (USP/SP) Título: Centenário da obra Democracia e Educação: relações entre filosofia, democracia e educação
	12:00h – 14:00h – Almoço.
	14:00h – 14:45h – Palestra II: Profa. Dra. Maria Leoni Padilha Henning. Título: A experiência existencial para John Dewey
	14:45h - 15h30 - Palestra III: Prof. Dr. Darcísio N. Muraro. Título: Centenário da obra Democracia e Educação: a ética da experiência no espaço público.
15h30-16:00h – Intervalo	
16h00 às 18h00 – Sessão de Comunicações de alunos de Graduação, Pós-Graduação e demais pesquisadores com trabalhos sobre o Pensamento de Dewey.	

SUMÁRIO

COMUNICAÇÕES FEUSP

Qual é a relação humana mais maravilhosa na <i>bildung</i> americana de Dewey? <i>Roberto Cavallari Filho</i>	13
Os traços fundamentais da existência natural segundo John Dewey <i>Sandro Adrian Baraldi</i>	27
Sobre o ensino/aprendizagem em artes visuais ou arte como experiência <i>Fábio Wosniak</i> <i>Jociele Lampert</i>	39
John Dewey e as <i>performances</i> arte/educativas críticas <i>Fernanda Pereira da Cunha</i> <i>Luz Marina de Alcantara</i> <i>Sarah Reimann Oliveira</i>	54
Arte como experiência: dispositivo do artista-professor-pesquisador <i>José Carlos da Rocha</i>	66
Democracia e educação progressiva em museus: relato de uma experiência <i>José Minerini Neto</i>	82
Uma das bases de Lipman - John Dewey e seu pensar reflexivo dentro de uma educação democrática aplicada a rede municipal de Piranguinho / MG <i>Rita de Cássia de Campos Andery</i> <i>Sônia Aparecida Siquelli</i>	99
A experiência e o pensamento em John Dewey e suas possíveis relações com a educação democrática <i>Renato Augusto da Costa</i>	114
Interesse, esforço e moralidade refletiva: relações a partir de John Dewey <i>Luís Fernando Gotarde</i>	125
O “campo plantado” ou o conceito de experiência <i>Ofélia Maria Marcondes</i>	137

COMUNICAÇÕES UEL

Filosofia como teoria geral da educação <i>Maria A. Lima Piai</i> <i>Marcela Calixto dos Santos</i>	150
A questão dos dualismos, a educação e a sociedade democrática <i>Marcelo Ribeiro Rosa</i>	163
As relações entre a experiência e o pensamento em Dewey <i>Patrícia Aparecida Mendes Machado Attisano</i> <i>Darcísio Natal Muraro</i>	174
O conceito deweyano de experiência deseducativa <i>Maria A. Lima Piai</i> <i>Claudiney José de Sousa</i> <i>Marcelo Ribeiro Rosa</i>	187
A noção de “continuidade” na epistemologia naturalizada de John Dewey <i>Claudiney José De Sousa</i>	202
Educação como o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida <i>Andressa Coelho Righi de Carvalho</i> <i>Leoni Maria Padilha Henning</i>	219
O papel da arte na transformação dos hábitos <i>Camila Lins Franca</i> <i>Darcísio Natal Muraro</i>	232
A educação segundo as propostas de John Dewey <i>Silvia Lucia Mascaro</i>	246
A vida e a educação na sociedade segundo o ideal democrático de John Dewey <i>Marcela Calixto dos Santos</i>	262

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NA *BILDUNG* AMERICANA¹

Roberto Cavallari Filho²

Introdução

Segundo Marcus Vinícius da Cunha³ (“Apresentação”, 2007), os problemas enfrentados por Dewey no livro *Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação* podem ser elencados do seguinte modo: no contexto geral da sociedade no início do século XX, buscava-se enfrentar a opressão e as diferenças sociais; na filosofia, buscava-se ultrapassar a metafísica do presente; na educação, buscava-se ultrapassar a imposição de finalidades externas ao processo educativo; na ordem social, buscava-se ultrapassar a inexistência de uma sociedade verdadeiramente democrática, a começar pela própria escola.

Neste sentido, Cunha destaca que, para Dewey, “a educação, a filosofia e a ordem social constituíam um todo indissociável.” Isso significa que para Dewey “seria impossível desejar a superação das mazelas de uma sem contar com alterações radicais na outra” (2007, p. 7). Assim, deveria existir uma união entre os diversos *desejos (públicos)* em jogo. Isto é, deveria existir uma união entre os desejos de superação da metafísica do presente no campo da filosofia, assim como a superação da imposição de finalidades externas ao processo educativo no campo da educação e o desejo de realização de uma sociedade verdadeiramente democrática no campo da ordem social, por exemplo.

¹ Palestra proferida no Seminário Comemorativo John Dewey – centenário do livro “Democracia e Educação”: a filosofia da educação de John Dewey em debate, realizado na Faculdade de Educação da USP, nos dias 18 e 19 de abril de 2016.

² Doutor em Filosofia pela Columbia University na cidade de Nova York, Roberto é editor na Poiesis Editora e professor assistente na Universidade de Marília. Contato: rc2562@columbia.edu

³ Essa edição do livro *Democracia e Educação* foi publicada em 2007 e faz parte da série especial “Ensaios Comentados”, organizada pela Editora Ática.

A própria organização dos capítulos nos ajuda a entender as pretensões de Dewey não apenas com o livro *Democracia e Educação*, mas, como iremos discutir, com um projeto de *Bildung* americana. A organização dos capítulos é apresentada apenas no capítulo 24, intitulado “Filosofia da educação”. Vamos a ela.

Organização dos capítulos e a tarefa à nossa frente

A primeira parte do livro que abrange os capítulos de 1 a 6, estabelece a educação como o ponto fulcral do ser humano. Aqui, Dewey “analisa a educação como uma necessidade da vida humana que ocorre em qualquer sociedade, desde as primitivas”. O objetivo principal da educação, em qualquer sociedade, é “manter e renovar a comunidade”. Do mesmo modo, o processo pedagógico é pautado na “transmissão de experiência e na reconstrução de práticas e valores coletivos”. (CUNHA, 2007, p.8)

A segunda e mais extensa parte do livro abrange os capítulos de 7 a 18. O foco agora é na “educação apropriada à sociedade *democrática*”. Aqui, a educação pode ser definida como “aquela que procura reorganizar a experiência para ampliar seu alcance e dirigir experiências subsequentes” (CUNHA, 2007, p.9). É nítido o *progresso* das práticas e valores coletivos na educação voltada à sociedade democrática em comparação a educação em *qualquer* sociedade. Portanto, para realizar a democracia, tanto o objetivo principal da educação quanto o processo pedagógico devem, ao mesmo tempo, serem formadores e formar práticas e valores coletivos democráticos.

Assim, o objetivo principal da educação se torna “habilitar os indivíduos a dar continuidade a sua educação”. Em outras palavras, o objeto da aprendizagem “é a capacidade de desenvolvimento constante”, condensado no slogan que formou os embates no campo da filosofia da educação no Brasil denominada *aprender a aprender*. Do mesmo modo, o processo pedagógico é pautado no “livre intercâmbio”, na “cooperação entre os indivíduos”, na “posse comum de

conhecimentos” e na “igualdade da aquisição de valores socialmente relevantes”. (CUNHA, 2007, p.9)

A quarta e última parte do livro abrange os capítulos 24, 25 e 26. O capítulo 24 apresenta a organização do livro, como dito anteriormente, e debate os conteúdos das três partes anteriores à luz da filosofia da educação. Por que Dewey esperou até o capítulo 24 para apresentar a organização do livro? Por que ele intitulou esse capítulo de “Filosofia da educação”? Para Dewey, cabe ao campo da filosofia da educação a tarefa de unir os diversos desejos e criar uma unidade social, o que necessariamente exige dos filósofos da educação a tarefa de construir “pontes” entre democracia e educação.

Nos capítulos finais subsequentes, Dewey reforça claramente o papel das proposições filosóficas no âmbito unificador *Democracia e Educação*. São elas que dão sustentação ao desejo de superar os limites contemporâneos de um estado social e educacional ainda permeado pelas mazelas da opressão e das desigualdades sociais. Deste modo, Cunha é capaz de afirmar que a pretensão de Dewey no livro *Democracia e Educação*, cujos seus 100 anos de publicação celebramos neste Seminário, é “desenvolver reflexões acerca do conhecimento e da ação moral que contribuam para a reconstrução filosófica, para o novo modo de pensar necessário à busca de uma sociedade democrática”. (2007, p.10)

No caso, o fortalecimento das pontes entre democracia e educação, a realização de uma sociedade democrática, *eleva* os indivíduos de uma situação particular, caótica, problemática e dualista a um estado de unidade, cognitivo e moral com a sociedade. Do mesmo modo, o fortalecimento das pontes entre democracia e educação somente é realizado se os indivíduos se *levantarem* para cumprir a tarefa de estabelecer uma “educação apropriada à sociedade democrática”.

É nesse sentido de elevação da pretensão deweyana com o livro *Democracia e Educação* que gostaria de apresentar alguns elementos da *Bildung* americana, movimento liderado por filósofos denominados de “hegelianos de St.

Louis” (*St. Louis’s Hegelians*⁴) e que teve grande influência na formação do jovem Dewey.

A *Bildung* americana

Bildung é um termo alemão inicialmente ligado à tradição Católica Cristã que significa a reprodução do homem conforme a imagem (*Bild*) de Deus. O Iluminismo trouxe um novo significado ao termo, que passou a designar a educação formal de acordo com o ideal do homem absoluto e da felicidade. A denotação moderna sofre uma mudança na Era Romântica. Dado a redução do termo *Bildung* para significar a passiva educação formal e a cultura livresca das Universidades no Iluminismo, o termo adquiriu o significado de cultura (*Kultur*), e as artes passaram a ter um maior papel na formação das pessoas. Aqui, *Bildung* se tornou o principal termo para designar a associação entre vida humana e processo de aprendizagem. Neste sentido, *Bildung* passou a enfatizar o “cultivo do conhecimento, da experiência e da consciência dentro de um todo orgânico e por meio de vários estágios ou ‘momentos’ de um processo que, a qualquer tempo, pareceria que se completaria”. (GOOD, 2005, p.24-25 – tradução minha⁵)

No que tange a ordem social e política, a *Bildung* serviu como modelo de desenvolvimento da língua, da literatura e da filosofia alemã. O principal objetivo era promover o nacionalismo e a unificação cultural dos estados alemães. Foi durante o período da Revolução Francesa que neo-humanistas como Hegel implicaram ao termo *Bildung* um significado político radical. Ou seja, a tarefa da educação deveria ser a de “empoderar os indivíduos a pensarem de modo crítico sobre as autoridades estabelecidas”. Isso deveria ocorrer por meio do pensamento independente e da crítica objetiva da sociedade. Hegel acreditava que a unificação da Alemanha apenas viria com a construção de instituições sociais e liberais, de um lado, e com a formação de um “tecido social liberal”, de

⁴ A denominação comum dada ao grupo de filósofos não profissionais fundado e liderado por William Torrey Harris (1835-1909) e Henry Conrad Brokmeyer (1828-1906).

⁵ O mesmo aconteceu para todas as demais citações extraídas dos livros em inglês.

outro (GOOD, 2005, p. 34-35). O homem da *Bildung* deveria tomar o lugar dos aristocratas, considerados corruptos e mal-educados. Contrário a revoluções, Hegel acreditava que a mudança viria através da reforma cultural gradualmente realizada na sociedade. Dewey parte de mazelas diferentes, mas o sentido de união entre os diversos *desejos* (Frases) em jogo como condição para a superação das mazelas teve uma forte influência de Hegel. Para Good, o homem da *Bildung* almejado pelo filósofo alemão seria o modelo do homem das letras, mas principalmente, a formação de homens de bom gosto capazes de combinar o estudo dos conhecimentos modernos e a apreciação da literatura e das altas artes. Seria, portanto, homens cujos corações e cabeças, pensamentos e sentimentos estariam unidos.

É essa promessa de mudança com base no ideal e no modelo de educação da *Bildung* que influenciou fortemente alguns intelectuais americanos na metade do século XIX. Dentre eles, o grupo conhecido como “hegelianos de St. Louis” merece destaque. Eles tomaram para si a tarefa de reconstruir a *Bildung* de Hegel, de modo a fazer nascer daí um idealismo americano distinto do alemão. O projeto de uma *Bildung* americana estava fundamentado na elevação da grande massa de pessoas *subdesenvolvidas* às novas realidades trazidas pelo estado moderno e o processo de unificação dos Estados Unidos após a conquista do Oeste e a criação de estados independentes após a Guerra Civil. Neste caso, o homem da *Bildung* americana não se pautou na imagem do “homem das letras” ou no “homem de bom gosto” das belas artes, cosmopolita e elitista. Os hegelianos de St. Louis entendiam que qualquer pessoa dotada de uma disposição à investigação seria capaz de lidar com elementos da lógica especulativa e aplica-los a problemas práticos.

Assentada em uma filosofia de cunho holístico, eles combateram os filósofos realistas, que desde 1910 estavam à frente da *American Philosophical Association*. Com os realistas no poder, a filosofia americana foi amplamente influenciada por uma “preferência de natureza kantiana”, pela epistemologia e pela lógica, o que culminou na profissionalização da filosofia nos Estados Unidos.

De forma distinta, os hegelianos de St. Louis defenderam que a capacidade lógica individual deveria ser colocada a serviço dos problemas práticos e da busca de soluções cotidianas. Neste sentido, a preparação filosófica se daria pelo estudo interdisciplinar de diferentes conteúdos para melhor compreender os ideais, as práticas e as instituições da sociedade. O objetivo maior da preparação filosófica seria a sabedoria prática, e não a profissionalização do aprendiz.

No campo da educação, a principal bandeira desse grupo foi a defesa do sistema público de ensino americano baseado na *Bildung*. Sob a influência da *Bildung*, as escolas públicas se transformariam em um lugar onde crianças e jovens aprenderiam a pensar cotidianamente em termos de exame crítico dos ideais dos outros e dos ideais da sociedade. O objetivo principal da *Bildung* nas escolas seria o de fazer as pessoas aprenderem diferentes modos de pensar, e a meta seria expor a crítica de como as práticas atuais se distanciam dos ideais almejados pelas pessoas e pela sociedade.

Essa reconstrução da *Bildung* hegeliana e a vontade de estabelecer uma *Bildung* americana que representasse um idealismo genuinamente americano de união marcou profundamente Dewey. Dewey se tornou um importante filósofo na defesa dos ideais da *Bildung* americana. Good afirma que a influência da *Bildung* americana no pensamento de Dewey foi apresentada pela primeira vez no livro *Psychology*, de 1887. No livro, Dewey rompe com o neo-hegelianismo britânico⁶ e defende uma filosofia mais orientada para a prática e a ética em busca da união entre indivíduo e sociedade. Essa tendência é novamente apresentada no artigo *College Course: What Should I Expect From It*, de 1898. Para Dewey, a educação universitária “não deveria ser sobre a aprendizagem de fatos, mas sobre a formação do caráter” (1980, p. 53-54). Da posição do jovem Dewey a respeito da finalidade da educação universitária em 1898 à última frase do livro *Democracia e Educação* de 1916, que ora celebramos, há uma importante coerência. Vejamos a seguir:

⁶ O grupo chamado de neo-hegelianos britânicos era formado por Thomas Hill Green (1836–82), William Wallace (1844–1897), F.H. Bradley (1846–1924) and Edward Caird (1835–1908). Eles rejeitaram o naturalismo na metafísica.

Toda educação que desenvolve o poder de compartilhar efetivamente a vida social é moral. Ela forma um caráter que não apenas executa ações particulares socialmente necessárias, mas que participa do reajustamento contínuo, necessário ao desenvolvimento. O interesse em aprender com todos os contatos da vida é o interesse moral essencial (DEWEY, 2007, 131).

A grande contribuição que a *Bildung* americana deixou no pensamento de Dewey foi a elaboração de uma “Introdução à Filosofia da Educação” que advoga a favor da educação com base na formação da conduta moral, na formação do caráter. É o projeto da *Bildung* americana encubado no grupo dos hegelianos de St. Louis que sustenta as proposições filosóficas apresentadas na parte 4 de *Democracia e educação* e que, por sua vez, sustenta todo o projeto deweyano de superar os limites contemporâneos de um estado social e educacional ainda permeado pelas mazelas da opressão e pelas desigualdades sociais.

Hegel, crescimento e estética

No artigo “From Absolutism to Experimentalism”, que inaugura o livro *John Dewey: On Experience, Nature, and Freedom*, editado pelo Professor Richard Bernstein, em 1960, Dewey menciona a marca hegeliana em seu pensamento ao dizer que “Hegel deixou um depósito permanente no meu pensamento” e explica o entusiasmo que sentiu com Hegel no contexto do ambiente cultural de seus estudos na juventude. (DEWEY, 1960, p.154)

[Hegel] despertou uma demanda por unificação que era certamente uma intensa necessidade emocional, e ainda era uma fome que apenas poderia ser saciada por um objeto intelectual. Não é apenas difícil, mas impossível, recuperar aquele humor da juventude. Mas o sentido das divisões e separações que, acredito, ficaram em mim como consequência da herança da cultura da Nova Inglaterra, divisões no sentido do isolamento do ser com o mundo, da alma com o corpo, da natureza com Deus, trouxeram uma opressão dolorosa – melhor dizendo, elas me laceraram de fora para dentro. Meus estudos filosóficos na juventude foram exercícios (*gymnastic*) intelectuais. As sínteses de sujeito e objeto, matéria e espírito, o divino e o humano de Hegel não foram, contudo, meras fórmulas intelectuais; elas funcionaram como um imenso conforto, uma liberação.

Na verdade, quem apresentou a filosofia de Hegel à Dewey foi o Professor G.S. Morris. Foi com Morris que Dewey aprendeu que a unidade no idealismo dialético de Hegel significa a consciência de que o pensamento e o objeto do conhecimento, ou o ser e o mundo, pertencem ao mesmo plano. Como bem aponta Jim Garrison ao tratar do “depósito permanente”, “Hegel não acreditava que o objeto do conhecimento humano existisse antes das operações do pensamento”. (2006, p. 11)

Foi no período de estudos com Morris que Dewey se familiarizou com os momentos do crescimento conceitual no movimento dialético: a partir de um problema até a superação das situações problemáticas, os momentos do crescimento conceitual são particulares, universais e individuais. O crescimento, para Hegel, se move entre momentos de individuação, e não do particular ao universal ou do concreto ao abstrato, e vice-versa, como se vê nos dualismos empiristas e racionalistas. O problema faz com que o agente busque o crescimento do conceito (Begriff), uma vez que o conceito anterior já não é o mais adequado à superação da situação problemática. No caso, há um *télos* histórico a saber, o Espírito Absoluto emergiria do movimento dialético do conhecimento.

O idealismo dialético de Hegel é reconstruído por Dewey, que se utiliza do termo instrumentalismo. O instrumentalismo de Dewey naturaliza esse *insight* ao fazer do conhecimento produto criado no processo de investigação. Para Dewey, individuação se traduz em “assertibilidades garantidas” que emergem no processo de investigação quando o indivíduo interpreta, implica significados aos particulares, cria significados e desenvolve a situação problemática. O poder que move o indivíduo a lidar com universais e particulares e alcançar “assertibilidades garantidas” é a inteligência humana. E, nesse caso, aprendemos os significados das coisas do mesmo modo que aprendemos sobre as próprias coisas, isto, por meio do uso social de significados (essências) e coisas (existências), pela prática.

Para Garrison, essa naturalização da síntese dialética de Hegel, proposta por Dewey, destaca muito bem que há uma percepção estética e um movimento criativo do pensamento em direção a clarificação dos pensamentos e emoções.

ANAIS DO SEMINÁRIO COMEMORATIVO DO CENTENÁRIO DO LIVRO DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO:

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY EM DEBATE

FEUSP 18 E 19 DE ABRIL DE 2016 / UEL: 20 DE ABRIL DE 2016

ISBN: 978-85-7846-365-6

Para Dewey, o momento de individuação que traz à baila uma “assertibilidade garantida” é chamado de “momento estético da experiência” (BERNSTEIN, 2006, p. 271). É importante notar que para Dewey o termo geral “experiência” possui um duplo significado. Significa a experiência imediata quando um problema particular é sentido, e a unidade entre indivíduo e ambiente é rompida. Esta qualidade é a qualidade pervasiva (*pervasive*) de toda experiência. A intuição das forças brutas que se forçam sobre os indivíduos é a qualidade da experiência enquanto força pervasiva que leva os indivíduos à investigação. Não há “momento estético da experiência” (*Erfahrung*) sem a qualidade estética da experiência (*Erlebnis*).

O indivíduo é tomado por essa qualidade pervasiva da experiência antes que possa compreendê-la. Mas atenção: chamá-la de “sentimento”, “intuição”, já é compreendê-la, ou seja, já é implicar significados aos particulares, criar significados e desenvolver a situação problemática. A qualidade pervasiva é, portanto, transformada no processo de investigação por meio da reflexão. O pensamento reflexivo move na direção da consumação da experiência, que sempre implica o intercâmbio entre indivíduos por meio da comunicação.

Consumação é a “passagem” de um estado de ruptura entre indivíduo e ambiente ao estado de unidade e a conseqüente restauração da harmonia (estabilidade, no sentido dado por Garrison de “*stable unity*”). Lembremos do próprio sentimento de Dewey diante da herança da cultura da Nova Inglaterra, “o sentido das divisões e separações” que provocou uma “opressão dolorosa”, que “lacerou de fora para dentro”. Este sentimento foi uma “fome que apenas poderia ser saciada por um objeto intelectual.” Daí o uso do termo “consumação da experiência” para significar o “momento estético da experiência”.

Comunicação na *Bildung* americana e na escola

Para Dewey, o ponto fulcral do projeto de uma *Bildung* americana está centrado na teoria da comunicação. Dewey (1981, p. 144) creditava na comunicação a capacidade natural de construir pontes entre qualidade estética e

momento estético da experiência, entre sentimento e reflexão, entre “fome” e “consumação”, entre existência e essência. Nesse caso, a superação de uma situação problemática sempre implica o intercâmbio entre indivíduos por meio da comunicação. Quando as associações humanas são dirigidas por meio dessa função natural, pode-se esperar que os eventos humanos e físicos adquiram significados. Daí o termo também significar participação social. A comunicação possibilita a unidade da experiência e está umbilicalmente ligada ao sentido de melhoramento na obra de Dewey. É por isso que o reconhecimento do seu papel central na filosofia da educação é crucial para o entendimento da “educação apropriada à sociedade *democrática*”.

Gert Biesta afirma que é justamente no livro *Democracia e Educação* que Dewey apresenta sua “virada comunicativa” (2010, p. 711). Corroborando com Cunha em relação a importância da parte 4 do livro, Biesta diz que as preocupações filosóficas que levaram o pragmatista à criação de sua teoria da comunicação tiveram como foco dar uma resposta suficiente aos problemas no campo da educação. Nesse caso, o foco de Dewey foi particularmente a qualidade da relação entre aluno, professor e disciplina. Contrário às dicotomias educacionais que produziram, do lado dos educadores progressistas ou liberais, o *slogan* “educação centrada no aluno”, e do lado dos educadores católicos ou conservadores, uma educação focada no professor, Dewey defendeu em *Democracia e Educação* uma relação orgânica entre as funções psicológicas e as sociais no momento de lidar com problemas no campo da educação. Essas conduziram os indivíduos a uma experiência educativa, ou experiência democrática, isto é, *elevariam*, no âmbito da educação e das relações sociais, os indivíduos até o momento estético da experiência, onde experiências particulares, caóticas, adquirem significado, são organizadas. Nota-se claramente a influência da *Bildung* americana e o papel crucial atribuído à comunicação.

Cito novamente a última frase do livro *Democracia e Educação*. Pois a influência da *Bildung* americana na filosofia da educação de Dewey pode ser

apreciada mais amplamente no que diz respeito à teoria da comunicação centrada na formação do caráter e na realização da democracia.

Toda educação que desenvolve o poder de *compartilhar* efetivamente a vida social é moral. Ela forma um caráter que não apenas executa ações particulares socialmente necessárias, mas que participa do reajustamento contínuo, necessário ao desenvolvimento. O interesse em aprender com todos os contatos da vida é o interesse moral essencial.

O papel crucial da comunicação para Dewey fez com que afirmasse que o papel da educação moral é desenvolver o poder de *compartilhar* efetivamente a vida social, algo que implica um julgamento de gostos. Quem concorda com esta afirmação é Pedro Pagni (2014, p.80-81). Para Pagni, está pressuposto na teoria da comunicação de Dewey uma forma de recepção dos objetos da natureza e das artes, sua expressão por meio da linguagem e sua comunicabilidade por meio do senso comum. Os resultados da reflexão, a consumação da experiência e o estabelecimento de assertibilidades garantidas, podem ser compartilhados nas comunidades, percebidos pelos seus membros e refletidos logicamente, com base nos seus efeitos e significados. Um propósito comum pode surgir, assim, na vida associativa, na vida em comunidade.

Isso significa que o papel da democracia, enquanto uma forma de governo, é o de progredir através da inclusão de todos os grupos. Para a educação, seu papel central é formar as capacidades de julgar, buscar unidade, desenvolver o sentido de comunidade na criança e no jovem com base no ideal da democracia como um estilo de vida.

Limites da filosofia da educação de Dewey

A terceira parte de *Democracia e Educação* aborda os limites contemporâneos para a realização da união em busca da realização de ideias educacionais. O tópico principal trata de dualismos que impedem a realização de uma sociedade cada vez mais democrática: trabalho e lazer, estudos práticos e intelectuais, estudos físicos e sociais.

É justamente nessa parte que se pode testemunhar a crítica de Dewey à sociedade moderna. No contexto geral da sociedade do século XX, Dewey enfrentou a opressão e as diferenças sociais, os dualismos. Mas se Dewey foi um filósofo crítico não está tão claro.

Os frankfurtianos da primeira geração, principalmente Max Horkheimer (1947), no livro *O eclipse da Razão*, afirmou que a filosofia de Dewey não era crítica. Hannah Arendt (1994) também deixou uma mancha de conformismo e adaptação social à filosofia de Dewey ao tratar da “Crise da Educação” e dos “Problemas dos homens”. Aqui no Brasil, foi Demerval Saviani (1985) o grande representante a afirmar a falta de crítica da filosofia de Dewey. Hoje, muitos na Academia ainda se perguntam se Dewey foi um pensador no seu tempo. Melhor dizendo, muitos se perguntam se Dewey foi um pensador que se viu inserido nos problemas do seu tempo.

Dewey merece sim ser colocado junto com Immanuel Kant, Karl Marx, Frederick Nietzsche, Max Weber, Theodor Adorno, Michel Foucault e tantos outros, no que diz respeito a ligação da filosofia com seu próprio tempo e problemas que emergem no cotidiano presente. Dewey, como muitos desses, se colocou em um projeto filosófico de superação da opressão e das diferenças sociais.

Essa preocupação com a *existência* da filosofia no presente adquiriu corpo e voz a partir da análise de Foucault (1971) sobre dois textos de Kant: *O que é a Aufklärung?* e *O que é a Revolução?*. Foucault demarca aquilo que chama de “ontologia do presente”, ou seja, pensar criticamente o presente e se colocar como elemento e ator nesse próprio pensar, ao se deparar com a preocupação de Kant em debater o Iluminismo e a Revolução Francesa em artigo para o jornal *Berlinische Monatsschrift*, escrevendo para a grande massa, em vez de um seletivo grupo de filósofos.

Dewey, se apresenta como um pensador preocupado com seu próprio tempo e com os problemas que emergem no presente, ou seja, Dewey é um

filósofo crítico. Isso é baseado não apenas em sua preocupação em discutir a “educação apropriada à sociedade *democrática*” para o grande público – quem se lembra de uma série de embates públicos com Walter Lippmann, para a revista *New Republic*? O próprio livro *Democracia e Educação* apresenta Dewey como alguém que viveu filosoficamente o seu tempo presente, inserido no contexto de onde fala.

Nesse caso, a *Bildung* americana que Dewey defendeu é iminentemente crítica. E o contexto de onde Dewey fala é o da opressão e das diferenças sociais; e de dualismos que impedem a realização de uma sociedade cada vez mais democrática: trabalho e lazer, estudos práticos e intelectuais, estudos físicos e sociais. A *Bildung* deweyana defende que nossa disposição e capacidade para pensar ideias emergem do mesmo modo que nossa disposição para o trabalho manual. Em ambos os casos, nos especializamos no modo como pensamos as ideias e no modo como manuseamos as coisas quando nossas habilidades intelectuais e manuais se tornam um hábito. Ontem e hoje.

Do ponto de vista da crítica, o legado do livro *Democracia e Educação* é o de nos fazer lembrar de que a nossa tarefa continua sendo a de construir “pontes” entre democracia e educação. Este é o hábito que incorporamos enquanto educadores ao nos lançarmos apaixonadamente no projeto da *Bildung* americana de John Dewey.

Referências

ARENDRT, Hannah. “The Ivory Tower of Common Sense.” In *Essays in Understanding: 1930-1954*. New York: Schocken Books, 1994.

BERNSTEIN, Richard. “The Ineluctable Lure and Risks of Experience.” In *History and Theory* 45. May 2006, p. 261-275.

_____. *The Pragmatic Turn*. Cambridge: Polity Press, 2010.

BIESTA, Gert. “This is My Truth, Tell Me Yours’. Deconstructive pragmatism as a philosophy for education.” *Educational Philosophy and Theory* 42-7. 2010, p. 710-727.

DEWEY, John. *Democracia e Educação: capítulos essenciais*. Tradução de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

_____. "From Absolutism to Experimentalism." In *On Experience, Nature, and Freedom*, Richard Bernstein (Org.). New York: The Liberal Arts Press, 1960.

_____. "Plan of Organization of the University Primary School." In *John Dewey: The Early Works, 1882–1898* vol. 3, Jo Ann Boydston (Org.). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980.

_____. "Qualitative Thought." In *On Experience, Nature, and Freedom*, Richard Bernstein (Org.). New York: The Liberal Arts Press, 1960.

FOUCAULT, Michel. *The Archeology of Knowledge: And the Discourse on Language*. New York: Vintage Books, 1971.

GARRISON, Jim. "The 'Permanent Deposit' of Hegelian Thought in Dewey's Theory of Inquiry." *Educational Theory* 56-1. 2006, p.1-37.

GOOD, James A. *A Search for Unity in Diversity: The "Permanent Hegelian Deposit" in the Philosophy of John Dewey*. New York: Lexington Books, 2005.

HICKMAN, Larry. *Philosophical Tools for Technological Culture: Putting Pragmatism to Work*. Bloomington: Indiana University Press, 5.ed, 2006.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse of Reason*. New York: Oxford University Press, 1947.

JAY, Martin. *Songs of Experience*. Berkeley: University of California Press, 2005.

KANT, Immanuel. "An Answer to the Question: What is Enlightenment?". In *Practical Philosophy*, Mary J. Gregor (Org.), 11-22. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

PAGNI, Pedro. "Da polêmica sobre a pós-modernidade aos 'desafios' lyotardianos à Filosofia da Educação." In *Educação e Pesquisa* 32-3. Sep-Dec. 2006, p.567-87.

_____. *Experiência Estética, Formação Humana e Arte de Viver: Desafios Filosóficos à Educação Escolar*. São Paulo: Edições Lyola, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

OS TRAÇOS FUNDAMENTAIS DA EXISTÊNCIA NATURAL SEGUNDO JOHN DEWEY

Sandro Adrian Baraldi¹ (USP) - sandro.baraldi@usp.br

Eixo temático: Natureza e Cultura

Resumo - O objetivo desse trabalho é apresentar um esquema geral das nossas leituras sobre as ideias filosóficas chamadas por Dewey de "traços fundamentais da existência natural" (DEWEY, 1958, p.262), que fundamentam o seu pensamento. Como todo sistema filosófico, uma série de princípios organiza o edifício conceitual de Dewey, princípios esses que se sobrepõem hierarquicamente, criando pré-requisitos para outros que, embora também muito importantes, devem se seguir aos mais primevos. Apresentaremos os dois princípios que servem de alicerce a todos os outros: a interação e a continuidade. A seguir, a distinção que Dewey faz dos três planos "naturais" e, por fim, a invenção da individualidade e como isso contribui para um projeto democrático. Para James W. Garrison, professor de filosofia da educação do College of Human Resources and Education, na Virginia, E.U.A., muitos educadores pensam na Filosofia da Educação como uma aplicação compelida ("drawn", no original) pelos resultados que derivam dos estudos de filosofias "mais sérias" e, por causa disso, tendem a relegar John Dewey à periferia do panteão filosófico, quando "deveríamos parar de ver Dewey como 'apenas' um filósofo da educação" (GARRISON in HICKMAN, 1998, p. 63). Esses educadores esquecem que Dewey procura fazer uma *Filosofia para a Educação*. Filosofia é "a teoria geral da educação" (DEWEY, 2004, p. 315) e esta, a Educação, é a prática daquela. Entende-se, então, porque a Educação, quando calçada por uma filosofia democrática, é processo fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

Palavras chave: Traços Fundamentais. Continuidade. Interação.

Abstract - The purpose of this exhibition is to present a general outline of our readings on philosophical ideas called by Dewey "the basic traits of natural existence" (Dewey, 1958, p.262) which support their thinking. Like any philosophical system, a series of principles organize the entire conceptual building of Dewey, principles overlaying hierarchically thus creating prerequisites for

¹ Doutorando em Filosofia da Educação pela FE – USP, Mestre em Filosofia da Educação pela FE – USP, Bacharel em Filosofia pela FFLCH – USP.

others, also very important, but it must follow the most primeval. Briefly, then, we present the two principles that are the foundation for all others: interaction and continuity. The following is the distinction that Dewey makes of the three "natural" plans and finally the invention of individuality and how this contributes to a democratic project. Say James W. Garrison, professor of philosophy of education at the College of Human Resources and Education, Virginia, USA, many educators think the Philosophy of Education as a drawn application by the results derived from studies of more serious philosophies and, tend to relegate John Dewey to the periphery of the philosophical pantheon, because of that, "we should stop trying to understand Dewey as a philosopher of education at all." (GARRISON in HICKMAN, 1998, p.63) They forget that Dewey seeks a *Philosophy for Education*. Philosophy is "the general theory of education" (Dewey, 2004, p. 315) and this, Education, is the practice that. It is understood, then, why education, when founded by a democratic philosophy, is fundamental process for building a democratic society.

Keywords: Basic Traits. Continuity. Interaction

A existência começa quando uma "coisa" aproxima-se de outra "coisa" e isso gera um acontecimento que não pode ser desfeito e que dá origem a uma infinita cachoeira de acontecimentos. O que foram essas "coisas" primordiais nunca saberemos, mas temos noção dos acontecimentos que as geraram: a natureza.

"Natureza" é o termo que usamos aqui para designar todos os acontecimentos que partem dessa primeira interação. Acontecimentos não podem ser desfeitos, eles se sobrepõem de forma contínua. Para Dewey, a continuidade é aquele princípio que organiza os acontecimentos de forma que haja uma perpetuação dos acontecimentos antecedentes modificados nos acontecimentos consequentes.

"Continuidade" significa que os acontecimentos não voltam atrás; mesmo quando "desfeitos" criam consequentemente novos acontecimentos. Isso porque os acontecimentos não são insignificantes. O que acontece em certo lugar e tempo não gera exatamente o mesmo acontecimento em outro lugar e tempo. A

queda de um avião em certo lugar e tempo não irá gerar os mesmos acontecimentos que a queda de outro avião em outro lugar e tempo.

No entanto, para haver um acontecimento deve haver uma interação. “Interação” significa algum tipo qualquer de contato. Um avião interage de várias maneiras com o ar, com o peso, com o movimento dos passageiros em seu interior, com o seu próprio motor, enfim, há inúmeras interações acontecendo simultânea e continuamente.

Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. [...] Diferentes situações sucedem umas às outras. Porém, por causa do princípio da continuidade, algo é levado de uma situação anterior para outra posterior. Conforme um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. Ele não passa a viver em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um mesmo mundo. O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem. (DEWEY, 2011, p.45)

Portanto, esses dois princípios, dispostos em uma hierarquia de princípios, são os que se situam antes de todos os outros. Eles dão o tom da existência, que se pode resumir em uma unidade indissociável de acontecimentos totalmente dependentes entre si e que geram mudanças contínuas conforme vão acontecendo.

Acontecimentos com interações têm laços mais apertados e mais soltos, que os qualificam com determinados começos e fins, e que os distingue diferentemente de outros campos de interação. Esses campos relativamente compostos se conjugam, por vezes, de modo a interagir um com o outro e, assim, efetua-se uma alteração crítica. Um campo novo e maior é formado, no qual novas energias são liberadas, e novas qualidades surgem. (DEWEY, 1958, p.271-272)

Um organismo ou uma coisa existente qualquer é o resultado de infinitos acontecimentos. Ora, nenhum acontecimento prescinde do entorno em que está. Também um ser humano, acontecimento importante para nós, surge em um entorno que não pôde escolher. Ele surge em um meio e este meio é condição para sua existência. Sidney Hook cria uma metáfora a esse respeito: "O organismo não encontra o meio ambiente por si mesmo como se uma pessoa encontrasse uma casa para viver. Para ser um organismo já deve possuir algum meio ambiente como condição natural de existência e ação." (HOOK, 2008, p.112) Portanto, o entorno é condição imanente para o organismo. Sendo assim, qualquer divisão que se faça entre o organismo e o seu meio é puramente teórica.

Para Dewey, a matéria, a vida e a mente são apenas abstrações, não existências. Não há "existências", no plural, há apenas uma existência que amarra tudo de maneira indivisível. Mesmo a "natureza", conceito teórico, já é um objeto cultural, sem existência formal. A natureza é cultural, é um conhecimento, não é uma existência *per se*. "Colocando isso de outra maneira, aqueles que contrastam o humano estando em primeiro plano e a natureza no plano de fundo cósmico *esquecem* que sem a referência humana não haverá nem primeiro e nem plano de fundo na natureza de forma alguma" (HOOK, 2008, p.49-50).

Todo o nosso conhecimento surge da experiência, "onde experiência significa uma série de atos e transações entre o homem e o mundo" (HOOK, 2008, p.117). As nossas interações são mescladas, complexas e intercambiáveis. Ou seja, o nosso corpo não interage com a natureza sem a mente; nem a mente sem o corpo; e nem natureza haveria para nós se não tivéssemos o corpo e a mente. Tudo está indissolivelmente coeso em uma unidade. Sem mente, não compreenderíamos a natureza e o corpo; sem corpo, não perceberíamos a natureza e não teríamos mente. Dito de outro modo: as interações do ser humano com a continuidade do cosmos forma objetos culturais, ideias que se relacionam dinamicamente com outras ideias.

Se há um conhecimento sobre a "natureza", qual é este? Dewey descreve em *Experience and Nature* suas ideias sobre a "natureza": ela apresenta-se aos seres humanos sob vários níveis de complexidade, apreendidos por nós por meio da experiência ou interação que acontece com o nosso corpo-mente e com o entorno. Nessa interação característica do ser humano distinguimos a natureza como se ela tivesse três planos distintos que se relacionam: o plano físico, o plano psicofísico e o plano mental, ou da associação. "A distinção entre físico, psicofísico e mental é uma distinção de graus diferentes de complexidade crescente e de interações muito próximas entre os eventos naturais" (DEWEY, 1958, p.261).

No primeiro plano, o físico, acontecem seres que manifestam uma predisposição seletiva, afinidades e repulsões quando expostas a específicos acontecimentos (DEWEY, 1958, p.208), assim como os átomos, as moléculas, os minerais, as pedras, etc.

O plano físico, acrescido de propriedades psíquicas, caracteriza o plano psicofísico em que se encontram os seres vivos. As qualidades psíquicas são habilidades peculiares que dão um suporte interativo às necessidades provocadas pelo meio circundante (Cf. DEWEY, 1958, p.255).

Um ser vivo distingue-se pela presença de necessidades, uma condição de tensão na distribuição das energias que constituem um corpo, que é provocada por algum desequilíbrio ou instabilidade (Cf. DEWEY, 1958, p.253). Na presença do desequilíbrio, surgem demandas para retornar à condição anterior, o que exige esforço. As demandas e os esforços se "manifestam pelos movimentos que modificam os corpos à sua volta de maneira a que reajam sobre o corpo, de modo a restabelecer o seu modelo característico de equilíbrio ativo" (DEWEY, 1958, p.253). Quando o equilíbrio é recuperado em decorrência das consequências provocadas pela interação do organismo no ambiente circundante, acontece a satisfação (Cf. DEWEY, 1958, p.253).

Todos os escritos psicológicos de Dewey seguem um único princípio, o de que a "consciência perceptiva não tem qualidade fixa quando é considerada independentemente do seu contexto funcional no processo de adaptação e readaptação de um organismo em um ambiente em mudança" (HOOK, 2008, p.116). O que sugere que há uma avaliação de quais "instrumentos psíquicos" serão utilizados dependendo da necessidade do contexto.

Assim, um ser vivo, para recuperar o equilíbrio perdido, valer-se-á de sensações, sentimentos, consciência, mente, entre outros instrumentos não descritos aqui, que serão habilitados segundo a necessidade. Descreveremos cada um dos instrumentos psíquicos citados a seguir. As sensações são uma suscetibilidade discriminatória que, junto com os sentimentos, avaliam, de maneira premonitória, o que é útil ou o que é perigoso em um determinado ambiente (Cf. DEWEY, 1958, p.257). Os sentimentos surgem quando uma direção é determinada pelas sensações. Quando as sensações discriminam algum interesse no entorno, os sentimentos determinam um comportamento a seguir. A consciência tem como função atribuir significados às coisas para reorientar as atividades orgânicas (Cf. HOOK, 2008, p.116). E a mente acontece quando se acrescentam significados aos sentimentos.

[A] "mente" é uma propriedade adicional assumida por uma criatura dotada de sentimentos quando alcança aquela interação organizada com outras criaturas viventes que é a linguagem, a comunicação. Então, as qualidades dos sentimentos tornam-se significativas às diferenças objetivas das coisas externas, nos episódios do passado e do porvir. Este estado de coisas, em que não se tem apenas sentimentos qualitativamente diferentes, mas, também, que significam diferenças objetivas, é a mente. (DEWEY, 1958, p.258).

A mente é um produto social. Quando Dewey trata da natureza como um meio ambiente que nos circunda, temos a tendência a acreditar que a natureza é um ente externo a nós e que não inclui a comunidade em que habitamos. No

entanto, o entorno não exclui as pessoas que estão à nossa volta nem como interagimos com elas. Nascemos como uma cachoeira de átomos condicionados por uma série de acontecimentos físicos e biológicos. Nenhuma psique é construída até a formação completa do bebê humano. Assim que as exigências biológicas se completam, problemas físicos e psíquicos forçados pelos ambientes natural e social começam a se impor e criar necessidades. Com o tempo, as interações forçam ações que são aprendidas, outras desenvolvidas, todas históricas de qualquer forma, de maneira que há sempre um antecedente para cada conseqüente. O bebê só muda de jeito: em um primeiro momento são átomos agrupados, moléculas, elementos orgânicos, constituídos de certa maneira característica desse ser. Posteriormente, esse amontoado de átomos forma uma psique, forçado pelos acontecimentos físicos; mais tarde, forma um corpo mental, forçado pelos acontecimentos sociais. Uma coisa só: carne, psique, ambiente, comunidade, tudo junto, funcionando simultaneamente. "Ter uma mente significa ter uma reserva de significados sistematizados sempre à mão para estimular ou restringir as ações conscientes que são muito rápidas para qualificar significados" (HOOK, 2008, p.116).

O plano mental é uma delimitação teórica entre um indivíduo e outros indivíduos. Está no organismo, mas está no social também. Não há ser humano sem outros seres humanos em volta. Nesse plano, o ser humano é uma criatura "psico-físico-social": "o *que* um homem é literalmente depende do que são as outras pessoas" (HOOK, 2008, p.119).

Nesse plano mental ou social, Dewey assenta a linguagem, os pensamentos, as ideias, os hábitos, a inteligência e o indivíduo. A necessidade de superar o vazio que existe entre os seres que interagem, a existência e os significados geraram como demanda a linguagem, a comunicação (Cf. DEWEY, 1958, p.167). Linguagem não é apenas a fala, mas a capacidade de lidar com entes abstratos; a linguagem é "o instrumento dos instrumentos" (DEWEY, 1958, p.168). Por isso, linguagem e pensamento estão intimamente ligados. A linguagem, assim como o pensamento, é um modo característico de se fazer

ajustes nas atividades de outros em relação às suas e, também, de inventar formas de orientação para coordenar nossos próprios comportamentos, antecipando o comportamento de outros (Cf. HOOK, 2008, p.72).

Os primeiros signos linguísticos e, simultaneamente, os pensamentos foram formados pelos esforços da consciência procurando gerar significados diante de uma situação potencialmente perigosa, sugerida pelos sentimentos, para dar conta do desequilíbrio provocado pela interação entre seres vivos que não se entendem. Não há distinção entre ambos, linguagem e pensamento; acontecem em dois níveis, mas acontecem ao mesmo tempo. Um ser emite um som, um movimento, um toque, que são sinais pertencentes à linguagem, e fica à espera de uma reação do outro, que é uma forma de avaliar seus próprios sentimentos e que forma pouco a pouco um pensamento. O outro ser emite algum sinal em resposta, o que faz com que o primeiro procure na sua mente, na sua reserva de significados, uma compreensão, ou seja, procura gerar significados para o mesmo fim, que é a comunicação entre eles. É uma situação extremamente tensa, mas que mostra a covalência e a simultaneidade entre linguagem e pensamento.

As ideias surgem da elaboração dos signos abstratos que estão “reservados” na mente. Sua função: fornecer planos de ação (Cf. HOOK, 2008, p.53). As ideias produzem maneiras alternativas para interagir com os acontecimentos, dessa forma produzindo em si mesmas modificações e novas propriedades (Cf. DEWEY, 1958, p.290). Isso significa que as ideias estão orientadas para a solução de problemas presentes e, também, inventam ideias que antecipam problemas, ou seja, fazem planos futuros.

Uma ideia aplicada e bem sucedida dá origem à verdade. A verdade é uma escolha entre duas ideias ou dois planos de ação. A "melhor" ideia é a mais satisfatória ou a que consegue maior sucesso diante do mesmo problema; serve como guia para ancorar as demais ideias, mas não garante o mesmo sucesso

quando aplicada a outras condições (Cf. HOOK, 2008, p.75). Por isso, a verdade deveria ser utilizada apenas como orientação para planos de ação.

Os hábitos derivam das "verdades". Eles são a padronização de ações que se repetem no tempo (Cf. HOOK, 2008, p.119). Não se faz hábito de algo que não traga satisfação na sua conclusão. Uma ideia, como um plano de ação, que se verifica adequada, "verdadeira", porque é a mais satisfatória, torna-se hábito.

Hábitos são estratégias de comportamento que economizam as funções da consciência. Por exemplo, sempre que precisamos andar, acionamos uma rotina psíquica que foi interiorizada e não pensamos mais nisso. Ações mecânicas que surgem da experiência e dos planos de ação repetidos tornam-se "automáticas" (Cf. DEWEY, 1958, p.213). Assim, podemos caminhar e pensar em outras ações ao mesmo tempo. Isso significa que os hábitos são históricos; em algum momento formamos essas rotinas psíquicas por alguma necessidade pessoal ou social. Portanto, também são hábitos as diversas formas de comportamentos sociais, o modo de conduta, a linguagem, o capricho na apresentação, a higiene. A própria personalidade está imbricada de tarefas automáticas seletivas.

A inteligência advém das necessidades geradas pelos acontecimentos suportados pelo organismo, o que gera demandas, esforços, que obrigam o indivíduo a reformar as condições ambientais segundo os seus desejos e necessidades. Nesse processo nasce a inteligência: a mente individualizada (Cf. DEWEY, 1958, p.245). A aplicação de ideias, de planos de ação, legitimados por verdades tornadas hábitos, formam a inteligência ou a "disposição para a atividade, uma qualidade daquela conduta que prevê as consequências dos acontecimentos existentes e que usa o que está previsto como plano e método para a realização de projetos" (DEWEY, 1958, p.158-159).

Para alterar o existente, a inteligência se vale de instrumentos, que são "uma coisa usada como agente para solucionar um acontecimento" (DEWEY, 1958, p.128). Os instrumentos a que Dewey se refere não são só chaves de fenda, ou serras, ou canetas, mas também instrumentos criados pela inteligência

humana, como a linguagem, a mente, a associação, etc. Pensamos em mãos e pernas como os primeiros instrumentos físicos provavelmente utilizados para resolver necessidades, mas compreender mãos e pernas como “instrumentos” deriva da abstração que só é possível com a linguagem. Com a criação da linguagem, surge simultaneamente a mente. A mente surge necessariamente do contato social do bebê humano com outro ser vivo. A mente individualizada, que é a inteligência, vem depois:

suas atividades [as de uma existência individual, um indivíduo] tendem a refazer as condições [da existência] de acordo com os seus desejos. [...] [assim] nasce a inteligência — não a mente a qual se apropria e aproveita do todo de que é parte, mas a mente individualizada, com iniciativa, aventureira, experimentadora, dissolvente. (DEWEY, 1958, p.245)

A inteligência, a mente individualizada, é o instrumento principal de interação com o meio circundante:

desde que a reflexão é a instrumentalidade que assegura bens mais livres e mais duradouros, ela é um bem intrínseco único. Sua eficácia instrumental faz dela candidata a uma posição distintiva para ser um bem direto, desde que possui, mais do que outros bens, poder para completar e frutificar. Nela coincidem excepcionalmente o bem aparente e o bem real. (DEWEY, 1958, p.406)

Enquanto as alterações no entorno sensível se consolidam, também acontecem alterações significativas no indivíduo. Com a inteligência distingue-se no caos da natureza o que é “bem”, algo com valor para nós, de maneira a que nossos interesses canalizem esforços: “incorporar a inteligência à ação para converter os bens naturais e casuais, cujas causas e efeitos são desconhecidos, em bens válidos para o pensamento, justos para a conduta e refinados para a

apreciação” (DEWEY, 1958, p.407). Valores são sociais, pois, para existirem, são necessárias linguagem e operações abstratas.

O indivíduo surge quando os valores são discriminados pela inteligência. O entendimento de um todo, o indivíduo, que é alicerce da inteligência, é um "bem", possui valor existencial (Cf. DEWEY, 1958, p.413). "Bem", aquilo que tem valor, é algo arbitrário – e por isso há tanta discórdia. Mas o primeiro "bem" é o próprio indivíduo a que todos os outros "bens" estão relacionados.

A criação do instrumento "indivíduo" deve ter acontecido simultaneamente à criação da mente com a linguagem, há muito tempo. Mas foi na Era Moderna que o "indivíduo" ganhou um significado diferente. Segundo Dewey, o uso da individualidade como uma estratégia social aconteceu por volta do século XVII. As mudanças históricas ressaltaram a ideia de que o Estado não é uma coisa natural, mas sim composta por indivíduos. Na individualidade, os três planos, o físico, o psicofísico e o mental ou social, reúnem-se de maneira colaborativa. O social é reflexo do individual, que é reflexo do social. O "individual é um produto social" (HOOK, 2008, p.119). Não há paradoxo: o primeiro reforça e altera o último e vice-versa, em um processo crescente. Tampouco há hierarquias, apenas acontecimentos provisórios que interagem formando novos acontecimentos, em que os mais antigos, reeditados pelas novas interações, tornam-se novos de novo.

Assim, mentes individualizadas, portanto com liberdade para pensar, para duvidar, para inquirir, para criar ideias, podem experimentar, gerar valores enquanto unidades orgânicas. Posteriormente, a associação dessas mentes individuais por meio de um pacto social, um pacto que simbolize um acordo entre elas, cooperam criativamente para formar um estado totalmente constituído por elementos inteligentes, pensantes, criativos (Cf. DEWEY, 1958, p.245).

Mentes individualizadas podem experimentar novas ideias sem pôr em risco a comunidade toda. Então, os resultados dessas experiências podem ser oferecidas à comunidade para que sejam, ou não, aplicados. Esse é o conceito de

democracia defendido por Dewey: mentes individuais que conjecturam novas ideias sociais que, por sua vez, são aplicadas experimentalmente, provisoriamente, após um processo deliberativo democrático (Cf. HOOK, 2008, p. 175)

Habitamos um cosmos que é uma realidade provisória, marcado pela temporalidade e pela contingência. Tudo o que sabemos deriva da experiência que acontece quando há interação do ser humano com o ambiente circundante. Os nossos "poderes" humanos não são exceções no universo, tampouco o surgimento do ser humano é uma coisa incomum e maravilhosa. Não passamos de um acontecimento natural, sem permanência, em que tudo é incerto. "O mundo é precário e perigoso" (DEWEY, 1958, p.42). A democracia é um modo inteligente e participativo; é uma necessidade humana para coabitar nessas naturezas física, psicofísica e social, que são perigosas, mas absolutamente necessárias, ao mesmo tempo.

Referências

DEWEY, John. **Democracy and education**. New York: Dover Publications Inc., 2004.

DEWEY, John. **Experience and Nature**. New York: Dover Publications, Inc. 1958.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

HICKMAN, Larry A. **Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation**. USA: Indiana University Press, 1998.

HOOK, Sidney. **John Dewey: An intellectual portrait**. New York: Cosimo Classics, 2008.

SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS OU ARTE COMO EXPERIÊNCIA

Fábio Wosniak¹ (UDESC) - fwosniak@gmail.com
Jociele Lampert² (UDESC) - jocielelampert@uol.com.br

Eixo Temático: Filosofia da Educação de Dewey: aspectos éticos, antropológicos, epistemológicos, políticos e estéticos.

Resumo - Este artigo apresenta algumas reflexões acerca dos conceitos de Arte como experiência e os processos de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, tangenciando os campos da Arte, Arte Educação e ensino de pintura. Tem como eixo a abordagem metodológica que vem sendo pesquisada no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke e nas aulas de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Palavras-chave: Arte como experiência. Ensino/aprendizagem em Artes Visuais. Arte e Arte Educação.

Abstract - This article presents some reflections on the concepts of Art as experience and the teaching/learning processes in Visual Arts, being tangent to the fields of Arts, Art Education, and painting teaching. It has as axis the methodological approach that has been researched in the Study Group Apotheke Painting Studio and in the undergraduate and graduate classes in Visual Arts at Santa Catarina State University.

¹ Doutorando em Artes Visuais na Linha de Pesquisa de Ensino das Artes Visuais - PPGAV/UDESC; Mestre em Artes Visuais na Linha de Pesquisa de Ensino das Artes Visuais - PPGAV/UDESC; Pedagogo S.E./2012 FAED/UDESC; Psicanalista; Vice-Coordenador da Rede de Educadores de Museus de Santa Catarina - REM/SC (Gestão 2013-2015); membro/pesquisador do Grupo de Pesquisa Entre Paisagem (UDESC/CNPQ); e integrante do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC), atuando principalmente nos seguintes temas: Arte Educação, Arte e Pedagogia, Formação Docente em Artes Visuais. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6525393533253057>.

² Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College, na Columbia University, na cidade de New York, como Bolsista Fulbright (2013), onde realizou estudo intitulado: *Artist's diary and professor's diary: roamings about painting education*. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009); Mestre em Educação pela UFSM (2005). Possui Graduação em Desenho e Plástica - Bacharelado em Pintura, pela Universidade Federal de Santa Maria (2002), e Graduação em Desenho e Plástica - Licenciatura, pela Universidade Federal de Santa Maria (2003). Professora Adjunta na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é Coordenadora de Pós-Graduação em Artes Visuais, Mestrado e Doutorado (PPGAV/CEART/UDESC). Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225>.

Keywords: Art as experience. Teaching/learning in Visual Arts. Art and Art Education.

Artes Visuais como experiência ou o pensamento de Dewey como base teórica

A obra de John Dewey, *Art as Experience*, publicada e originalmente editada por Jo Ann Boydston (1934), teve sua tradução para a língua portuguesa em 2010, pela Editora Martins Fontes. Antes da publicação do pensamento filosófico de Dewey sobre uma filosofia da Arte no Brasil, o autor já era precursor das reformas de ensino em diversos estados brasileiros.

Diante dos debates acerca do pensamento deweyiano para a Educação, tem sido relevante refletir que seus estudos sobre Educação e Arte, por mais que tenham sido formulados antes da primeira metade do século XX, continuam expressivos para a contemporaneidade, tendo em vista que uma de suas ideias expoentes é a de que “a arte é o *locus* paradigmático dos valores, e a criação e o prazer advindo da arte são o protótipo dos objetivos dignos da condição humana” (DEWEY, 2010, p. 10).

A filosofia pragmática de Dewey não se refere exclusivamente à ação, mas o que o autor deflagra nesta corrente pragmática é uma teoria filosófica do pensamento e do sentimento, na qual o pensamento norteia a ação e o sentimento reconhece as consumações dispostas por ela – uma conscientização unificada pelo sentir e agir. John Dewey foi o filósofo norte-americano mais relevante da primeira metade do século XX. Seu pensamento baseava-se principalmente na convicção moral de que “democracia é liberdade” – uma sociedade democrática prepara todos os indivíduos, de maneira igualitária, assegurando seus benefícios, por meio de variadas formas da vida associada. Nessa perspectiva, a Educação deve proporcionar aos sujeitos um interesse sobre as questões sociais e culturais, inerentes ao espírito humano, permitindo assim que as mudanças sociais aconteçam sem ocasionar desordens (DEWEY, 1959).

Para o filósofo, a configuração da disposição humana pode ser possível

diante de diversos agentes, mas a escola, segundo o autor, ainda é o espaço-chave para que uma filosofia da experiência se concretize como uma “realidade manifesta”.

Uma filosofia da experiência no âmago da Educação exige que professores sejam conhecedores exímios do seu processo de aprender, e que estejam com seus conjuntos de práticas em constante estado de reflexão. Caso contrário, corre-se o risco de que sua prática pedagógica não passe de um aglomerado de dogmas sem qualquer exame crítico (DEWEY, 2011). Dessa forma, Dewey sustenta a ideia de que nenhuma reflexão sobre processos educacionais seja viável sem levar em conta os contextos nos quais estes estejam inseridos.

No tocante à Arte, Dewey apresenta questões relevantes para os professores. Em uma publicação de 1998, o autor se pergunta como a Arte “ajudaria a viver melhor a vida cotidiana. Ele [Dewey] se pergunta: como professores de todas as áreas poderão fazer uso de ‘lições’ de arte (entendidas em termos experienciais) para melhorarem o seu ensino?” (BARBOSA, 2001, pp. 20-21).

A prerrogativa mais importante para pensarmos na atualização do conceito de experiência cunhado por Dewey é a de recusar as verdades absolutas e as dicotomias. Ele defende um princípio de continuidade em toda sua filosofia, na qual essa continuidade confere uma unidade, que nada se aproxima de imutabilidade. Para Dewey, unidade implica flexibilidade e continuidade de interações (AMARAL, 2007).

Amaral (2007, p. 39) explica que a unidade na teoria deweyana trata

[...] de uma unidade apoiada na flexibilidade das interações e aqui poderíamos perfeitamente acrescentar a palavra “sociais”, sem que com isso estivéssemos prejudicando a clareza do pensamento do autor, mas, pelo contrário, reforçando-a. Trata-se ainda de uma unidade que pressupõe a diversidade e poderíamos igualmente acrescentar, dos “espíritos”, sem incorrer em qualquer distorção do seu pensamento.

A unidade presente na filosofia de John Dewey une a relação do indivíduo ao meio, aquela entre o homem e o mundo. Compreender o conceito de unidade presente na filosofia deweyana torna-se fundamental para apreender o conceito

de Arte como experiência e de Estética. Dewey não abandona as qualidades holísticas, historicistas e organicistas na sua filosofia. O autor busca as “origens estéticas nas necessidades naturais, na constituição e nas atividades do organismo vivo” (SHUSTERMAN, 1988, p. 233). A estética pragmatista de John Dewey, segundo Shusterman (1988, p. 231), “ocupa a posição ideal para reorientar e revigorar a filosofia da arte contemporânea”. De acordo com o primeiro, “as oposições entre mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne originam-se todas, fundamentalmente, no medo do que a vida pode trazer” (DEWEY, 2010, p. 89).

Assim, já vemos esboçada uma contraposição com as teorias dualistas (corpo *versus* alma; teoria *versus* prática), ou seja, com aquelas teorias estéticas em que os valores principais eram os de praticar distinções entre Arte e Vida. Dewey considera a criatura viva em toda a sua totalidade, cabendo uma filosofia que compreenda a articulação do homem com o seu meio, na qual a experiência é a “chave mestra” para revelar a vitalidade unificada da experiência singular e estética entre o homem e a Arte.

A noção de Arte presente na obra de John Dewey reside na relação que a criatura viva tem com seu ambiente, pois o naturalismo deweyiano torna-se necessidade para toda obra de Arte. Neste sentido, a função da Arte é unificar a vitalidade consciente presente na vida humana, pois as obras de Arte qualificadas não geram experiências estéticas especializadas. Elas aprimoram a percepção, a comunicação, originando fontes de energia e inspiração. A experiência estética é a responsável em ampliar e aprimorar todas as inquietações humanas. Shusterman (1998, p. 238) explica que a função da Arte para Dewey

[...] não reside em algum fim particular, especializado, mas sim em satisfazer a criatura viva de maneira global, servindo a fins variados e, acima de tudo, aumentando a nossa experiência imediata, que nos revigora e vitaliza, assim, a realizar qualquer fim que busquemos.

Para John Dewey, a Arte deveria situar-se ao lado das coisas da experiência comum da vida, ou seja, inserida em um contexto diretamente humano, ao contrário de estarem relegadas exclusivamente aos museus ou galerias,

compartimentalizadas em teorias que distanciam as experiências estéticas da vida cotidiana, ou seja, do prazer pessoal que, segundo o autor, está próximo às coisas da natureza, como o ar, o solo, a luz, as flores. Seriam desses lugares que brotariam as coisas esteticamente admiráveis (DEWEY, 2010).

A filosofia da Arte defendida por Dewey reestabelece a união entre as formas mais sofisticadas do artístico com os sentimentos mais ordinários da vida humana. A constante interação entre sujeito e ambiente, juntamente com os resultados dessa relação, será o que constituirá uma experiência. Na relação entre a Arte e a Estética, o filósofo afirma que o trabalho poético, desenvolvido em uma perspectiva da filosofia da experiência, seria o clímax da sofisticação entre a união dos saberes – afetivo, intelectual e prático (DEWEY, 2002). Na perspectiva do filósofo, as Artes oferecem vitalidade e aprofundam o conhecimento das experiências acumuladas, porque

[...] toda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz, e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto, é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão (DEWEY, 2002, p. 76).

É justamente na integração entre o pensamento e o instrumento de expressão que se pode esboçar uma ideia do que o autor nos comunica a respeito da experiência singular/estética. A experiência para Dewey é um processo do viver que se relaciona de maneira intensa e contínua entre o mundo e o sujeito. Dessa relação brotam conflitos, resistências, impressões. Destes elementos, por sua vez, emergem as experiências, envoltas em ideias e emoções. É, portanto, nesse conceito instaurado por Dewey, que uma filosofia da experiência para a Arte/Educação contemporânea torna-se pertinente.

A experiência singular é também uma experiência estética, tendo em vista que em ambas as experiências há consumação, e nunca cessações – como no caso de uma experiência intelectual. Neste sentido, a experiência intelectual é diferente da experiência singular/estética. A primeira tem como matéria-prima símbolos e signos, e exige uma conclusão, um encerramento. É justamente por

sua natureza conclusiva que gera incertezas. Ao contrário, a experiência singular/estética reside em fluxos constantes, possui lugares de repouso, unidade, e o seu desfecho é atingido por um movimento ordeiro e organizado. O material vivenciado, ao mesmo tempo em que é marcado pelas percepções, é transformado pelas experiências anteriores. “A conclusão é uma consumação, e não uma cessação. Esta experiência carrega um caráter individualizador e autossuficiente” (DEWEY, 2010, p. 110).

A experiência singular/estética é uma espiral. Seu fluxo contínuo unifica a percepção entre o que é feito e o que é suportável; cria conexões com experiências anteriores – uma observação constante entre o que existiu, existe e existirá. O processo é vivenciado conscientemente. A ansiedade e as frustrações, que fazem parte da vida cotidiana e estão presentes no processo criativo, não são impeditivas para que a inteligência organize a consumação da experiência pulsante; discernimento entre ações e desejos. Não há dicotomias, fragmentações entre inteligência e sensibilidade. Tudo se relaciona, tudo está junto. É o próprio processo do viver unificado ao ambiente tomando consciência de si – esse conjunto consciente propicia ao sujeito uma experiência singular/estética. O estético, na filosofia da Arte de John Dewey, não é um fator externo e que se “lança” para a experiência. Tampouco está relacionado ao luxo ou é idealizado por qualquer corrente de pensamento transcendental. Para o autor, “o estético [...] é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa; [...] estético refere-se à experiência como apreciação, percepção e deleite” (DEWEY, 2010, pp. 125-127).

Dewey afirma que “a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz com que uma experiência seja uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 128). Como o artístico está relacionado ao ato de produção e o estético ao ato de prazer e percepção, uma obra acontece em sua completude quando o artista, ao trabalhar, assume essas duas atitudes transformando-a em uma só, ou seja, numa atitude artístico-estética. O artista, na concepção de Dewey,

[...] comparado a seus semelhantes, é alguém não especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos de criação (DEWEY, 2010, p. 130).

O que está em questão é o controle do desejo. Na ideia inicial até será possível pensar em tudo, mas o “tudo” não é possível na relação que se pretende produzir – o artista encontra os obstáculos, as dificuldades da produção. Saber produzir nesse limite da existência humana é aprender que a relação entre pensar e agir, culminando em uma experiência singular/estética e compreendendo que experiência não é uma soma entre o emocional e o intelectual, mas que ambos ocorrem inseparavelmente, é uma das modalidades mais exigentes do pensamento. Chegar à consumação dessa experiência é proteger o trabalho de meras sucessões de excitações (DEWEY, 2010). Sendo assim, a experiência singular/estética presente nos escritos de John Dewey é o lugar onde o autor nos esclarece sobre a proximidade desse conceito com o campo das Artes e do trabalho do artista.

Dewey desafia toda a tradição filosófica acerca do conceito de estética. O autor coloca o estético, assim como as Artes, nas origens da existência humana. Ele revela que a experiência singular/estética deve estar nos processos normais do viver, nas coisas cotidianas da vida. Segundo Dewey (2010, p. 72), “se as obras de arte fossem colocadas em um contexto diretamente humano na estima popular, teriam um atrativo muito maior do que podem ter quando as teorias compartimentalizadas da arte ganham aceitação geral”. O autor afirma ainda que “a genuína arte se desenvolve a partir do trabalho do artesão” (DEWEY, 2002, p. 76), defendendo que o grande desenvolvimento proporcionado por um trabalho estético-artístico está associado à vida cotidiana, nas coisas simples (DEWEY, 2002).

É desse lugar que os pressupostos filosóficos deweyianos falam de uma Filosofia da Arte como experiência. Consciente desse processo, a experiência possibilita ao indivíduo uma reorganização que o coloca em contato com outras formas de apreender a vida. Por isso, a experiência singular/estética é inerente à

consumação, e nunca a uma conclusão. Entende-se por consumação “um certo nutrir-se” constantemente da experiência que no seu *fluxo-refluxo-reposo* avança para novas reformulações, onde outras percepções irão envolver esses atos e ideias de pensamento. O pensar também ocorre em fluxos, os quais são fases carregadas de afetividade; não são evoluções, mas variações móveis (DEWEY, 2010).

No caso específico das Artes Visuais, a percepção é o sentido mais comum pelo qual os conteúdos de uma obra são “absorvidos”. Em toda experiência singular/estética tocamos o mundo através de um órgão específico. Será a partir deste órgão que a percepção encontrará o fluxo para operar em toda a sua energia. Essa, provocada exclusivamente pela obra de Arte, é “a maior realização intelectual da história da humanidade” (DEWEY, 2010, p. 93). O autor nos explica que:

A obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos. Essa é, a meu ver, a explicação da sensação de requintada inteligibilidade e clareza que temos na presença de um objeto vivenciado com intensidade estética (DEWEY, 2010, p. 351).

A Arte reside no próprio processo do viver. O homem utiliza os materiais ofertados pela natureza com a intenção de significar sua existência no mundo e ampliar sua própria vida. A existência da Arte é prova de que o homem é capaz de nutrir-se conscientemente no plano do significado, intervindo com todo o seu organismo, regulando, selecionando e reordenando sua vida. A Arte não está dissociada dos processos do viver, pois com ela, e a partir dela, conferimos sentido à nossa vida, revelamos desejos e geramos impulsos para continuarmos existindo com certa sensação de pertencimento no mundo.

Assim, a experiência estética/singular da qual nos fala Dewey transcreve-se também em dimensões pedagógicas, pois perpassa a escolha, a seleção e o repertório do espectador. Toda Arte, que busca novas maneiras de pensar o mundo, diferente dos sistemas tradicionais e hegemônicos do conhecimento, “precisa educar seu público em novos modos de percepção. Assim, a Arte é

essencialmente educativa, não somente em seu aspecto instrumental, mas através do consumatório e do instrumental fundidos na experiência” (BARBOSA, 2001, p. 147).

É relevante salientar que este valor do ato expressivo, a matéria-prima da experiência que Dewey revela em sua obra, tem grande aproximação com a organização das emoções e da objetividade. Porém, organização e objetividade, para o filósofo, não são “coisas simples” de serem alcançadas pelo organismo que, fragmentado pelo ambiente e imerso nas teorias reducionistas, explora, na maioria das vezes, experiências incipientes.

A teoria deweyana da Arte como experiência toma o argumento da aprendizagem em si mesma. Nesse conjunto da aprendizagem, o saber da consolidação do pensamento e da percepção é identificado como fatores decisivos para que ela ocorra. Isso muitas vezes torna a filosofia da Arte como experiência distante dos discursos acadêmicos e escolares, tendo em vista o caráter totalmente utilitário e prático em que estas instituições estão inseridas.

O ensino e a pesquisa como reconstrução da experiência

Refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem no contexto do Ensino Superior exige a compreensão de que a pesquisa em Arte e Arte Educação envolve fazer perguntas e procurar respostas que permitam o entendimento de como produzir, estudar e ensinar Arte.

De acordo com Sullivan (2005), na elaboração de métodos de investigação, educadores geralmente procuram adaptar práticas de pesquisa tradicional existentes nas ciências humanas. Por exemplo, no início dos anos 1960, arte educadores esforçaram-se na validação de uma teoria de campo (ARNESTINE, 1965; ECKER, 1965; EFLAND & EISNER, 1964; KAUFMAN, 1959). A questão principal pairava sobre a Arte como disciplina, e se era possível construir um arcabouço teórico com os quais as estruturas exploratórias de conhecimento poderiam ser sustentadas. Anos mais tarde, o uso de métodos de pesquisa qualitativa em pesquisa educacional encontrou espaço na Arte Educação

(BRESLER, 1994; CHALMERS, 1981; EISNER, 1985 e 1991; MAY, 1993; STOKROCKI, 1997). Assim, a busca para basear a adequação da teoria de Arte Educação deu referências para o professor, como uma aceitável fonte de conhecimento, e a prática em sala de aula e na comunidade, como bases viáveis para reflexões de pesquisa. Esta aproximação fundamentada foi percebida como forma de avaliar mais de perto a autenticidade de aprender e ensinar Arte. Como resultado, é notável que as concepções de Arte Educação mudaram, bem como os seus métodos, formas e modelos de pesquisa foram (ou estão sendo) adequados.

Para Pareyson (2001), há três definições de Arte, compreendendo o campo do saber e a área do conhecimento, sendo definições tradicionais, que se justapõem e coexistem, que são: *Arte como fazer, como conhecimento e como expressão*. Em diferentes tempos na história da Arte, a reflexão do pensamento sobre o conceito de Arte multiplicou-se e estendeu-se. “Estas diversas concepções colhem caracteres essenciais da Arte, conquanto não sejam isoladas em si e absolutizadas” (PAREYSON, 2001, p. 22).

No texto *A obra de arte e o espectador contemporâneo*, de Alberto Tassinari (2001), o autor apresenta a relação entre Arte e técnica, e a condição da artisticidade da obra de arte em seu processo de elaboração e conclusão, tratando inclusivamente de objetar, visto que a artisticidade poderá também ser atribuída pelo espectador, e desvendado que não se trata de dons artísticos, mas sim a compreensão de que, diante de uma obra pronta, há um processo anterior inteiramente responsável pela artisticidade, eixos que somente as duas teorias sobre o fazer artístico vistas em Dewey (1934) e Pareyson (1954) evidenciaríamos:

Numa tradição de índole aristotélica, por exemplo, o fazer da obra imita o proceder da natureza. Assim, quaisquer que sejam os processos evocados ou imitados e qualquer que seja a instância – mágica, religiosa ou natural – em que se apoiam, o fazer sempre esteve aliado a tais processos, tidos como mais elevados e que de algum modo guiavam a consecução das obras. Nesta irrelevância do fazer da obra parece haver uma relação com a espacialidade da arte naturalista. A última não imita, e portanto oculta o seu fazer. Este não é sinalizado pela obra pronta (TASSINARI, 2001, p. 136).

Dessa forma, a abordagem metodológica que vem sendo pesquisada e

ANAIIS DO SEMINÁRIO COMEMORATIVO DO CENTENÁRIO DO LIVRO DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO:

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY EM DEBATE

FEUSP 18 E 19 DE ABRIL DE 2016 / UEL: 20 DE ABRIL DE 2016

ISBN: 978-85-7846-365-6

desenvolvida semanalmente no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, que se estende para a Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais, no que se refere ao ensino da pintura, segue reflexões da Educação como reconstrução da experiência (DEWEY, 1971).

Assim, compreende-se que experiência não é algo que se oponha à natureza, pela qual se experimente ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, podendo ser uma forma de interação, pela qual dois elementos entram (situação/contexto e agente/sujeito) e assim são modificados. Seguindo o pensamento de Teixeira & Westbrook (2010, p. 37), “não é possível separar vida, experiência e aprendizagem, pois simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos”. Nesta perspectiva, a experiência educativa é uma experiência inteligente (intelectual) em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidade antes não percebidas. Ou seja, de acordo com Dewey (1934), o conceito de Educação é definido pelo processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual é atribuído sentido, e com isto, habitam-se escolhas futuras.

Compreendendo Arte e Arte Educação como experiência, procuramos instaurar em nossas práticas educativas metodologias que dialoguem, mas que também avancem para uma reflexão crítica do contexto e do próprio sujeito, que pese ser artista professor pesquisador.

Vinculando-se a disciplinas da Graduação em Artes Visuais, especificamente nas disciplinas sobre o ensino das Artes Visuais, como cultura visual, estágios, sobre a introdução e o processo pictórico, tem sido evidente que não somente saber as técnicas (teorias metodológicas) e os conteúdos (história da Arte) tem revelado que os estudantes, principalmente os da Licenciatura, desenvolverão uma reflexão crítica sobre a produção em Arte, e tampouco sobre o ensino de Arte. Tal condição, de uma reflexão crítica sobre a prática docente em Artes Visuais, somente é gerada pelo condicionamento e articulação entre teoria e prática, no que confere de fato ação – saber/fazer e, sobretudo, sentir/pensar. Sendo assim, uma das metodologias do Grupo de Estudo Estúdio de Pintura Apotheke, que tem sido levada às aulas da Graduação e da Pós-Graduação em

Artes Visuais, tem sido a partir de projetos práticos, que envolvem exercícios que compreendem processos plásticos e resolução de problemas, baseados sempre em exemplos de artistas. Os projetos são desenvolvidos de forma processual com finalidade avaliativa e os critérios são observados em cada etapa do trabalho. Não há uma separação entre quem ensina e quem produz, no sentido de reflexão crítica como condição de uma formação artística, tanto para professores como para artistas.

Ancoramos nossa prática no sentido inverso: partimos do estudo de teorias, dos exemplos de artistas, e adensamos o processo de construção plástica para a resolução de problemas de pesquisa, baseada em Arte, compreendendo que o eixo gerador do fazer artístico é o trabalho e potência para a problemática da pesquisa que engendra o pensamento do artista professor.

O que ambas as situações têm em comum é o espaço (no sentido físico): tanto as aulas como os projetos são realizados em um ateliê de pintura na Universidade. O que evidencia uma descontinuidade, no que tange especialmente à Pós-Graduação, não apenas no sentido de possibilitar o desenvolvimento de estudos práticos, mas, sobretudo, da articulação real da teoria com a prática. O desafio de teorizar a prática (do estúdio de Arte) requer, conforme Sullivan (2005), a construção de uma robusta e defensiva estrutura para considerar a relação entre as teorias e as práticas que dão conhecimento de como a Arte pode ser estudada/produzida e como pode ser ensinada/aprendida. Ou seja, das relações entre teoria e prática apontam-se:

- Primeiro: a identificação de um percurso de questões teóricas e uma ampliação do componente que interessa em evidenciar a noção de que a prática artística é um esforço de multidisciplinaridade, ancorada no fazer arte.

- Segundo: apenas uma estrutura pode servir como um fórum para considerar debates no campo e assegurar que os limites que constroem discussões em curso são assuntos para contínua revisão.

- Terceiro: estudos de pesquisa que são aceitos podem ser fixados e criticados dentro do domínio particular de teoria e prática.

- Quarto: as mais recentes abordagens para pesquisa, como o uso de

ANAIS DO SEMINÁRIO COMEMORATIVO DO CENTENÁRIO DO LIVRO DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO:

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY EM DEBATE

FEUSP 18 E 19 DE ABRIL DE 2016 / UEL: 20 DE ABRIL DE 2016

ISBN: 978-85-7846-365-6

métodos visuais (BANKS, 2001; EMMISON & SMITH, 2000; PINK, 2001; ROSE, 2001) e a análise de dados qualitativa por computador (FIELDING & LEE, 1998; GAHAN & HANNIBAL, 1998; TESCH, 1990), que podem ser avaliadas em termos de domínio de teoria e prática em Arte Educação.

Finalmente, a estrutura oferece a possibilidade de que a prática de Arte pode ser prontamente traduzida para outras disciplinas do discurso da pesquisa se o propósito exigir isto. Dessa maneira, a cultura da pesquisa permanece fundamentada nas teorias e práticas de Arte.

Partindo do contexto de que todo objeto artístico poderá ter dimensões políticas, discursivas e pedagógicas, compreende-se que a prática no ateliê de pintura, como processo de um fazer criativo no qual se inclui a reflexão crítica e a produção plástica por meio da experimentação (e vice-versa), concebendo que a pintura poderá ser uma representação imaginária, mas que também denota incontestavelmente derivações sobre a estética. Neste sentido, a pintura não é uma técnica, e sim uma tradição, porque seu saber/fazer também é um saber/julgar, ou formas de saber pensar, conforme Dewey (2012, p. 147).

O Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke³ tem produzido, para além de exposições, oficinas e micropráticas que ressoam o uso da referência de Dewey (1934) com o fazer pictórico, no sentido de evidenciar o conceito de experiência pelo processo de ensino/aprendizagem, visto que a pintura é tida como eixo gerador do pensar e do fazer, do saber/sentir, e além dos projetos finalizados que adentram escolas e outros ateliês, instaurando redes e conexões com projetos.

Dessa forma, a concepção metodológica artística sobrevoa sobre o ensino e a pesquisa no campo das Artes Visuais, pois a pergunta que nos move é: “Onde

³ O Estúdio de Pintura Apotheke deriva suas ações de extensão oferecendo oficinas de pintura, minicursos com prática artística, conversas com artistas professores, aulas abertas e ações que visam oportunizar a prática pictórica. O objetivo é propiciar o estudo de processos pictóricos, bem como da possibilidade de ensino que envolve a pintura, não como meio tradicional, mas sim em um campo expandido. Dessa forma, o espaço do estúdio torna-se ampliado para práticas que envolvem a investigação artística, no ensino e no processo de criação. As ações são desenvolvidas e organizadas em parceria com os participantes do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC), do Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens, idealizadas, criadas e produzidas pela professora Dra. Jocielle Lampert (DAV/PPGAV). Fonte: <http://www.apothekeestudiodepintura.com>.

está a Arte na Arte Educação?”.

Em disciplinas voltadas ao ensino de Graduação, tanto para a formação pedagógica quanto para a formação artística, tem-se trabalhado no sentido de apropriação ou colagem (conceitual), na produção de imagens e sons que compreendem o território artístico, objetivando formas de desenhar, publicar e fazer investigação. Assim, combinam estas qualidades a criação artística e o requerimento em formas de pesquisa ou projetos. Investigar problemas educativos por meio da criação artística, ou mesmo pesquisar problemas artísticos por meio da própria linguagem artística, é uma forma de responder à pergunta que nos move. Tais questões podem se assemelhar a abordagens como a investigação baseada em Arte, ou mesmo questões que permeiam a A/R/Tografia. No entanto, nossas reflexões sobre as concepções didático-pedagógicas decorrem dos estudos da Arte como experiência.

Referências

AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

_____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DUVE, Thierry de. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Editora 34, 1998.

TASSINARI, Alberto. **O espaço moderno**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Trad. e org. José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim



Nabuco/Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC). Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>.

JOHN DEWEY E AS *PERFORMANCES* ARTE/EDUCATIVAS CRÍTICAS

Fernanda Pereira da Cunha (UFG)¹ – fernanda.pcunha@hotmail.com

Luz Marina de Alcantara (UFG)² – luzmarinadealcantara@gmail.com

Sarah Reimann Oliveira (UFG)³ – sarah.reimann.oliveira@gmail.com

Filosofia da Educação de Dewey: aspectos éticos, antropológicos, epistemológicos,
políticos e estéticos

Resumo - Direcionamos pesquisas sobre *Performances* Arte/Educativa sem prol do desenvolvimento da consciência crítica da ação formadora, ou seja, do ato formador crítico em prol de proposições educativas que promovam experiências estéticas significativas na vida dos indivíduos. Este ensaio busca investigar o axioma entre os dramas sociais das *Performances* Culturais com as experiências estéticas da filosofia de John Dewey sob a luz da Arte/Educação. Este estudo questiona: como pode haver performatividade absolutamente necessária para o ato ou o efeito do resultado que se revela no processo de aprendizagem pela fruição de Arte pela experiência estética sem a capacidade de percepção crítica do performer em seu ato, uma vez que a análise crítica deve conduzir o ato formador crítico em si, em um processo de experiências (re)significativas, cujo resultado se revela? Neste texto destacamos duas pesquisas: *Entre o palco e a sala de aula: Relato de uma experiência pedagógica crítica em Dança* e *Vivências (re)significativas deweyanas: “Peso na mente, Peso nas costas” do coletivo Ocupação São João na cidade de São Paulo*.

¹Fernanda Pereira da Cunha é mestra e doutora em Artes pela ECA/USP. Coordena do curso de especialização Arte/Educação Intermediática Digital - EMAC/UFG. É vice-coordenadora do mestrado e doutorado Interdisciplinar em *Performances* Culturais. Autora do livro *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais* com Ana Mae Barbosa pela editora Cortez (2010). Autora do livro intitulado *e-Arte/Educação: Educação Digital Crítica* pela editora Annablume (2012) e do livro *Técnica e Tecnologia: a indústria ideológica de massa* pela Annablume (2012).

² Luz Marina de Alcantara é licenciada em Educação Artística/Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestranda do PPG em *Performances* Culturais da mesma universidade.

³ Sarah Reimann Oliveira é formada licenciada em Arte/Teatro pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP) e mestranda do PPG em *Performances* Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Palavras-chave: *Performances* Culturais. Arte/Educação. Criticidade. Teatro Fórum. Drama Pedagógico.

Abstract - We direct researches about Cultural *Performances* in favor of the critical consciousness development of the forming action, that is, of the critical forming act for educational propositions that promote meaningful aesthetic experiences in the individuals' lives. This essay investigates the axiom between the Cultural *Performances*' social dramas with John Dewey philosophy's aesthetic experiences in the light of the Art/Education. This quests: how can it have absolutely necessary performativity for the result's act or effect that is revealed in the learning process through the Art with regards to the aesthetic experience without the performer's critical perception capacity during his act, once the critical analysis should lead the critical forming act in itself, in a (re)significant experiences process whose the result is revealed? In this text we highlight two researches: *Art/Education's Sieve: (re)signifying Art/Educational Performances in the state of Goiás' public network* and *The joker's scenic game by the buffoon: the viewer's critical reception in the Forum Theater through the Dewey's consummatory experience*.

Key-Words: Cultural *Performances*. Art/Education. Criticality. Forum Theater. Teaching Drama.

Este estudo se centra na concepção de *Performances* Culturais Arte/Educativas como possibilidade de mediação para corroborar no desenvolvimento da consciência crítica da ação de intervenção, ou seja, do ato formador crítico.

Ressaltamos que performativo foi o nome atribuído por Langshaw Austin à classe de enunciados, terminologia concebida pelo autor como sendo “realização de uma ação ou de uma parte dela, mais precisamente de uma ação que não é normalmente descrita como um simples ‘dizer algo’” [...]. Aos atos performativos Austin denominou *ilocução* (ABBAGNANO, 2000, p. 758).

Ilocução enuncia linguisticamente uma ação que pretende ser realizada, pois como adverte Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 93), no entendimento estrito “só podem ser consideradas performativas aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam”. A *performance* se predispõe à percepção crítica para o ato em si, uma vez que,

para a consecução da *performance*, se faz imperativa a consciência da ação do ato num dado rito. O ato performático deve estar imbuído de criticidade, autonomia, autogovernança.

Eis que se estabelece o cerne desta investigação: como pode haver performatividade absolutamente necessária para o ato ou o efeito do resultado que se revela no processo de mediação pelas Artes sem a capacidade de percepção crítica no ato formador, uma vez que a análise crítica deve conduzir o *ato pedagógico* em si, em um processo cujo resultado se revela?

Interessa-nos o desenvolvimento da consciência crítica do ato formador no contexto do universo performativo, pelo entendimento das intenções Arte/Educativas, devendo circunscrever o processo de formação da criticidade pelas artes.

Assim, se estabelecerão as concepções das *performances* artísticas que devem estar intrínsecas nos ritos culturais mediante as práticas arte/educativas. Estamos enaltecendo a percepção aguçada na prática da formação do mediador de artes à sua autogovernança pela análise crítica do seu *ato pedagógico* e do *ato artístico*, em que uma ação está embrenhada na outra, dada a natureza epistemológica da arte e seu ensino.

Victor Turner, referência no campo da antropologia, fundou a vertente da antropologia denominada “antropologia da *performance*”. O professor Rubens Alves da Silva, explicando sobre *Performances Culturais* sob a pena de Victor Turner, enaltece que o enfoque dos *gêneros de performances* “tem priorizado os eventos rituais e o teatro como suporte para análise da realidade social” (SILVA, 2005, p. 36).

A prática pedagógica em Artes pode se configurar como gênero de *Performances Culturais*, pela natureza dos eventos rituais e cênicos da prática educativa, perfazendo o suporte para exame da realidade socioeducacional.

O objetivo central deste estudo é aguçar a reflexão dos mediadores de Artes sobre o desenvolvimento perceptivo da qualidade estética pelas

gestualidades educativas, perfazendo a *cartografia pedagógica*, por meio da consumação da *performatividade*.

O desígnio educativo intrínseco na gestualidade do *ato formador* pressupõe o aceno educativo que pode interferir no fruidor de arte, em seu desenvolvimento formativo libertário paulofreiriano, se se estabelecer a ação consciente em que o educador se (re)conhece no processo formativo/formador, bem como ter percepção crítica da qualidade estética que se circunscreve nas gestualidades.

A metodologia, como combustão do desígnio educativo, caracteriza-se como base estrutural da trajetória desse processo, em prol dos intentos que devem conceber as *performatividades* arte/educativas, uma vez que o método do mediador se apresenta como eixo central para nortear atos pedagógicos. Assim, a terminologia metodologia se configura em método como meio integrador, mediador no processo de aprendizagem pelas Artes.

Mas o que é mediação? Trata-se de um processo reflexivo concomitante do aprender e do ensinar, instaurando, assim, a dialética no processo de ensino-aprendizagem da arte, com vistas à edificação das ambiências processual, relacional, dialogal.

Nesse âmbito, com vistas ao conteúdo e à prática de ensino e suas relações metodológicas, o arte/educador deverá ter como premissa abordagens de ensino pela Arte que promovam instâncias investigativas, as quais dinamizem experiências estético consumatórias(re)significativas. Para tanto, considera-se que, quanto mais integrativo e significativo for o resultado instaurado na ambiência educativa, por meio das abordagens metodológicas de mediação, menor deverá ser o nível de estranhamento e, certamente, de distanciamento da pessoa diante do que lhe é apresentado, permitindo-lhe impulsionar mais intensamente seus processos perceptivo, reflexivo, crítico e autônomo, para o objeto em questão, ou seja, para o objeto a ser indagado.

A questão é que instaurarem-se, no processo de mediação, ações performáticas indagativas por meio de estratégias metodológicas acerca de algo, pois o eixo central das propostas metodológicas pós-modernas para a

Arte/Educação é impulsionar ações indagativas, questionadoras e reflexivas tendo como referência a Arte como expressão e cultura. Neste viés, apresentaremos a seguir duas proposições Arte/Educativas que têm como convergência a promoção de vivências (re)significativas através do axioma entre experiência consumatória de John Dewey pelas performatividades de mediação pelas Artes.

Vivências (re)significativas deweyanas: “Peso na mente, Peso nas costas” do coletivo Ocupação São João na cidade de São Paulo⁴:

Analisaremos criticamente neste ensaio as vivências (re)significativas deweyanas em prol do desenvolvimento da criticidade na recepção do jogo cênico do curinga através da dialética grotesca dos aspectos do bufão, a partir do estudo do vídeo da peça de Teatro Fórum “Peso na mente, peso nas costas” criada pelo coletivo Ocupação São João da cidade de São Paulo. Investigamos como pode haver o desenvolvimento de um público crítico pela recepção do Teatro Fórum.

O curinga baseando-se no bufão adota a função cômica. Lopes enaltece que “a visão carnalizada do mundo, para Bakhtin, é uma visão crítica da sociedade” (2005, p. 13). O carnaval anula as diferenças entre os indivíduos e as ambiguidades são incorporadas. A igualdade facilita a mediação do curinga no processo gerador de criticidade na recepção do espectador no Teatro Fórum.

As características psicológicas deste curinga Armindo Pinto, carnavalescamente, trazem ambiguidades estéticas bufonescas por suas brincadeiras, simultaneamente chistosas com fala incisiva e desafiadora. Em cujas brincadeiras prevalecem ironias. As ironias potencializam ambigüidades, podendo desencadear a dialética no processo da curingagem.

De acordo com os teatrólogos Stanislavski, Meyerhold, Vakhtangov, Brecht e Artaud a máscara bufonesca “se impõe como símbolo do jogo do ator e o grotesco, sugerindo gestos exagerados e distantes das ações cotidianas, dá à expressão teatral um sentido dialético” (LOPES, 2005, p. 14). Os espectadores vivenciam a dialética na mediação do curinga, incentivando o público a participar

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=NxregX3ZnZg> (Acessado em 04/04/2016).

das cenas. O filósofo italiano Nicola Abbagnano (2000) define dialética como síntese dos opostos pela conciliação entre ambos.

As crianças e os jovens de situação econômica desfavorável neste vídeo estão impedidas de estudar, se submetendo a subempregos por falta de oportunidade e educação, eis que se instaura o drama social⁵ pelo conflito da opressão social desses jovens. O conflito central que permeia esta experiência consumatória deweyana é a falta de oportunidade de jovens de baixa renda em se formar.

O papel do curinga é educar pela Arte, estimulando uma fértil interação, promovendo a intervenção do público em cena, pela fruição de Arte em prol da criticidade. O público é levado pela mediação do curinga a refletir criticamente sobre a temática da obra através da reconstrução da cena no eixo proposto no jogo cênico do curinga pelo bufão, cuja atuação encontra-se na alta energia corporal dele no vídeo. Armindo performatiza sua caminhada pela cena, se mostrando atingido pelas necessidades do público.

As *Performances Culturais* são rituais, que representam símbolos dos aspectos culturais das comunidades em que estão inseridas, estas podem surgir em um contexto de dramatização teatral como mostram os estudos da antropologia da *performance* de Richard Schechner, professor norte-americano. A dramatização do Teatro Fórum se estabelece pelas *Performances Culturais* em suas manifestações através do drama social representado pela opressão.

A curingagem afetada pela bufonaria é artística e representa aspectos culturais da comunidade ao envolver o público em sua construção. Os bufões são dinamizadores de processos culturais de uma comunidade, eles podem construir meios de percepção com o teatro, fazendo uso de qualidades ficcionais.

As qualidades ficcionais do bufão estão presentes na atuação de Armindo. A curingagem neste Teatro Fórum é um encontro entre as características culturais do grupo que dela participa e os processos de percepção teatral do elenco de

⁵Os dramas sociais são momentos de ruptura em uma comunidade, em que um conflito é evidenciado e passa pelo processo de questionamento. Eles “contem meios de refletividade pública em seus processos reparadores” (TURNER, 2005, p.182).

atores. Os processos de percepção teatral desta *Performance* está presente na construção da peça de Teatro Fórum. Augusto Boal (2009), teatrólogo brasileiro, criador do Teatro Fórum, relata que o surgimento da modalidade se deu através da motivação de uma espectadora em alterar a opressão mostrada em cena. O ato da espectadora colocou as condições fundamentais de participação popular do Teatro do Oprimido⁶ em prática, atestando que o Teatro Fórum surge da mobilização revolucionária do público.

A mobilização dos espectadores efetua reflexão sobre a tensão da obra e é a premissa básica do Teatro Fórum; a participação do público. A sessão de Teatro Fórum funciona da seguinte maneira: uma cena-fórum é apresentada na Avenida São João, quando a apresentação se “encerra” (o final do enredo de uma cena-fórum é dado pelos *espect-atores*⁷), os *espect-atores* são questionados a respeito do que viram. No vídeo, duas espectadoras comentam a peça vista, mas, apenas, uma delas se mobiliza a ir à cena e representar uma alternativa para a mudança da opressão.

A organização do material de experiências da espectadora gera o conteúdo da intervenção; as vivências passadas são relacionadas às presentes para a geração de futuras. Assim, o curinga provoca o público perguntando a ele sobre a peça e sua relação com a realidade, empregando gestos corporais, caminhando meio a plateia e usando um microfone. Ele promove as reflexões do público quando em contato com a obra de Teatro Fórum apresentada.

O curinga Armindo formado por meio de características bufonescas constrói seu jogo através da qualidade improvisacional, que será usada para desenvolver a versatilidade processual do curinga. Ele é um ativador de experiências e processos de alteridade atuando de forma que o público relacione as cenas apresentadas a situações vividas cotidianamente.

⁶O Teatro do Oprimido é um método teatral sistematizado por Augusto Boal e desenvolvido em mais de setenta países. Tem como principais objetivos a democratização do teatro e o uso dele como ferramenta política. A técnica surgiu nos anos de 1960 e atende, em especial, a necessidade de que o teatro seja um ensaio para a revolução.

⁷ Termo usado por Boal para se referir aos espectadores; o *espect-ator* é o ator em expectativa para atuar.

Entre o palco e a sala de aula: Relato de uma experiência pedagógica crítica em Dança

Apresentamos a análise crítica de uma experiência pedagógica em dança, desenvolvida pelo arte/educador Valter Caldeira na *Cia Alma e Corpo*. A análise desenvolveu-se por meio de relatos publicados na página do Facebook. Analisamos depoimentos do professor e de seu aluno acerca de uma das mais importantes apresentações realizadas pelo grupo, à luz da filosofia de John Dewey (2010) no contexto das *performances* culturais, tendo como objetivo verificar como ocorre o drama pedagógico na *performance* ritualizada pela *Cia Alma e Corpo*.

Este grupo artístico é constituído por alunos de uma escola da rede pública do estado de Goiás, geográfica e socialmente marginalizada, afetada por questões políticas, econômicas, culturais e ambientais que comprometem a sustentabilidade do ser humano, portanto, de vulnerabilidade social.

A análise, pelo viés das *Performances* Culturais, conduz para o drama social discutido por Victor Turner no ato performático de uma experiência vital, carregada de tensões e desdobramentos que podem ser experimentados no seu percurso (CAVALCANTI, 2007), fazendo consonância com as experiências de qualidades singulares de consumação estética, abordadas por John Dewey (2010).

O relato do professor Caldeira evidencia que⁸

[n]ão é o contentamento de erguer um troféu toda vez que dançamos. Mas o reconhecimento de uma luta por um ideal, pois nenhum obstáculo é intransponível quando a necessidade de vencer supera as impossibilidades. Essa semana tudo virou do avesso, mas quando desviramos, estávamos Alma e Corpo perfeitamente (CALDEIRA, 2015).

Sinalizamos conflitos vivenciados durante o ato performático que refletem a singularidade da experiência, ao afirmar: “[e]ssa semana tudo virou do avesso,

⁸<https://www.facebook.com/luzmarina.alcantara/posts/1141070159236789>

mas quando desviramos estávamos alma e corpo perfeitamente”. No momento em que o professor assinala “[n]ão é o contentamento de erguer um troféu toda vez que dançamos. Mas o reconhecimento de uma luta por um ideal, pois nenhum obstáculo é intransponível quando a necessidade de vencer supera as impossibilidades”, infere-se que o professor prioriza como recompensa o reconhecimento e valorização da arte na formação dos estudantes, isto é, a dança não somente pelo prazer de dançar, destituída de uma qualidade estética, mas para um fazer crítico, dotado de aprendizagem reflexiva. Além disso, percebe-se o contentamento pela superação dos obstáculos internos e externos.

Neste sentido, Paulo Petronílio (2015, p. 58) afirma que

[é] no encontro com algo que vem de fora que nos força-a-pensar que está a gênese do ato de pensar. A *performance* só passa a ter sentido quando nos força a pensar, rouba a paz e provoca um abalo, uma espécie de exaltação nervosa. É assim que podemos fazer do pensamento uma força, uma potência.

Nesta mesma perspectiva salienta Cunha ([s/d], p. 02)

[...] para a *performance* se predispõe a percepção crítica (e por isso consciente) ao ato em si. Isso porque a consecução da *performance* é dependente da consciência da ação do ato num dado rito. Nessa ambiência o ato performático deve estar imbuído de criticidade, autonomia, autogovernança, [...].

Para que haja uma experiência com significado, segundo Dewey (2010), a ação e a consequência devem estar interligadas no processo de percepção. O objetivo principal é a apreensão de todo o percurso da compreensão. O comentário de um dos alunos participantes do grupo confirma resultados qualitativos esperados na experiência da *performance* no palco. Conforme verificado na fala do aluno⁹:

⁹<https://www.facebook.com/luzmarina.alcantara/posts/1141070159236789>

[é] extremamente gratificante ver aquilo que acreditamos e somos, ser reconhecido. Pois a arte não é algo que apenas fazemos, é algo que sentimos, O que somos, que integramos... Apesar de todos imprevistos nós conseguimos dar o melhor de nossa Identidade, de Alma e Corpo. A resposta do público foi totalmente positiva. Amei estar ali. Isso mostra que não importa o lugar, seja em bairros nobres ou em periferia, a arte tem sim a possibilidade de acontecer (HENRIQUE VHELLARY, 2015).

De acordo com Dewey (2010), a experiência é uma característica inseparável da vida, uma negociação consciente entre o indivíduo e o mundo, sendo que a arte a torna mais intensa. Neste sentido, Ana Mae Barbosa (1998), assinala que a qualidade estética da experiência interliga as diversas partes da experiência, direcionando a consumação de um desfecho qualitativo para o indivíduo. A experiência estética é aquela que é capaz de afetar os sujeitos em várias dimensões da vida, que não pode estar desvinculada do intelecto. Assim afirma Barbosa¹⁰

[a] qualidade estética é a apreciação consumatória difusa que penetra toda a experiência, tornando-a significativa para o indivíduo. “O estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de ser completa” (Dewey) e ser completa para ser significativa (BARBOSA, 1998, *apud* CUNHA, 2013, p. 241).

Conclui-se que as experiências pedagógicas da *Cia Alma e Corpo* ritualizadas entre o palco e a sala de aula estão em consonância com o pensamento de Barbosa (1998), também, com as *performances* culturais de Turner (DAWSEY, 2007, p. 4) ao afirmar que “[a]través do processo de *performance*, o contido ou suprimido revela-se”, como pode ser verificado na fala do professor ao afirmar que o objetivo do grupo é o reconhecimento do trabalho pela luta de um ideal, descrito como o entendimento da arte no espaço escolar como instrumento para a formação crítica, autônoma, criativa, cognitiva e autogovernativa dos estudantes.

¹⁰BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. *Tópicos e utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

As abordagens metodológicas pós-modernas estão inseridas como parte do processo de planejamento do ensino pela Arte, com o objetivo de instaurar um ambiente processual de (re)significação por meio dos métodos de elaboração estratégica para a aproximação e (re)elaboração dos significados entre sujeito e objeto. O objetivo é a transmutação de sujeito-sujeito, através de uma nova proposição que favoreça a (re)significação mediante o (re)encontro entre os sujeitos, nessa instância, indagativos.

Ao se incorporar o método como parte do processo de planejamento da mediação pela Arte tendo como tessitura ao processo de ensino-aprendizagem calcado em abordagens Arte/Educativas performáticas indagativas, questionadoras, poderemos, então, conceituá-las como propostas metodológicas capazes de promover ações reflexivas em prol do desenvolvimento autônomo e crítico do aluno no mundo que o cerca.

Dada a sua natureza intrínseca, em relação ao processo de produção artística, para Dewey a Arte possibilita a vivência de mais experiências que qualquer outra área, porque nas experiências consumatórias por meio das artes estão presentes as “relações de fazer e padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja uma experiência”, constituindo um diálogo entre o teórico e o empírico (BARBOSA, 1998, p. 23). Nesse contexto, a *performance* é uma ação humana que desperta o questionamento e, por isso, a capacidade crítica, e, por assim dizer, a capacidade de produzir ideias.

O questionamento é a chave para acionar o processo cognitivo. Portanto, a proposição desse sistema se vincula à elaboração de respostas à pergunta, suscitando, desse modo, a busca pela solução de um problema que tem como fim a produção *do material ideia*. A mente comprometida com a solução de um determinado problema, submersa num ambiente simbólico, promoverá uma complexa elaboração de pensamento, na busca pela resposta significativa (ideia/signo) que responda ao problema em questão.

A ideia é o produto mental de algo culturalmente interpretável. Ou seja, para interpretarmos determinada ideia, necessitamos saber decodificá-la. O nível

de capacidade de nossa mente para ler/interpretar códigos está relacionado ao nível de imersão, interação e compreensão crítica com o universo e seus códigos comunicacionais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Drama social: notas sobre um tema de Victor Turner**. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.
- CUNHA, Fernanda Pereira. **Como realizar performances culturais arte/educativas sem desígnio pedagógico-crítico**. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/ANAIS.html> <Acessado em: 30/mar./2016>.
- DAWSEY, John C. **Sismologia da Performance: Ritual, Drama e Play**. Revista de Antropologia. USP, v. 50, n. 2, 2007.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- LOPES, Beth. **A blasfêmia, o prazer, o incorreto**. Sala Preta, São Paulo, v. 5, p. 9-21, 2005.
- PETRONILIO, Paulo. As palavras e as coisas das *performances* culturais. In: CAMARGO, Robson Correa de; CUNHA, Fernanda; PETRONÍLIO, Paulo. (Org.). **Performances da Cultura: Ensaios e Diálogos**. Goiânia: Kelps, 2015. (p.53-58).
- SILVA, Rubens Alves. **Entre “artes” e “ciências”: a noção de performance e drama no campo das ciências sociais**. Horizontes Antropológicos, v. 11, n. 4, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TURNER, Victor. **Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio em antropologia da experiência (primeira parte)**. Cadernos de Campo, n. 13, p. 177-185, 2005.

ARTE COMO EXPERIÊNCIA: DISPOSITIVO DO ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR

José Carlos da Rocha¹ (UDESC) - jokafloripa@gmail.com

Pensamento inteligente, experiência e educação

Resumo - O presente texto tem como propósito apresentar conceitos de experiência e demonstrar, por meio da prática artística, lembranças e memórias que despertam e criam o imaginário e a paisagem cartográfica do artista-professor-pesquisador como fio condutor e reflexão do ensino das artes. Considera, nesse sentido, concepções empíricas e pragmáticas de Dewey (2012)², a experiência no conceito de Larrosa (2013), projetos cartográficos de Amaral (2013), os conceitos de cartografia de Rolnik (1989), Passos e Barros (2010), e o entendimento espacial presente em Santos (1982). Identifica objetos afetivos mediante desenho e narrativa contextualizada, reconfigura e reordena a paisagem da cidade pela fotografia, pintura e tatuagem, que constituem conexões de experiências vivenciadas do passado, do presente e do futuro ficcional na constituição da poética e do conhecimento do artista-professor-pesquisador na contemporaneidade. Exemplifica objetos afetivos mediante desenho e narrativa contextualizada, e imagens que constituem experiências vivenciadas do passado, do presente e do futuro ficcional na composição do conhecimento do artista-professor-pesquisador por meio do ensino da arte. Seguindo este aporte, proponho intersecções que se mesclam e justapõem-se em um encontro com o Outro, derivando, assim, a construção de novas subjetividades e deslocamentos, para reconhecer, de forma subjetiva e poética, essas derivações artísticas e conceituais que abarcam referências de Dewey, com o propósito de atingir e romper barreiras de conhecimento por meio do ensino da arte.

Palavras-chave: Ensino das Artes. Experiências. Arte. Desenho. Memória.

¹ Acadêmico do curso de pós-graduação em Artes Visuais na linha de Ensino das Artes – 2015/2017 – Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC – Bacharel em Artes Plásticas- UDESC – 2013 – Membro do Grupo de Estudo de Pintura – *Apotheke*– UDESC. Membro do Grupo de pesquisa *Entre Paisagens* – UDESC.

² Livro: *Arte como experiência* foi publicado pela primeira vez em 1934, resultado de uma série de palestras semanais ministradas pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), em Harvard University nos EUA, que reúne uma coletânea de escritos de 1925 a 1953.

Summary -This text aims to present concepts of experience and demonstrate, through artistic practice, souvenirs and memories awaken and create the imaginary and the landscape artist-cartographic research professor as leitmotif and reflection of the teaching of arts.Considers, in this respect, empirical and pragmatic ideas of Dewey (2012) 2, experience the concept of Larrosa (2013), cartographic projects of Amaral (2013), the concepts of cartography of Rolnik (1989), Steps and Barros (2010), and the spatial understanding present in Santos (1982). Identifies objects by design and narrative emotional contextualized, rewrites and rearranges the landscape of this town for photography, painting and tattooing, which represent connections of experiences experienced in the past, the present and the future fictional in the Constitution of the poetic and the knowledge of the artist-teacher-researcher in contemporary times. Affective objects by drawing exemplifies and contextualized, and narrative images that constitute experiences experienced in the past, the present and the future in the knowledge of the fictional artist-teacher-researcher through the teaching of art. Following this contribution, I propose that merge together intersections and overlap in a meeting with the Other, deriving, as well, the construction of new subjectivities and offsets, to recognize so subjective and poetic, these artistic and conceptual derivations that include references to Dewey, with the purpose to achieve and break barriers of knowledge through art education.

Keywords: Teaching the arts. Experiences. Art. Drawing. Memory.

Introdução

A Arte sempre ocupou um lugar indispensável na vida do homem, não somente como um instrumento para desenvolver sua criatividade e percepção, mas especialmente como assunto e objeto de estudo. Constitui-se de modos específicos, de manifestações da experiência criativa do homem ao interagir com o mundo em que vive. Nesse sentido, ressalta-se que a atividade criativa pode ser inerente ao ser, por apresentar múltiplas combinações entre diversas áreas de conhecimento e também por expressar emoções e ideias de cada indivíduo. Desde o nascimento, o indivíduo vive rodeado de histórias e produções culturais que contribuem para a estruturação do senso estético/ético/crítico: interage-se e aprende-se com as manifestações culturais e demonstra-se prazer e gosto por

imagens, objetos, músicas, histórias, jogos e informações mediante os quais ocorre a comunicação cotidianamente (LAMPERT, 2009).

Dessa forma, para Dewey, o pintor não se aproxima da paisagem com a mente vazia, mas com uma bagagem de experiências acumuladas desde longa data, ou com uma comoção oriunda de experiências mais recentes (DEWEY, 2012, p.187).

Por outro lado, para Shama (2009, p. 70), paisagem pode ser:

[...] cultura antes de ser natureza, uma construção da imaginação projetada sobre mata, água, rocha. No entanto, cabe também reconhecer que, quando uma determinada ideia de paisagem, um mito, uma visão, se forma num lugar concreto, ela mistura categorias, torna as metáforas mais reais que seus referentes, torna-se de fato parte do cenário.

Assim, o artista partilha um mundo de imagens, permanentemente produzidas, lidas, que podem ser decodificadas ou não. Mas verificam-se a busca e as atribuições de sentido a tudo, ou seja, o artista procura respostas para formas e questionamentos simbólicos que configuram a multiculturalidade humana, visando a uma construção de um modo poético pessoal e singular de tornar visível o olhar sobre o mundo: eis o olhar do artista-professor-pesquisador.

O termo paisagem vem sendo utilizado com mais frequência na contemporaneidade, em área do conhecimento como a geografia, a biologia, o urbanismo e a política. Na História da Arte, o termo é usado para confirmar um gênero de pintura. Para Maderuelo (2010), a paisagem não é uma realidade física, ou objetos, ou a própria natureza em si, mas é uma construção, uma elaboração mental que ativamos por meio de fenômenos culturais. Mapas e telas podem configurar cartografias pictóricas tecidas a partir de experiências. Dessa forma, a escolha da vivência em arte como meio profissional ocorre pela descoberta da arte como experiência, como um campo expressivo que propõe certas possibilidades dentro de limites paradoxalmente chamados de impossibilidade.

Diante dos conceitos apontados, localiza-se a cartografia da prática artística do artista/pesquisador, assinalam-se experiências pessoais que permeiam a memória, mediante o processo artístico e cartográfico, utilizando

ferramentas teóricas e conceituais para investigar e demonstrar o pensamento visual. Nesse sentido, utilizam-se os conceitos da arte como experiência, segundo Dewey (2012), compreendendo que a experiência poderá ser a paisagem, ou que a paisagem poderá ser, além do trabalho criativo, lugar onde se instauram o pensamento visual, a pesquisa poética e o fazer do artista/pesquisador. Assim, o lugar do artista/pesquisador ancora-se sobre seu próprio fazer em uma pesquisa *sobre arte*. Estabelecer tessituras e articulações entre teoria e prática é um eixo que contextualiza o trabalho, no entanto, o trabalho nasce de tempo/espço permeado do imaginário, daquilo que foi visto e sentido pelo artista, e que poderá ser configurado com intensidade e potência estética.

Para Basbaum (2013, p.194), o artista/pesquisador é resultado do meio do trabalho, isto é, conforme considera que “não há como escapar desta máxima: dentro da universidade, o trabalho de arte se transforma em pesquisa e o artista em pesquisador”.

Nesse sentido, utilizam-se o desenho, o texto, a fotografia, a pintura e a ficção como meio e mapa cartográfico (que não é o mesmo que experiência), para compor e expressar percepções, e daí, sim, experiências que estão inseridas na memória e na construção do conhecimento. Assim, apresentam-se aqui relatos de experiências afetivas dos objetos lembrados, do cotidiano (da infância e vida adulta), que permearam o espaço convívio, em busca de um entendimento do que é uma experiência singular e o que ela poderá propiciar no contexto da arte. O recorte sobre a experiência do artista-professor-pesquisador objetiva analisar e demonstrar as diferentes formas de manifestar-se por meio do processo artístico.

Experiências de uma memória no tempo passado

Em busca de uma base teórica que aborde o sentido de ter a arte como experiência, encontra-se na obra do filósofo norte-americano Dewey (2012) um referencial de suporte para este estudo, em que se busca atualizar o próprio conceito de experiência. Para o referido autor, não há experiência mais intensa do que a arte. De acordo com Clements (2014), Dewey aborda, em seu texto, quatro

pensamentos-chaves que derivam da experiência: considera que a arte faz parte do cotidiano; que a arte é uma forma imperfeita com erros e acertos de qualquer ação; que a arte está conectada à cultura e a cultura à Arte; e que a arte toda é política. Dewey foi um precursor do pensamento pragmático, isto é, trata a questão que envolve a prática do problema como critério da verdade e considera como base o empirismo, ou seja, o conhecimento só pode ser alcançado mediante experiência prática, sensorial e direta na observação e não de conhecimento superficial. Em seus textos *Arte como experiência*, e *Ter uma experiência*, Dewey (2012) contextualiza dois tipos de experiência: o primeiro trata-se de uma experiência incompleta, segmentada e superficial, e o segundo, de outra experiência, considerada “singular”.

Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. (DEWEY, 2012, p.109).

Em uma experiência considerada singular, o percurso completa-se em tempo e espaço de uma “realização perfeita” de algo pensado ou imaginado. Ambas as experiências podem ocorrer simultaneamente. Mas o que as diferenciam são os acontecimentos excepcionais que diferem dos outros porque são expressivos, significativos, e têm qualidades que não são comuns, como em uma experiência incipiente. Dewey explica a diferenciação entre os dois tipos de experiência.

Em contraste com essa experiência [incipiente], temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe solução; um jogo é praticado até o fim. (DEWEY, 2012, p.109-110).

Em outro sentido, dentro de uma perspectiva atual em tempos diferentes, Larrosa (2013, p.21) aborda um conceito de experiência de que é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Seria como pensar em camadas. Algo que torna para dentro e de dentro para fora. Nesse sentido, Larrosa (2013) utiliza a linguagem e a expressão como forma, enquanto Dewey (2012) é teórico e prático.

Com base nesses conceitos de diferenciação de uma experiência incipiente de uma singular, identificam-se exemplos relacionados a vivências de um passado distante que permanece na memória, como lembranças de uma história, ou de um momento especial que registra uma experiência inusitada. As narrativas de memórias e lembranças provocadas pelos desenhos e textos apresentados partem da experiência, pois cada objeto reflete um momento, uma alegria, um aprendizado, os quais são retornados e ressignificados mediante processo artístico. Os desenhos dos objetos representam vivências que são rememoradas pelas lembranças de um tempo, como símbolos, sinais e chaves dessas experiências. Esses desenhos disparam o movimento de uma nova cartografia do tempo passado no presente. A arte tem o poder de trazer momentos passados para o presente, personificando ou instaurando o que já foi visto, dito ou vivenciado. Desenhar esses objetos é recriar novamente essas histórias. De acordo com esse movimento de transformação, expõe Deleuze (1975, p. 39): “É preciso que o presente coexista consigo mesmo como passado e como futuro”. Mediante o processo artístico, essas vivências podem ser compartilhadas no presente com todos.

Nessa direção, o exemplo do autor demonstra essas lembranças do passado que estão configuradas por desenhos de objetos afetivos e narradas por palavras em interação com o meio vivenciado, caracterizando uma experiência singular, conforme Dewey (2012) (Figura 1).

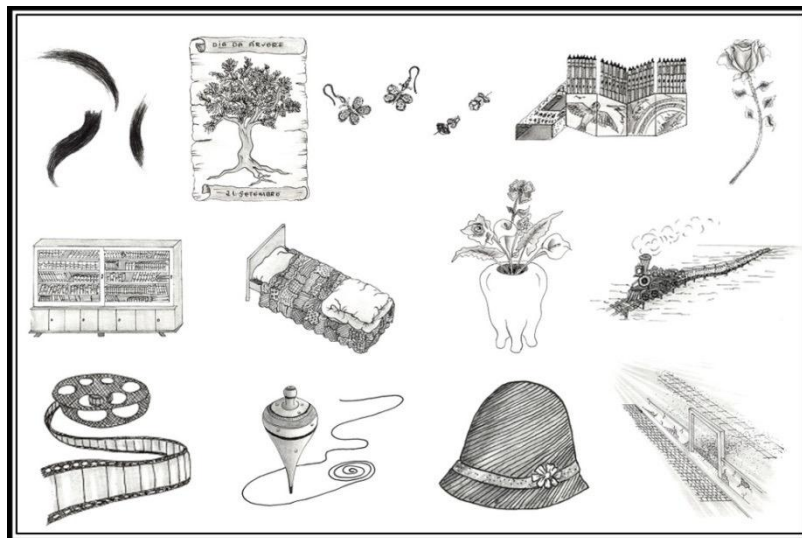


Figura 1 - Título: *Objetos afetivos – Técn. Desenho Nanquim e lápis HD – Dimensões: 40 x 60 cm. Autor: José Carlos da Rocha – Ano 2013. Fonte: Acervo do autor.

Nota:* CABELOS - Vestígios dos meus três amores: filhos Maico, Luciana e esposa Marlene (que partiu). ÁRVORE - Meu primeiro desenho em homenagem ao dia da árvore aos nove anos, minha primeira decepção como artista por ser desacreditado pela professora como autor. BRINCOS - Um presente dado com amor ao meu amor, que ficou em minhas lembranças. LÁPIS DE COR - Presente do meu tio Pompílio, que me fez sentir um mágico das cores aos dez anos. ROSA - Meu presente confiscado pela alfândega no dia dos namorados. LIVROS - Minha mãe Zuleima ensinou-me a amar os livros e os estudos com prazer e por prazer. CAMA - Deitado à noite no meu quarto, por uma fissura na telha, nas noites escuras, sempre era visitado por uma estrela brilhante que me protegia. DENTE - Ícone presenteado que me repassa e me remete às reminiscências dos momentos compartilhados no trabalho de minha saudosa esposa, que ficou no tempo. TREM - Meu passeio mais distante quando criança. Um trem que voava e andava sobre as águas do mar para chegar na praia de Cabeçudas. FILME - Através de um equipamento estranho, meu tio Hélio mostrou uma imagem em movimento na parede da casa da minha avó Conceição. Era o primeiro filme que eu assistia, sentado em cima do muro. PIÃO - Um dos meus brinquedos prediletos: sua forma, seu equilíbrio, sua cor e sua rotação me fascinavam. CHAPÉU - Símbolo que marcou o sacrifício da perda por duas vezes dos lindos cabelos da minha amada até seus últimos dias. PORTAL - Desde que me conheço por gente, sempre ultrapassei os limites entre minha casa e minha escola, através do portal da estrada de ferro, em busca do meu sonho.

Os desenhos são símbolos que despertam reminiscências (Figura 2), os quais, contextualizados por palavras, completam o ciclo de experiências específicas vivenciadas pelo autor. Os textos narrados partem de experiências de um contexto em que se deram os momentos que circundaram esses objetos afetivos identificados no passado, agora presente. Relata-se por palavras uma síntese da participação desses objetos afetivos nas lembranças das experiências que evocam. São experiências de intensidade que fazem do momento um tempo

e um espaço de lembranças, que compõem e decompõem o artista, que o afetam de tal maneira, que este encontra na arte uma forma de exteriorizar a percepção.

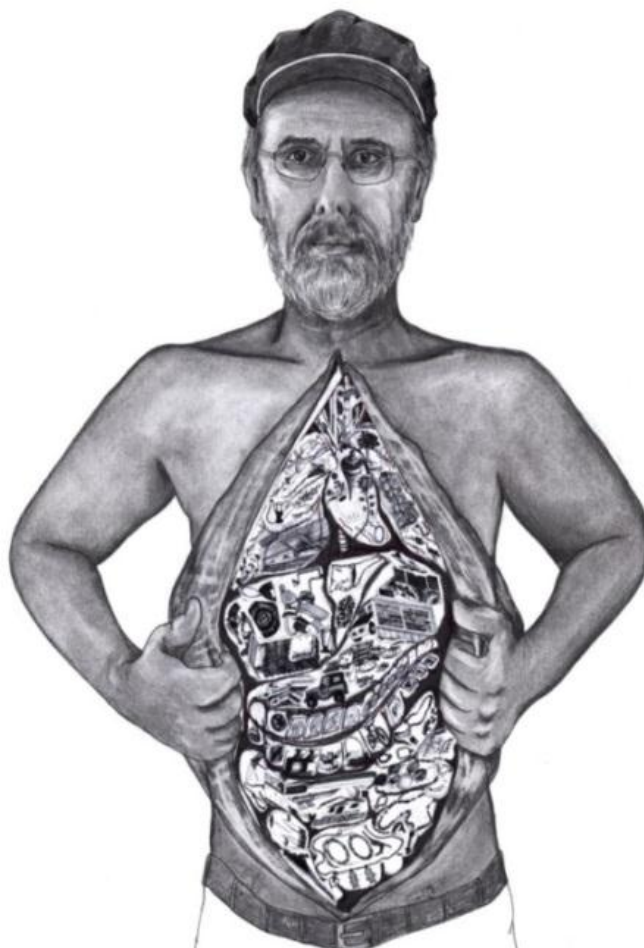


Figura 2 - Título: Anatomia de um artista-professor-pesquisador – Téc. Lápis HD e nanquim – Dimensões: 40x30 cm - Autor: José Carlos da Rocha – Ano 2013.
Fonte: Autor.

Experiências expressas no tempo presente

Conforme Dewey (2012), as experiências singulares podem ser registradas como forma relevante, específica com um enredo finalizado. Nesse sentido, este estudo apresenta duas experiências vivenciadas que seguem como exemplos poéticos. A primeira acontece em um espaço público compartilhado com milhares de pessoas aguardando a passagem do Ano Novo (Figura 3 A-B). A segunda, o registro de um mapa cartográfico no próprio corpo do autor (Figura 4).

ANAIS DO SEMINÁRIO COMEMORATIVO DO CENTENÁRIO DO LIVRO DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO:

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY EM DEBATE

FEUSP 18 E 19 DE ABRIL DE 2016 / UEL: 20 DE ABRIL DE 2016

ISBN: 978-85-7846-365-6

Na primeira experiência, consideram-se os conceitos de espaços públicos e paisagens de alguns autores, como do geógrafo Santos (1982, p. 82), que define espaço como acumulação desigual de tempos. No conceito de espaço, Santos (1982) revela a noção de paisagem, em que sua forma está em objetos naturais correlacionados com objetos fabricados pelo homem. Assim, o autor revela o conceito de paisagem como algo não estanque no espaço, mas sim, que a cada período histórico, altera-se, renova-se e adapta-se para atender aos novos paradigmas do modo de produção social. Seguindo o pensamento de Santos (2001),

[...] novos lugares são chamados a novas funções, velhos lugares se renovam inteiramente ou parcialmente, sendo arrasados ou conservando relíquias. A cada momento histórico, cada pedaço da cidade evolui diferentemente, e o centro histórico sendo, por persistência como lugar central, o espaço por excelência das mudanças contínuas e às vezes brutais de valor. (SANTOS, 2001, p. 24).

Com base nos conceitos teóricos que se relacionam com a experiência vivenciada, as seguintes imagens registram essas conexões.



Figura 3 (A-B) - Título: Virada 2013/2014 - Téc. Fotografia - Dim. 10 x15 cm – Autor: José Carlos da Rocha - Ano 2014.
Fonte: Acervo do autor.

Neste estudo, a fotografia reforça como registro a vivência de um tempo/espaço único, porém, não de uma experiência singular. Mas todo o contexto e etapas que levaram para esse momento final pode caracterizar uma experiência singular definida por Dewey (2012), como as reminiscências de Proust

(2002) e as cartografias e territorialidade de Amaral (2012) e Passos e Barros (2010). em um espaço público onde a passagem do ano é festejada por uma multidão no ambiente em que a Ponte Hercílio Luz, em Florianópolis, serve de ligação e representa o tempo entre o que inicia e o que finda.

Na segunda experiência singular recente, utiliza-se do desejo de fazer no próprio corpo um mapa cartográfico vivo, por meio de um desenho artístico pelo processo de tatuagem (Figura 4). Segundo Amaral, em *Cartografias e Territórios* (2014, p. 2), a cartografia converte em uma representação artística a realidade que trabalha com o movimento e mudança. Ainda conforme a autora, o mapeamento é uma forma de apropriação e interpretação do território, e essa apropriação pode ser física, mental ou sensorial. Passos (2010, p.17) afirma que a diretriz cartográfica faz-se por pistas que orientam o percurso da pesquisa, sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. Passos segue esclarecendo que não se pode separar o fazer do conhecer, o pesquisar do intervir. Nesse sentido, o corpo é utilizado como uma via, um caminho, um suporte para um mapa.

De acordo com Rolnik (2014, p.2), o cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, apropriar-se, devorar e desovar. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias e territórios.

A tatuagem é definida pelo *site* Whiplash (A HISTÓRIA..., 2015):

A tatuagem é uma técnica já utilizada há mais de 3500 anos atrás, existe como forma de expressão da personalidade. Os primitivos se tatuavam para marcar os fatos da vida biológica. Na era Cristã, na clandestinidade, sob o jugo do poder pagão, os primeiros cristãos se reconheciam por uma série de sinais tatuados, com cruzeiros, as letras IHS, o peixe, as letras gregas.

No sentido de visualizar o desenho do mapa cartográfico da tríade ilha-cavalo-marinho-corpo, o artista autorretrata-senessa configuração, projetando o que viria a ser (Figura 4).

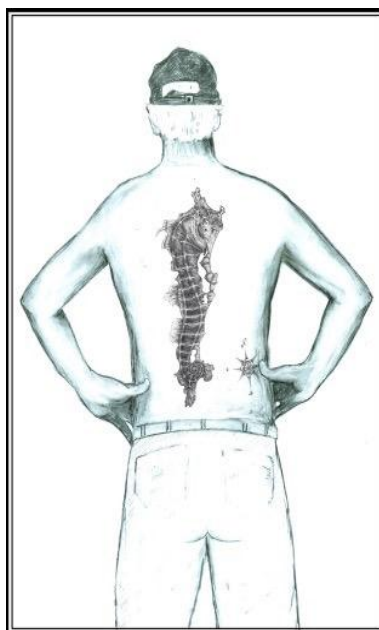


Figura 4 - Título: Autorretrato – Téc. Lápis HD, nanquim – Dim. 40x30 cm – Autor: José Carlos da Rocha – Ano 2013/2015.
Fonte: Autor.

É reconfigurado o mapa da ilha, cuja representação simboliza a permanência, experiência e conquista de um lugar para viver e morar, assim como fazem os cavalos-marinhos. Nesse exemplo de experiência singular, o corpo é utilizado como território e suporte da própria Arte (Figuras 4 e 5).



Figura 5 - Título: Ilha de Santa Catarina-Téc.Tatuagem no corpo do autor - Dim. 50x20cm–
Fotografia do Autor: José Carlos da Rocha - Ano: 2015
Fonte: Autor

Apresenta-se, assim, o próprio corpo como forma de registro de um mapa cartográfico, por meio da tatuagem, dando nova configuração ao mapa da ilha de

Santa Catarina, sob a forma de um cavalo-marinho. Assim, é possível ser a ilha mapeada e levada no corpo vibrátil. Mesmo flutuante, ela permanece sempre no mesmo local, na percepção e modos poéticos do artista.

Experiência poética do futuro

Esta é uma questão pautada na observação, na sensibilidade e pelo pensamento, quando se busca, por meio de representação da arte, trazer para o presente uma situação do futuro sobre um território vivenciado, como uma experiência singular ficcional. Nesse sentido, utilizam-se os aportes teóricos dos autores referenciados.

Dewey (2012) esclarece sobre a finalização da experiência de pensamento:

Na verdade, em uma experiência de pensamento, as premissas só emergem quando uma conclusão se torna manifesta. A experiência, como a de ver uma tempestade atingir seu auge e diminuir gradativamente, é de um movimento contínuo dos temas. Assim como no oceano durante a borrasca, há uma série de ondas, sugestões que se estendem e se quebram com estrondo, ou que são levadas adiante por uma onda cooperativa. Quando se chega a uma conclusão, ela é um movimento que finalmente se conclui. A 'conclusão' não é uma coisa distinta e independente; é a consumação do movimento. (DEWEY, 2012, p.113).

A ponte Hercílio Luz da cidade de Florianópolis apresenta uma conexão com o meio em que está inserida, mas, considerando uma alteração ambiental a partir da ênfase figurativa em relação aos elementos humanos e naturais, o que foi designado por Santos (2012) como elementos constituidores de espaço, os objetos, em conjunto com as ações, formam o espaço geográfico e são, segundo o autor,

tudo o que existe na superfície da terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida. (SANTOS, 2012, p.72).

A paisagem da cidade expande-se e muda à medida que os espaços são ocupados para atender às necessidades da população. Nesse contexto, a autora Ana Carlos comenta: “A paisagem não só é produto da história como também reproduz a história, a concepção que o homem tem e teve de morar, do habitar, do trabalhar, do comer, do beber, enfim, do viver” (CARLOS, 1997, p.38).

Apresentam-se, por meio de pinturas e elaborações fotográficas, duas situações virtuais no cenário da paisagem da cidade de Florianópolis, completas, com profundidade, e plausíveis, dentro da realidade da ação do homem e da natureza (Figura 6). Considerando as definições de experiência de pensamentos de Dewey (2012), da paisagem e espaço por Santos (2012) e Carlos (1997), procura-se, nessas realidades virtuais/ficcionais, uma poética do futuro no presente, que passa a ser, mas que ainda não chegou. A definição de virtual no dicionário Aulete (2011, p.1420) é “que não existe no momento, mas pode vir a existir. E na filosofia, virtual diz-se daquilo que está predeterminado e que contém as condições essenciais à sua realização”. O conceito ficcional “pressupõe uma interpretação, criação, ou adaptação imaginária da realidade” (AULETE, 2011, p. 654). Ou seja, virtual é apenas potencial, ainda não realizado, carrega uma potência do ser, enquanto o atual já é.

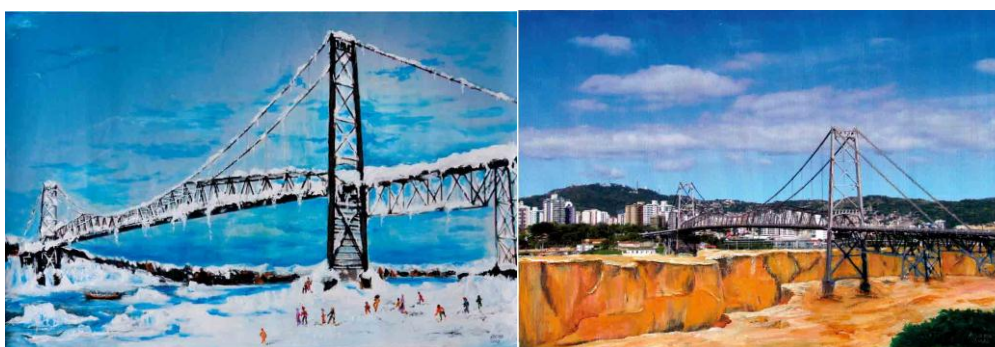


Figura 6 - Título: Florianópolis ano 2200 e 2300 – Téc. Assemblage – Dim. 20x30cm – Autor José Carlos da Rocha – Ano 2012.

Fonte: Acervo do autor.

Com base nas permanências, evoluções e alterações da paisagem, as possíveis consequências da evolução dessas alterações mostram-se por meio

dos processos artísticos, projeções que remetem a um futuro dentro de uma realidade virtual e ficcional da paisagem da cidade de Florianópolis.

Considerações finais

Ao refletir sobre as experiências singulares investigadas do passado, do presente e do futuro ficcional no presente estudo, destacam-se suas importâncias na contribuição da formação do conhecimento e aprendizado do artista-professor-pesquisador. Considera-se que as identificações das reminiscências, dos afetos, dos desejos, das percepções, das emoções, das recordações contribuíram para tecer e cruzar mapas cartográficos, representando as experiências mais profundas e marcantes. Por sua vez, a utilização do processo artístico por meio do desenho, de pintura, de texto, de fotografia, de tatuagem propicia expressar essas experiências significativas que se configuram em memória. Nesse sentido, segundo Dewey (2012), utilizar a arte como experiência é a única forma com potencial de moldar indivíduos e sociedades, e que todo conhecimento vem de uma experiência singular. Na mesma direção, a cartografia e as novas definições de espaço e tempo da paisagem contemporânea contribuem para que o artista-professor-pesquisador expresse suas experiências e conhecimentos nos trabalhos artísticos produzidos e leve a reflexão ao Outro na prática do ensino das artes. Na definição de Dewey (2012, p.219), uma obra de arte, não importa quão antiga e clássica, só é de fato – e não apenas potencialmente – quando vive em uma experiência individualizada. Com referência no estudo dos exemplos ilustrados, resultado de experiências significativas, considera-se que o artista-professor-pesquisador constitui-se e compõe-se por essas camadas que sobrepõem o presente e levam para o passado e o futuro simultaneamente, permitindo-lhe ver, rever, pensar, refletir e aprender sobre suas experiências singulares e seus desdobramentos na formação do conhecimento e na composição da subjetividade. Segundo Dewey (2012, p. 213), no fim das contas, as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída

entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo repleto de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência.

Referências

AMARAL, Lilian. *ID Bairro SP*. Disponível em: <<http://idensitat.net/idbairrosp>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. *Museo efímero: narrativas artísticas contemporâneas y patrimônio*. Instituto de Artes/UNESP[Brasil]. Disponível em: <lilianamaral@uol.com.br>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. *Cartografia e territórios: cartografias artísticas, sociais. Territórios poéticos, políticos*. Artes/UNESP [Brasil]. Disponível em: <lilianamaral@uol.com.br>. Acesso em: 15 mar. 2014.

AULETE, Caldas. *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Organizado por Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BASBAUM, R. R. *Manual do artista*. Rio de Janeiro: Editora Beco do Azougue, 2013.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A Cidade*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

CLEMENT, Alex. *Reconsidering John Dewey's Art as Experience*. Disponível em: <<http://hyperallergic.com/67081/reconsidering-john-deweys-art-as-experience/>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1975.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Martins Editora Livraria Ltda. São Paulo, 2012.

A HISTÓRIA da Tatuagem. Disponível em: <<http://whiplash.net/materias/biografias/000117.html#ixzz3QpOxA5J3>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

LAMPERT, Jocielle. *Arte contemporânea, cultura visual e formação docente*. 2009. 159 f. Tese (Doutora em Artes Visuais) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, São Paulo, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João W. Galdi – Univ. Estadual de Campinas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, jan/fev/abr, 2002.

MADERUELO, Javier. Paisaje: un término artístico. In: BULHÕES, Maria Amélia; KERN, Maria Lúcia B. *Paisagem: desdobramentos e perspectivas contemporâneas*. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regin Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia;

ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas de método da cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental, transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989. Disponível em: <www.pucsp.br/nucelodesubjetividade/textos/suely/pensarvibratil.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1982.

_____. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2001.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo – razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2012. 384p.

SHAMA, Simon. *O Poder da Arte*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Nota do autor: Este texto é parte do trabalho da Disciplina "Sobre ser professor artista", do programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, realizado na linha de Ensino das Artes Visuais, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Jocielle Lampert, em 2015, na Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC.

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO PROGRESSIVA EM MUSEUS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

José Minerini Neto¹ (Pesquisador independente) - j.mneto@uol.com.br

Resumo - Este artigo apresenta uma pesquisa realizada no *Teachers College at Columbia University* em Nova Iorque. O objetivo deste trabalho foi conhecer como democracia e educação progressiva proposta por John Dewey aconteceu e acontece em museus das cidades de Nova Iorque, Washington, Filadélfia, Boston e Pittsburgh, todas nos Estados Unidos. A metodologia pautou-se em levantamento bibliográfico feito na *The Gottesman Libraries do Teacher College*, em pesquisa de campo em museus e em tabulação quantitativa e qualitativa de dados a partir de questionário. Resultou do levantamento bibliográfico a análise do livro "*Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy*" escrito pelo professor e pesquisador de educação em museus George E. Hein, publicado em 2012 e inédito no Brasil. Foram visitados 32 museus e enviados 15 questionários, que resultaram em conhecimento aprofundado sobre democracia e educação em museus a partir de John Dewey. Completa essa experiência a observação do Museum Mile Festival 2013 ocorrido na cidade de Nova Iorque.

Palavras-chave: John Dewey, educação progressiva, democracia, museus.

Abstract - *This article presents a research conducted at Teachers College at Columbia University in New York. The aim of this work was to understand how democracy and progressive education proposed by John Dewey happened and happens in museums in the cities of New York, Washington, Philadelphia, Boston and Pittsburgh, all in the United States. The methodology was guided in literature made in The Gottesman Libraries at Teacher's College, in fieldwork in museums and quantitative and qualitative tabulation of data from questionnaire. It resulted from the literature survey analysis of "Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy" written by the teacher and researcher at museum education George E. Hein, published in 2012 and unpublished in Brazil. They were visited 32*

¹ Doutor em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Pesquisador independente, coordenador, professor e autor de material educativo na área de Arte para o Ensino Fundamental da rede particular; formador de equipes educacionais em exposições e instituições culturais.

museums and sent 15 questionnaires, resulting in depth knowledge about democracy and education in museums from John Dewey. Complete this experience the observing of the Museum Mile Festival 2013 took place in New York City.

Keywords: John Dewey, progressive education, democracy, museum.

Introdução

Como aprofundamento da tese de doutorado “Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: Dos Cursos do MAM ao Educativo Permanente” que realizei na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo entre 2010 e 2014, fui contemplado com Bolsa Sanduíche da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES para pesquisar no *Teachers College* - TC da *Columbia University* em Nova Iorque, instituição que registra desde 1916² a formação de estudantes e pesquisadores brasileiros (BARBOSA, 2015, p. 366). Lá, em 2013, investiguei sobre educação em museus a partir de livros e visitei atividades e programas educativos em museus, ambos orientados pela professora Judith M. Burton, coorientadora da referida tese.

Tendo como referência pesquisas e estudos sobre John Dewey e suas influências no ensino da arte no Brasil realizados por Ana Mae Barbosa, orientadora da tese supracitada, o eixo de levantamento bibliográfico no TC partiu de documentos e livros escritos pelo referido filósofo e educador. Para conhecer a obra e a trajetória de Dewey, a primeira etapa dessa pesquisa teve início na *The Gottesman Libraries* em busca cruzada pelos termos John Dewey, educação e museu, da qual vários textos escritos por George E. Hein foram localizados. Na seleção de informações e conteúdo, cheguei ao livro fundamental dessa etapa:

² Anísio Teixeira faz parte desse grupo. Foi aluno de Dewey no *Teachers College* e traduziu para o português o livro *Democracy and Education*.

“*Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy*”³. Neste livro, o autor, pesquisador e teórico de educação em museus George Hein⁴ faz ampla análise sobre como a função social e princípios educacionais propostos do Dewey chegaram a museus. Esse artigo tem como base este livro de Hein.

Museus como Educação

Os primeiros museus dos Estados Unidos foram fundados como instituições educacionais. Por conta disso, surgiram museus e centros de ciências, museus de história, museus da criança e museus de arte com o objetivo de ficarem à serviço da educação.

Benjamin Ives Gilman, um dos primeiros membros da *American Association of Museums - AAM*, foi pioneiro em 1915 em receber trabalhadores quando abriu as portas do Museu de Belas Artes de Boston aos domingos para recebê-los. Entretanto, para Gilman, o museu de arte não servia à educação. Ele defendia a ciência como educação e a arte como entretenimento: “Um museu de ciência é na essência uma escola; um museu de arte é na essência um templo” (HEIN, 2013, p.125 - tradução do autor), mesmo sabendo que a AAM havia definido desde sua fundação em 1906 que a educação seria item central de qualquer museu, com apoio da *National Education Association – NEA*, que, existente desde 1857 e embora voltada para escolas e educação pública, apoiou a determinação da AAM.

O debate sobre a função educacional dos museus nos Estados Unidos surgiu com os primeiros museus americanos no século XIX e atravessou o século XX. Theodore Lewis Low foi diretor de Educação na Walters Art Gallery (atual Walter Art Museum) em Baltimore durante 34 anos e publicou pelo Museu

³ HEIN, George E. *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2012.

⁴ Hein é professor emérito na *School of Arts and Social Sciences at Lesley University* em Cambridge.

Metropolitan de Nova Iorque em 1942 uma importante monografia chamada “O Museu como Instrumento social” na qual defendia a primazia educativa dos museus de arte e que isso refletia o desenvolvimento dos museus americanos desde a década de 1870, contrapondo-se a Gilman quase 30 anos depois. Entretanto, sua posição voltada ao social foi o que inquietou. Merece destaque o fato de Low ter publicado pelo Metropolitan, museu fundado em 1872 e que constituiu seu acervo nos moldes da enciclopédia iluminista, cujo objetivo é o conhecimento.

O *Smithsonian Institution* foi fundado em 1846 e é composto atualmente por 19 museus e 7 centros de pesquisa em vários lugares dos Estados Unidos. Vinte anos após Low ter publicado sua monografia, o historiador do *Smithsonian* Wilcomb E. Washburn atacou o caráter acadêmico dos museus e afirmou que a função social do museu é educar qualquer pessoa. Para Washburn museus deveriam servir como laboratório ou escola para a educação do público em geral e não se restringir ao público escolar.

Estes são apenas alguns exemplos do vasto debate sobre a função educativa e social dos museus de arte nos Estados Unidos, e é nesse contexto que se inserem as aplicações das propostas educacionais de John Dewey além da escola.

Educação Progressiva em Museus dos Estados Unidos

A educação progressiva funda-se na educação para todos visando o desenvolvimento autônomo e integral, com base no interesse e na experiência em conexão com a sociedade. Neste sentido, museus com intentos sociais existem nos Estados Unidos antes de Dewey publicar o livro “*Democracia e Educação*” em 1916.

Os intentos sociais que o pintor Charles Willson Peale realizou no Museu Municipal da Cidade de Baltimore (*Peale Museum*) são referenciais. Fundado

junto a seu filho em 1814 com acervo dividido entre pinacoteca e história natural, abriu-se para o público como meio educacional. Seus fundadores fizeram esforços excepcionais para conseguir recursos para manter pesquisadores e cientistas trabalhando no museu, assim como para garantir o acesso público às coleções e pesquisas. Com isso, Peale aplicou em um museu postura similar à de seu contemporâneo, o presidente Thomas Jefferson. Defensor da educação irrestrita para os cidadãos, Jefferson defendia um sistema de educação pública como instrução social fundamental para manutenção da democracia. Por conta disso, George E. Hein atribui a Peale o nascimento do museu democrático nos Estados Unidos.

Várias foram as experiências de educação democrática e progressiva em museus dos Estados Unidos no decorrer do século XX. Os diretores, educadores e curadores de museu John Cotton Dana, Louise Connolly, Anna Billings Gallup e Laura Bragg são identificados por Hein como primeiros divulgadores desses intentos deweyanos na primeira metade do século XX.

Por sua vez, destacam-se na segunda metade do século XX os projetos com educação democrática e progressiva que Michael Spock e Frank Oppenheimer desenvolveram no Museu da Criança de Boston, explorando natureza, ciência, arte e tecnologia. Oppenheimer realizou projetos similares também em centros de ciências.

John Dewey e Albert C. Barnes

Entre as duas gerações descritas acima acontece o único projeto de educação democrática progressiva acompanhada diretamente por Dewey em uma instituição museal. Isso ocorreu na *Barnes Foundation*, originalmente situada em Marion e atualmente também na Filadélfia. Foi lá que Dewey aplicou os critérios que defendeu para as escolas: a ênfase na experiência para a educação progressiva.

Albert C. Barnes colecionou, especialmente, pinturas impressionistas e pós-impressionistas. Por indicação de Laurence Buermeyer, ele assistiu palestras de Dewey no Teachers College em 1917. Lá teve contato com os preceitos da educação democrática deweyana que haviam sido publicados no ano anterior. Surgiu daí uma longa amizade que atravessou décadas, nas quais compartilharam o interesse pela arte, pela educação e pela política. Barnes teve como intenção imediata aplicar a educação progressiva para aprender a ver arte a partir de sua coleção, disponível na *Barnes Foundation*. O que interessava a ambos era compreender a apreciação estética como processo de aprendizagem como experiências únicas.

Essa experiência foi tão importante para Dewey que ele dedicou a Barnes o livro “Arte como experiência”, no qual desenvolveu seu pensamento sobre arte e é ilustrado, sobretudo, com obras da coleção de Barnes. Para ambos, a experiência estética é uma experiência educacional e, por conta disso, defendem que museus são lugares da educação, democrática, progressista.

Existem várias compreensões sobre educação progressiva e Dewey criticou esse uso indiscriminado, reafirmando que os objetivos da educação progressiva deveriam ser sociais, mesmo na *Barnes Foundation*.

Albert C. Barnes também publicou um livro de arte. Chama-se “*The art in painting*” e nele presta agradecimentos a Dewey na introdução. Barnes propôs neste livro que para aprender a ver arte deveria se analisar aspectos formais (linha, cor, luz) e não se ateu a aspectos expressivos. Por conta disso foi duramente criticado pelo crítico Leo Stein.

Pesquisando educação democrática progressiva em museus hoje

Durante o período em que pesquisei no *Teachers College*, além da pesquisa bibliográfica que resultou na análise do livro e George E. Hein, visitei 32 museus entre as cidades de Nova Iorque, Washington, Filadélfia e Boston.

Em Nova Iorque foram visitados: *American Indian Museum, Bronx Museum of the Arts, Brooklyn Museum of Arts, Guggenheim Museum, Leslie+Lohman Museum of Gay and Lesbian Art, MoMA - Museum of Modern Art, MoMA - Museum of Modern Art - PS1, Metropolitan Museum, Metropolitan Museum - The Cloister, Morris-Jumel Mansion, Museo del Barrio, Museum of Natural History, Museum of the City of New York, Museum of Sex, Neue Galerie, New Museum, The Frick Collection, The Jewish Museum, The Studio Museum Harlem e Whitney Museum of American Art.*

Em Washington: *Freer and Sackler Galleries of Art, Hirshhorn Museum and Sculpture Garden, National Gallery of Art, National Museum of African Art e National Museum of Women in the Arts.*

Na Filadélfia: *Rodin Museum, Philadelphia Museum of Art e The Barnes Collection.*

Em Boston: *Boston Children's Museum, Institute of Contemporary Art e Museum of Fine Arts.*

As visitas aos museus aconteceram durante todos os meses em que estive nos Estados Unidos. O objetivo dessas visitas foi tentar identificar quais museus tinham clareza sobre seus fundamentos educacionais e se algum citaria John Dewey e a educação democrática e progressiva como fundamentos. Para tanto, fui orientado por minha coorientadora no *Teachers College*, a professora Judith M. Burton a fazer um questionário para facilitar a tabulação dos dados que seriam coletados.

Com as visitas em andamento e com o questionário montado, comecei a seleção dos museus que integraram a pesquisa. Estes foram escolhidos a partir de três critérios:

- A) Museus de grande porte;
- B) Museus de médio ou pequeno porte;
- C) Museus de crianças.

Para cada uma das categorias foram selecionados cinco (05) museus, sendo a maioria (12) na cidade de Nova Iorque, um (01) na cidade de Pittsburgh, um (01) na cidade de Boston e um (01) em Washington.

Assim, os museus selecionados foram:

A) Museus de grande porte:

- *Brooklyn Museum of Art*
- *Metropolitan Museum of Art*
- *MoMA – Modern Museum of Art*
- *Guggenheim Museum/New York*
- *Whitney Museum of American Art*

B) Museu de médio ou pequeno porte:

- *Bronx Museum of the Arts*
- *Leslye+Lohan Museum of Gay and Lesbian Art*
- *El Museo del Barrio*
- *New Museum*
- *National Museum of Women in the Arts – Washington D.C.*
- *The Studio Museum Harlem*

C) Museus de Criança

- *Boston Children's Museum*
- *Brooklyn Children's Museum*
- *Children's Museum of Manhattan*
- *Children's Museum of Pittsburgh*
- *Staten Island Children Museum*

Antes de enviar os questionários aos museus foi realizada a compilação de dados referentes ao questionário proposto nos sites das instituições. Com isso, as pessoas que responderiam completariam as poucas informações faltantes. A resposta mais esperada era justamente a da primeira pergunta: Livro de referência em arte educação que fundamenta o projeto educacional de cada um dos museus.

Todos os museus selecionados receberam o questionário por e-mail com as informações disponíveis online previamente preenchidas. Sete (7) retornaram o questionário completo: *The Bronx Museum*, *Boston Children's Museum*, *Brooklyn Museum*, *Guggenheim Museum of New York*, *Metropolitan Museum of Arte*, *Museum of Modern Art* e *Whitney Museum of American Art*.

Considerações finais

Nenhum dos museus que responderam ao questionário afirmou ser John Dewey a referência atual em seus programas educativos. O que mais se aproximou foi o *Metropolitan* ao afirmar que a monografia de Theodore Lewis Low continua sendo referência. Merece destacar que este museu é famoso por ser o lugar da tradição, das visitas guiadas e expositivas com vistas ao conhecimento em si e não necessariamente à experiência.

O *MoMA - Modern Museum of Art* indicou Alfred Barr e Pablo Helguera. O primeiro foi o fundador dos programas educativos para crianças no MoMA, o segundo é o atual diretor de programas acadêmicos e para adultos e é o que mais se aproxima dos intentos sociais propostos por Dewey.

The Bronx Museum of the Arts pauta-se em Scott Douglass e Eilen Hooper-Greenhill. *Boston Children's Museum* citou Maria Montessori e Reggio Emilio, Nina Simon, Mariah Bruehl e Rudolf Arnheim. O *Guggenheim* informou que possui um documento próprio que norteia as propostas educacionais, mas não deixou claro do que se trata.

O *Brooklyn Museum* foi o único que respondeu ao questionário sem indicar nenhum livro como referência do programa de arte educação.

O aspecto que mais surpreendeu nessa pesquisa não veio da pesquisa formal, mas sim do *Museum Mile Festival* que acontece regularmente em junho (FIG. 1 a 8). Trata-se de um festival no qual os museus que ficam na 5ª Avenida entre as ruas 82 e 105 abrem suas portas para todos com entrada gratuita ao final de um dia da semana e a avenida é tomada pelos educadores dos museus que

realizam oficinas das mais variadas. Se em algum momento me defrontei com educação democrática, progressista e social nesta pesquisa foi neste festival.



Fig. 01 – Público assiste a performance circense. Fotografia do autor.



FIG. 2- Fila para entrar na *Neue Galerie Museum for German and Austrian Art*. Fotografia do autor.



FIG. 3 – Entrada da *National Academy Museum*. Fotografia do autor.



FIG. 4 – Criança desenhando na 5ª Avenida com giz de lousa. Fotografia do autor.



FIG. 6 – Adultos desenhando com giz de lousa no asfalto da 5ª Avenida. Fotografia do autor.



FIG. 7 – Reprodução de ‘O Grito’ de Edvard Munch com giz de lousa no asfalto da 5ª Avenida.
Fotografia do autor.



FIG. 8 – Intervenção artística na 5ª avenida. Fotografia do autor.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando (redação). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>, acesso em 02/04/2016.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O *Teachers College* e a sua Influência na Modernização da Educação no Brasil. In _____. Redesenhando o Desenho: Educadores, Política e História. São Paulo: Cortez, 2015, p. 355-384.

_____. John Dewey: Sobre ideia e técnica. In _____. Redesenhando o Desenho: Educadores, Política e História. São Paulo: Cortez, 2015, p. 385-392.

DEWEY, John. *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press, 1997.

_____. Democracia e Educação. São Paulo: Editora Nacional, 1936.

_____. *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1997.

_____. Arte como Experiência. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

HEIN, George E. *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Educação Progressiva: Uma Introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Editora Nacional, 1934.

UMA DAS BASES DE LIPMAN - JOHN DEWEY E SEU PENSAR REFLEXIVO DENTRO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA APLICADA A REDE MUNICIPAL DE PIRANGUINHO - MG

Rita de Cassia de Campos Andery¹ (UNIVÁS) - rita.andery@yahoo.com.br

Sônia Aparecida Siquelli² (UNIVÁS) - soniasiquelli@univas.edu.br

Eixo temático: Escola, sociedade e educação

RESUMO - Esta pesquisa é parte integrante da dissertação de mestrado concluída e teve como objetivo conhecer, analisar e discutir a importância da Filosofia enquanto disciplina, através da experiência com o programa Educação para o Pensar no ensino fundamental da rede pública do município de Piranguinho-Minas Gerais. De natureza filosófica e dialética, a pesquisa pretendeu, a partir da construção do referencial filosófico, estabelecer as bases do diálogo entre os dados empíricos coletados na rede e os conceitos de educação democrática e reflexiva de Dewey (1979a; 1979b), de Educação para o Pensar e Comunidade de Investigação de Lipman (1990; 1995). A pesquisa foi movida pelas seguintes questões: Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, por meio da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos da democracia? A metodologia empregada foi de natureza dialética, de cunho qualitativo. Pela análise do material coletado foi

¹Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás (2015). Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Francisco (1998). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Filosofia da Educação e Filosofia para Crianças e jovens Educação para o Pensar. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira NEPHEB, pela Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, Ética e Política, cadastrado no CNPQ.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-Ufscar. Professora de História da Educação Brasileira no Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS, em Pouso Alegre/MG. Líder do NEPHEB-Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira.

possível conhecer como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática vem se tornando elementos relevantes para a formação das crianças. Pôde-se verificar então que o ser democrático vem se formando numa construção diária na sala de aula através da Comunidade de Investigação com crianças e adolescentes dessa faixa etária.

Palavras-chave: Educação para o Pensar. Educação Reflexiva. Democracia

ABSTRACT - This research is part of a concluded Master's degree dissertation and aimed to know, analyze and discuss the importance of Philosophy as a discipline through the experience with the Education for Thinking at public elementary schools in the city of Piranguinho, Minas Gerais. Of philosophical and dialectics nature, the research intended, based on the philosophical framework, establish the bases of dialogue between the data collected and the concepts of democratic and reflective education concepts of Dewey (1979a; 1979b), Education for Thinking and The community of inquiry methodology by Lipman (1990; 1995; 1997). The research was based on these questions: How can Philosophy, democratic and reflective education be relevant to children formation? Is the democratic being formed after school or is it a daily construction, a way of life that the teacher should create in the classroom through life experience so that the student will incorporate these procedures of democracy? The methodology was dialectical and qualitative nature. Analyzing the collected data was possible to know that Philosophy, democratic and reflective education have become relevant to children formation. It was possible to verify that the democratic being is been formed in a daily construction though the community of inquiry with children and teens of this age group.

Keywords: Education for Thinking. Reflective education. Democracy.

Introdução

A presente pesquisa concentrou o seu objeto de estudo em torno do tema Educação para o Pensar³, no ensino fundamental, objetivando comprovar a importância do programa de Lipman nesse nível de ensino em Piranguinho/MG, refletir e problematizar, a partir das possibilidades encontradas, sobre a maneira

³ Este termo, cunhado por Lipman (1990,1995), filósofo norte americano do século XX, nos mostra que a Educação para o Pensar almeja a formação da autonomia do pensar nos alunos e acredita que o trabalho com a filosofia é um caminho para despertar a consciência e a prática do mesmo. O trabalho da Educação para o Pensar caracteriza-se pelo estímulo à reflexão, desvinculando-se do ensino-aprendizagem como emprego meramente conteudista da educação.

de desenvolver a aprendizagem da reflexão filosófica e democrática com crianças e adolescentes dessa faixa etária. Teve como base uma das metodologias de ensino e aprendizagem utilizada para trabalhar com o desenvolvimento do pensar dos alunos fundamentando-se no trabalho desenvolvido por Matthew Lipman (1990; 1995), que estruturou uma forma concreta de emprego de uma Educação para o Pensar/Filosofia para Crianças, e os conceitos de educação democrática e reflexiva de Dewey (1979a; 1979b) e, ainda, responder aos seguintes questionamentos: Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, por meio da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos da democracia?

Quanto à metodologia empregada, foi de natureza filosófica e dialética, de cunho qualitativo. A hipótese deste trabalho repousa sobre o entendimento de que, por meio da Educação para o Pensar, é possível alcançar uma educação transformadora, crítica, reflexiva e democrática, considerando a criança e o adolescente como seres atuantes, pensantes e agentes transformadores capazes de filosofar.

A INFLUÊNCIA DE DEWEY EM LIPMAN

Para entendermos o pensamento reflexivo dentro da tentativa de uma educação democrática aplicada a Rede Municipal de Piranguinho precisamos conhecer o conceito de reflexão de Dewey que é uma das bases de Lipman. Segundo Dewey (1979b), pensamento reflexivo é um pensamento de uma forma mais elaborada, que se distancia do pensamento comum. Ele nos mostra que existem fases que você pode seguir para verificar suas hipóteses e ideias, se realmente foram válidas através do pensamento reflexivo. Daí seu pensamento ser exatamente isso, uma ferramenta que você utiliza para resolver problemas no seu mundo sensível, que é passível de ser alterado. O pensamento reflexivo vai

além do simples processo de tentativa e erro que possamos empreender na ação e sobre a ação. Disto surge a importância e relevância de estabelecermos a distinção entre a postura reflexiva e o agir rotineiro diante de episódios do nosso cotidiano de um modo geral e, mais especificamente, nas práxis pedagógicas, através da qual o humano se constrói enquanto humano na interação com o meio físico e social no qual se encontra inserido. A experiência reflexiva permite a relação com a natureza, consigo mesmo e com os outros para que se constitua num contínuo processo em que o ser humano se faz e se constrói.

Dewey entende que a experiência reflexiva é composta por etapas que se articulam progressiva e retrospectivamente tendo em vista resolver as situações problemáticas no curso da vida. Estas etapas são as seguintes:

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 consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para 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 pôr em prova a hipótese. (DEWEY, 1979b, p. 164-165)

Na perspectiva de Acker, no seu comentário introdutório da obra *Democracia e educação*, o professor deveria conduzir o processo de ensino e aprendizagem de acordo com o processo da experiência reflexiva ou da investigação:

Tal é a ordem intelectual que deveriam seguir as aulas escolares, com participação dos alunos e do professor, este último não como ditador, nem como simples aprendiz, mas como orientador intelectual da experiência partilhada por todo o grupo. Com isso, a preleção expositiva não seria completamente suprimida, mas conservada para fornecer aos alunos as informações, aliás, nunca dogmáticas, que eles por si mesmos não podem conseguir, mas que são necessárias à sugestão das ideias ou hipóteses de solução. Estas últimas deveriam ser logicamente discutidas, bem como de fato experimentadas em comum, mormente para educar

os alunos para o diálogo e o convívio em sociedade genuinamente democrática (ACKER, 1979a, p. XX).

Por outro lado, tentativa e erro, somente fixa-se no objeto pensado, terminando praticamente aí o seu processo de conhecimento. Adquirem-se conhecimentos, aprendem-se coisas, saberes, mecanismos e comportamentos, mas não de uma maneira sistemática de forma a nos tornar sujeitos da ação. Neste caso, somos meros repetidores de ideias já prontas e estabelecidas, onde não é necessário pensar reflexivamente, mas, sim, responder e corresponder ao que é dado pronto e acabado.

Sendo assim, uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um hábito que a diferencia da reflexão espontânea, na medida em que não para de refletir a partir do momento em que consegue certos resultados, mas continua progredindo, reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ela não é uma atividade isolada, mas de conjunto; seu fim não é em si mesmo, mas uma operacionalização do pensamento reflexivo. Podemos dizer que o pensar reflexivo é indispensável a toda e qualquer ação humana.

Dentro do escopo aqui trazido fica clara a influência de Dewey sobre os conceitos trabalhados por Lipman (1995), pois segue de maneira geral a tradição pragmatista, e dentre os filósofos com quem fortemente teve contato se destaca Dewey, o qual certamente lhe forneceu um corpo teórico definitivamente importante para o que veio a se constituir a chamada Educação para o Pensar, cujo objetivo é o de desenvolver o pensamento e o raciocínio dos estudantes em todos os níveis para que se tornem mais reflexivos, racionais e imparciais. Os alunos deveriam exercitar seu raciocínio e aprender a buscar, questionar e investigar, em lugar de esperar ou aceitar respostas prontas e estabelecidas. Na escola tradicional o que importa são as respostas; na proposta de Lipman (1990)

o importante são as questões levantadas pela Comunidade de Investigação⁴ que deve se tornar reflexiva.

É necessário, ainda, evidenciar que o pensamento reflexivo não se limita a um conjunto de passos, procedimentos específicos como um receituário, mas em um modo de encarar e responder aos problemas, e mais, como já ressaltava Dewey (1979a), que o mero conhecimento de métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de empregá-los.

Dewey (1979a) nos mostra três tipos de atitudes necessárias ao ensino e ao trabalho reflexivo: mentalidade aberta, responsabilidade e de todo coração.

A primeira atitude se define da seguinte forma:

A ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (DEWEY, 1979a, p.39).

Esta atitude gera a capacidade de saber acolher diversas perspectivas, de buscar novas alternativas, e proporciona a dialogicidade com as outras áreas do saber.

A segunda atitude consiste na responsabilidade, e de modo mais concreto, na responsabilidade intelectual.

Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projetado, significa ter vontade de adotar essas consequências quando decorrem de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (DEWEY, 1979a, p. 39).

4 A metodologia empregada no programa é a da comunidade de investigação, que funciona basicamente da seguinte maneira: inicialmente, as crianças são dispostas em círculo e solicitadas a se alternarem na leitura em voz alta do episódio do romance que estiver sendo trabalhado. Finda a leitura, o professor se encarrega de registrar na lousa os assuntos escolhidos por cada aluno para serem debatidos. Em seguida, a turma seleciona os mais relevantes, e tem início a discussão. Todos são estimulados a falar com liberdade o que pensam dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas. Ao professor, cabe coordenar a discussão, atento ao desempenho argumentativo (lógico) dos alunos. Através dessa “investigação dialógica cooperativa” (LIPMAN, 1990, p. 121).

Aqui Dewey (1979a) ressalta a questão referente à conduta docente, que deve primar por propósitos verdadeiramente educativos e éticos e não unicamente usados como uma ferramenta dentro do processo educativo.

A terceira atitude é a de coração.

Quem esteja absolutamente interessado em determinado objeto, em determinada causa, atira-se a ela, como dizemos, 'de coração' ou de todo o coração. A importância dessa atitude ou disposição é geralmente reconhecida em questões práticas e morais. No desenvolvimento intelectual é, entretanto, igualmente grande. Não há maior inimigo do pensamento eficiente que o interesse dividido (DEWEY, 1979a, p. 40).

As atitudes mencionadas não são as únicas, mas constituem objetivos a serem cultivados nas práxis pedagógicas, na busca de melhores métodos de investigação. Os requisitos acima descritos não podem ser isolados uns dos outros, e isto tem que ficar claro porque não se tratam de categorias autosuficientes ou de efeitos mágicos. São partes de um conjunto que solidificam um modo de agir.

Para Lipman (1995), existem dois paradigmas fortemente contrastantes da prática educativa: o paradigma padrão da prática normal e o paradigma reflexivo da prática crítica. O primeiro se funda na transmissão de conhecimentos daqueles que sabem para aqueles que não sabem, ou seja, um simples processo de ensino aprendizagem ou de instrução, ao passo que o segundo suscita a problematização, a reflexividade e a clareza.

Lipman (1995) ainda salienta:

O paradigma reflexivo supõe a educação como uma investigação, enquanto o paradigma padrão não o concebe desta maneira. Existe, portanto, uma discordância sobre as condições sob as quais o processo deve ocorrer e há divergências quanto às metas que devem ser alcançadas. Existem diferenças em relação àquilo que é feito e à maneira como é feito. No paradigma padrão, por exemplo, os professores questionam os alunos; no paradigma reflexivo alunos e professores questionam-se entre si. No paradigma padrão considera-se que os alunos pensam se estes aprendem o que lhes foi ensinado; no paradigma reflexivo considera-se que os alunos pensam se estes participam da comunidade de investigação (p. 30).

Lipman (1995) afirma a relevância do saber pensar reflexamente, bem como de se constituir uma Comunidade de Investigação na qual se busca aguçar o raciocínio e as habilidades de problematização. Essas são, segundo Lipman (1990), algumas considerações que não devíamos deixar de levar em conta, e que esse quadro deve o seu sucesso a Charles Pierce e Dewey. Lipman (1995) ainda evidencia que Dewey, com sua ênfase no pensamento reflexivo, foi o verdadeiro precursor do pensamento crítico neste século.

Ao delinear uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento, estímulo e estruturação do pensamento de forma reflexiva, encontramos no trabalho revolucionário de Lipman (1995) um caminho possível à Educação para o Pensar. Uma educação baseada nos princípios evolutivos e ativos do pensamento em prol do desenvolvimento da inteligência e de formas produtivas de aprendizagens que podem ser uma resposta para o entendimento de como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças.

As ideias de Lipman (1995) sobre as crianças trouxeram profundas mudanças no olhar sobre o objeto da educação, o aluno, agora centrado como sujeito pensante, de características singulares, subjetivas, intrínsecas, um ser histórico e social. Aquele que pertence ao meio, produz no meio e é capaz de transformá-lo, embora o meio aja diretamente sobre ele.

Segundo Daniel (2000), podemos ver que, construindo uma ponte entre o ideário de Lipman e Dewey, é possível afirmar que ambos acreditavam no poder da inteligência por meio do desenvolvimento do pensar como fonte capaz de transformar, refletir, questionar e argumentar sobre os fatos vivenciados e questões do meio. Também mantinham o mesmo ponto de vista sobre unir teoria e prática como dois pontos de uma mesma reta. Para eles a capacidade de pensar pode ser produto questionador para uma mudança possível da realidade presente.

No que diz respeito ao aluno, tanto Lipman como Dewey compactuam da visão de que a educação nesse aspecto deve ter como primícias a valorização da

capacidade de pensar dos mesmos, atentando para seu crescimento tanto na área física como emocional e intelectual. Essa incidência sobre o pensar não pode corresponder ao emprego da aprendizagem sobre um tema ou conteúdo específico, mas corresponder às necessidades dos alunos, aos problemas e conflitos vividos por eles, sempre buscando meios para resolvê-los. Portanto, o olhar sobre esse aluno deve englobar sua totalidade, e a aprendizagem deve transcender o enfoque temático de uma disciplina.

Outro ponto-chave dos dois pensadores é a crença de que a aprendizagem só ocorre mediante problemas reais, desafiadores, que impulsionem os alunos a pensar, criar redes de relações, hipóteses e buscar soluções. Assim, experiência e praticidade são pontos efusivos para criar um ambiente de aprendizagem e dinamicidade do pensar.

O pensar nessas duas dinâmicas representa a chave para iniciar uma aprendizagem significativa e real, pois, cria-se a condição de construção e desconstrução desse saber, gerando assim novos conhecimentos. Essa é a base da Educação para o Pensar fundamentada no Programa de Filosofia para Crianças de Lipman e pela filosofia deweyana que defende os procedimentos que façam o aluno raciocinar, elaborar os próprios conceitos e depois confrontar com o conhecimento sistematizado.

Há ainda que se destacar que, ao procurar desenvolver uma educação para o pensar, é necessário arquitetar o espaço e a forma como ela pode ocorrer. Cada vez que se olha e analisa a educação da atualidade diante dos pensamentos de nossos educadores contemporâneos observamos que não há como trabalhar com esse tipo de educação sem contar com um ambiente democrático, como se verifica nos pensamentos de Dewey (1979b), onde a democracia fixa-se como a mola propulsora do desenvolvimento dos indivíduos, utilizada como aglutinadora de trocas de ideias no coletivo.

A democracia não é apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado. Uma sociedade democrática não é somente aquela na qual os governantes são eleitos pelo voto. “Democracia é mais do que uma forma

de governo, é primordialmente uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY 1979b, p. 93). Uma ideia de uma escola democrática, de uma educação democrática para Dewey (1979b) é a ideia onde a escola seja uma simulação, ou seja, idêntica a uma vida social democrática onde é fundamental que haja liberdade de exposição e expressão, que haja consenso para se decidir o que é melhor no momento, em uma determinada circunstância, para que o conhecimento possa se desenvolver, para que os alunos possam evoluir como seres sociais, e não como indivíduos plenos, livres e indisciplinados, mas sim como indivíduos que saibam viver coletivamente, que saibam muitas vezes abrir mão de seu ponto de vista em benefício dos pontos de vista da coletividade, do seu grupo.

Assim fica claro entendermos como essa democracia acontece através e na Comunidade de Investigação. Agora, para considerar determinada formação social como sendo democrática, precisamos levar em consideração o conjunto das relações e práticas sociais desenvolvidas em todas as instâncias de inserção dos seus membros nesta mesma sociedade. Segundo Souza (2009), a democracia defende o direito de participação de todos em todas as decisões que favoreçam a qualidade de vida em sociedade. Todos os indivíduos deveriam ter a chance de conhecer e viver desde a sua infância os princípios democráticos, desenvolvendo assim sua “autonomia democrática” para que haja essa verdadeira participação.

O que atualmente chamamos de diversidade cultural nada mais é que a autonomia democrática; é reconhecer o direito de escolher um caminho de vida próprio, de ser respeitado nessas escolhas e de viver de modo digno e satisfatório em qualquer alternativa, de acordo com as próprias aptidões, desejos e valores; é a consolidação do direito de ser diferente.

Souza (2009) ainda afirma que, para conquistar essa autonomia, o indivíduo precisa estar capacitado para tomar decisões, construir suas regras, refletir sobre as consequências de suas ações e assumir responsabilidades. Refletindo sobre esse conceito de autonomia, será que os indivíduos estão

realmente preparados para viver uma verdadeira democracia? Se pensarmos na democracia que vivemos hoje no Brasil percebe-se que ainda não estamos preparados para escolher e fiscalizar nossos governantes, visto que nossas políticas públicas não visam à melhoria da sociedade, mais sim consolidam uma sociedade elitista. De acordo com o conceito de democracia, o povo tem o direito de participar das decisões políticas do país. Percebe-se então que os brasileiros ainda não conseguiram adquirir a autonomia democrática, pois possuem o direito de escolher seus governantes, mas não percebem a consequência de seus atos e não assumem responsabilidades.

A democracia em uma sociedade não pode ser apenas um sistema político, ela só pode ser real se seus princípios se incorporam à lógica da vida cotidiana de indivíduos e grupos sociais em interação na sociedade. Para interagir de modo autônomo é preciso que os membros dos diversos grupos sociais tenham desenvolvido alguma autonomia como indivíduos. Isso torna o processo de construção da democracia um ideal a ser construído em longo prazo. A democracia precisa ser enraizada na vida dos brasileiros e, para isso, muitos paradigmas devem ser rompidos. Seria a Educação para o Pensar, mesmo a longo prazo, uma tentativa de rompimento? Um caminho talvez seja incentivar a autonomia para que as crianças aprendam a tomar decisões, construam suas regras e sejam capazes de assumir as consequências de seus atos com responsabilidade e por este motivo pensamos constantemente em uma Educação para o Pensar.

A escola tem papel fundamental nessa mudança. Precisa tornar-se democrática para formar cidadãos verdadeiramente preparados para assumir seu papel em uma sociedade que alcance a democracia em toda a sua plenitude. Contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais não é algo que se possa fazer apenas pelo discurso. A prática política efetiva é fundamental para a construção da democracia na medida em que questionando, desvelando e democratizando mecanismos de legitimação e de exercícios do poder em nossa sociedade possamos contribuir para o desenvolvimento da

consciência e da autonomia dos diversos grupos em interação. A tarefa dessa luta é a criação de mecanismos e normas de interação fundamentadas na gestão democrática dos conflitos.

Assim, ensinar deixaria de ser apenas uma transferência de conhecimentos e passaria a criar possibilidades para que o aluno tivesse sua própria produção ou construção. Os conteúdos apresentados necessitam ser vividos pelos alunos. Assim comprovando que os métodos novos, em que alunos e professores aprendem juntos, são mais eficientes, e toda essa comprovação vai ao encontro do pensamento de Lipman, que criou seu Programa de Educação para o Pensar para a realidade norte-americana. Porém, a luta por um espaço democrático, dialógico e reflexivo cabe em qualquer realidade educacional como pudemos constatar no recorte feito na pesquisa.

Análise dos dados coletados com professores da Rede Municipal de Ensino de Piranguinho-Mg

Piranguinho é um município brasileiro no interior do estado de Minas Gerais, Região Sudeste do país. Pertence à Mesorregião do Sul e Sudoeste de Minas e à Microrregião de Itajubá e localiza-se a sul da capital do estado, distando desta cerca de 480 km. Ocupa uma área de 130,334 km², sendo que 0,3 km² estão em perímetro urbano, e sua população em 2013 era de 8 404 habitantes, sendo então o 421º mais populoso do estado mineiro. Piranguinho é considerada hoje como a capital nacional do pé de moleque, devido à tradição na produção do doce. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma experiência que acontece no ensino fundamental da rede pública deste município. Houve a aplicação de um questionário para quarenta e oito (48) professores da rede municipal que trabalham com o Programa Educação para o Pensar e que vem ao encontro dos objetivos propostos nesta pesquisa.

O conhecimento da existência dessa experiência naquele município se deu através de uma professora da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) que, em reunião com o grupo de pesquisa denominado Núcleo de Estudos e

Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira (NEPHEB)⁵, comentou sobre a mesma. Em Piranguinho-MG, o projeto de Filosofia realizado com crianças faz parte do currículo da rede municipal de ensino desde a gestão de 2005, iniciando-se na Educação Infantil com crianças de quatro (4) e cinco anos (5) de idade, e estendendo-se até o 5º ano do Ensino Fundamental. Apesar de a implantação ter ocorrido a partir de 2005, os professores da rede Municipal começaram a ter contato com o programa a partir de outubro de 2000, quando ocorreu o I Encontro Sul-Mineiro de Filosofia e Educação para o Pensar, e na sequência em outubro de 2001, outubro de 2005 e outubro de 2007.

Aqui apresentamos uma amostragem da análise da parte II do questionário aplicado a realidade de Piranguinho-MG.

Questão nº 04 – você adota uma linha filosófica em sua prática pedagógica independentemente da concepção trabalhada pela instituição escolar? Ou você se adapta ao trabalho proposto pela escola? Explique sua afirmação

Segundo a análise e a partir dos dados que demonstraram aspectos que mais se evidenciavam nos depoimentos escritos, quer pela recorrência, quer pela relevância ante a questão, este levantamento permitiu perceber:

- a) 17/48 (35,42%) responderam que adotam os princípios da Comunidade de Investigação;
- a) 14/48 (29,17%) responderam que adotam os princípios da Comunidade de Investigação, porém respeitando a limitação da idade;
- c) 9/48 (18,75%) responderam que praticam a Comunidade de Investigação;
- d) 4/48 (8,34%) responderam que não adotam uma linha filosófica, mas existe a intenção de um trabalho futuro;
- e) 3/48 (6,25%) responderam que não adotam nenhuma linha filosófica;
- f) 1/48 (2,08%) não respondeu.

As respostas abaixo representam uma amostragem da opinião dos relatos dos professores, extrai e nos faz compreender e construir a significação do

⁵ Grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pela Univás, com estudos e trabalhos pela Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, Ética e Política.

trabalho desenvolvido na Rede Municipal com Educação para o Pensar /Filosofia com Crianças. Ilustrando a análise acima sintetizada:

(P1) -Eu adoto a linha filosófica em minha prática pedagógica independente da instituição, procurando preparar aulas que levem os alunos a participarem, questionarem e expressarem suas opiniões dentro da organização de uma comunidade de investigação.

(P2) -Sim. Adoto na minha prática pedagógica a comunidade de investigação, o diálogo e a reflexão sobre os temas abordados, levando em consideração os conhecimentos prévios do aluno.

(P8) -Sim, adotamos a linha filosofia a partir do ponto que valorizamos os conhecimentos prévios dos alunos, pois o mesmo não chega vazio já carrega consigo toda uma bagagem.

(P10) -Sim. Em minhas aulas, frequentemente utilizo a dinâmica filosófica da reflexão.

(P25) -Atualmente estou diretora de uma escola municipal e nossa rede adota uma linha filosófica em sua prática, além de ser ter a disciplina, os demais conteúdos são trabalhados em cima da discussão, reflexão e diálogo. (Direção)

(P40) -Trabalho durante todo momento com a filosofia. Usando o diálogo e reflexão com os educadores e alunos.

(P44) -Sempre adoto a metodologia da “Educação para o Pensar” na disciplina que atuo.

Considerações finais

Quanto às questões de pesquisa pôde-se inferir com isto, que não existe Comunidade de Investigação sem que exista um espaço democrático e da relevância do saber pensar reflexivo, bem como, de constituir esta mesma comunidade, na qual se busca aguçar o raciocínio e as habilidades de problematização dos alunos.

Pode-se verificar dentro da concepção filosófica dos docentes de Piranguinho/MG que há por parte destes o entendimento e compromisso com o programa estabelecido pela rede e, também que se encontra permeado pelos pressupostos da “Educação para o Pensar” de Lipman. Assim constatou-se que dentro de todo esse processo que o professor possui, segundo Lipman (1995),

uma responsabilidade grande e exclusiva que mais que ser um professor, acima de tudo, ser um educador, pois ao mediar o grupo de alunos ao entendimento deste processo, que estão inseridos, promove a aprendizagem do compromisso de cada um com seu papel no grupo em sala de aula.

Portanto, dentro dos limites das possibilidades da educação escolar, esta pesquisa defende que uma educação investigativa e reflexiva prepara os alunos como membros questionadores de uma sociedade. Daí a proposta das salas de aula se transformar em comunidades de deliberação e de questionamento na busca genuína de uma democracia. Lembrando que esta pesquisa não se fecha, continua aberta a outras reflexões e revisitas à comunidade escolar de Piranguinho-MG.

Referências

DANIEL, M. **A filosofia e as crianças**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1979a. *Atualidades Pedagógicas*; Vol. 2.

_____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Estudo preliminar de Leonardo Van Acker. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b. *Atualidades Pedagógicas*; v. 21

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo/SP: Summus, 1990.

_____. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

A EXPERIÊNCIA E O PENSAMENTO EM JOHN DEWEY E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.

Renato Augusto da Costa¹ (FEUSP) - renatoaugustodacosta@gmail.com

Eixo temático: Pensamento inteligente, experiência e educação.

Resumo - Quais os objetivos da educação? Onde e por quais meios ela se realiza? Há relação entre educação e o estabelecimento da democracia? O que é experiência? Questões centrais para o desenvolvimento e a consolidação da teoria científica pragmatista de John Dewey, tais perguntas nortearão a escrita desse artigo, resultado inicial de nossa pesquisa, que objetiva esclarecer a definição do conceito de experiência em parte da obra do autor estadunidense John Dewey, indicando nesse conceito a sua constituição, sua relação com a produção de ações ativas e passivas dos seres no meio e, especialmente, suas múltiplas relações com a educação e a prática democrática. Como objetivos específicos, propomos discutir como a experiência pragmatista pedagógica deweyana relaciona-se com o estabelecimento da educação democrática e quais relações existem entre tal educação e o estabelecimento da democracia. Em lugar de estabelecer definições conclusivas sobre o tema, pretendemos ampliar a discussão sobre o assunto e produzir um discurso científico coeso à luz do pragmatismo filosófico. Nossa hipótese principal é a de que a pesquisa da experiência deweyana promove e amplia, mediante o aprofundamento dessa noção de experiência, as concepções de educação e democracia, pois ambos os conceitos fundamentam a experiência em Dewey.

Palavras-chave: Experiência. Democracia. Educação. Pragmatismo.

Abstract - What are the objectives of education? Where and by what means education can be materialized? Are there any relations between education and the consolidation of democracy? What is experience? These are the fundamental questions for the development and consolidation of the pragmatic scientific theory by John Dewey, which will guide this paper, as initial result from our research, with the objective of clarifying the definition of experience as described in part of the composition published by the American

¹ O autor é licenciado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Fundamentos da Educação Para o Pensar pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestrando em Filosofia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professor da educação básica na cidade de São Paulo.

author John Dewey, in which he indicates the constitution of the concept of experience, its relation with collective and individual initiatives, and specially its multiple relations with the democratic education and practice. Our specific objectives were to discuss how Dewey's pragmatic pedagogic experience is related to the consolidation of democratic education and what are the relations between this education and the consolidation of the democratic system (political, economic, social). Instead of setting conclusive definitions on this topic, we intend to broaden the discussion about such subject and to produce a cohesive scientific speech in light of the philosophical pragmatism. Our main hypothesis is that research promotes and expands, upon the deepening of this notion of experience, the conceptions of education and democracy, because both of them based the experience in Dewey.

Keywords: Experience. Democracy. Education. Pragmatism.

Introdução

John Dewey, célebre filósofo e educador estadunidense, alcança esse posto de grande reconhecimento mundial por entre outros motivos questionar a teoria e a prática cristalizadas da educação de seu tempo, explicitando suas contradições e limites no estabelecimento da democracia, e por apresentar fundamentos e métodos de uma educação para efetivação da democracia. Exercendo a prática docente desde cedo em sua carreira e vindo de um ambiente familiar onde a educação realizava-se de forma mais ativa e democrática que a da instituição educativa oficial (a escola), Dewey inspira-se em sua própria vivência comunitária para produzir o principal tema de sua produção científica: a educação para efetivação de uma sociedade democrática. Sua concepção científica e de vida percebe as descobertas das civilizações e seus produtos como meios pelos quais podemos tornar nossa vida, social e psicológica, mais justa, organizada, eficiente e onde todos possam de fato participar democraticamente. Suas ideias sobre a (re)construção social estão diretamente ligadas tanto à corrente empírica da Filosofia quanto ao evolucionismo darwinista, ampliado para além da ciência da Fisiologia e incorporado e lido sob a perspectiva filosófica.

Em Dewey há uma valorização da prática do pensamento profundo, ou como ele denomina, reflexivo, a partir da resolução de problemas advindos de nossa experiência (ativa e passiva) efetiva pelo método cartesiano de pesquisa científica. De acordo com esse autor, existem diferentes tipos de pensamento: um de tipo mais simples, menos

elaborado, dependente de uma legitimidade superior não científica; outro, de características mais complexas e mais profundas exatamente por seguir a rota metodológica consolidada pela ciência moderna de elaboração e experimentação de hipóteses surgidas a partir de situações de instabilidade, de dúvidas e questionamentos de situações até então estáveis, cristalizadas.

O denominado pensamento inteligente, para Dewey, é aquele que nos permite e nos estimula criar e recriar o mundo e a nós mesmos a partir do relacionamento entre nossas experiências objetivas (de contato direto com objetos, pessoas, ambientes, etc.) e subjetivas (internas, psicológicas). Se for de nossa relação objetiva e subjetiva com o mundo que construímos qualquer tipo de conhecimento sobre nós mesmos e nosso entorno, podemos interferir nos tipos, nas características e mesmo nas intensidades das experiências que influenciam o surgimento, o estabelecimento e a consolidação de pensamentos mais simples e mais complexos. É a partir de nossas experiências objetivas e subjetivas que podemos produzir pensamentos mais complexos, reflexivos ou nos manter numa produção de pensamentos menos elaborados, simplórios e, por isso mesmo, menos independentes, subordinados a legitimidades instanciais superiores, absolutas e inquestionáveis. Para Dewey, todas as experiências são potencialmente educativas, pois de todas elas podemos ampliar nosso pensamento e raciocínio e, portanto nosso conhecimento sobre nós e o mundo através do método científico aplicado à vida. Contudo, nem todas as experiências são educativas, pois nem todas resultam na possibilidade de estimular continuamente o desejo por mais conhecimento, por mais profundidade de reflexão e solução de problemas, pela educação por si mesma. Essa característica comum de ininterrupção das experiências o autor denomina de continuidade e ela constitui, junto com a interação, os dois elementos fundamentais de uma experiência de fato educativa.

Parte elementar dos instrumentos criados e utilizados para o estabelecimento da vida em sociedade, e a também a própria vida em execução, as experiências são os instrumentos e meios para a construção e o desenvolvimento do pensamento inteligente e do comportamento individual e social dos seres humanos. A ciência da educação é exatamente a organização e a gestão das experiências educativas através de fundamentos filosóficos, instrumentais, metodológicos, com objetivos bem definidos. Tão importante é considerada a educação de uma comunidade que nos documentos

fundantes das mais importantes nações ocidentais contemporâneas a obrigatoriedade da educação é sempre citada, talvez quase como o direito à liberdade.

Em Dewey ocorre o questionamento da ciência da educação tradicional porque para ele essa corrente não promove o desenvolvimento do pensamento inteligente de forma eficiente e clara para todos os membros da sociedade, o que impede o desenvolvimento e a prática da democracia. Onde não há pensamento inteligente, há dependência de autoridade superior não necessariamente comprovada pelo método científico de problematização, elaboração de hipóteses, experimentação e (re)acomodação. Onde há dependência de legitimação não-científica, não há efetiva participação de todos nas tomadas de decisões individuais e sociais, ou seja, não há realmente a democracia porque não há efetiva participação social democrática.

Democracia e educação

Dewey (1997) abre seu primeiro artigo na obra *Meu Credo Pedagógico*, ao definir o que é educação, alertando para o fato de que toda educação realiza-se pela atuação do indivíduo na consciência social da humanidade e que essa atuação inicia-se de forma inconsciente, praticamente desde o nascimento (momento em que a criança acessa os meios e produtos sociais, por exemplo, a linguagem falada).

É pela concepção da educação como processo realizado individual e socialmente, que permita e promova a participação dos indivíduos nas questões inerentes à vida em sociedade que Dewey desenvolve a sua teoria e prática pedagógica. Faz todo sentido que esse autor tenha sido nomeado como o filósofo da democracia, já que democracia define-se como uma forma de governo em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente – diretamente ou através de representantes eleitos – na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal, abrangendo efetivamente as condições sociais, econômicas e culturais que permitem o exercício livre e igual da autodeterminação política². Em Dewey fica claro que essa abrangência democrática é limitada a poucos na medida em que é limitada a própria ideia de educação, o que o autor esclarece ao afirmar que a educação é a própria

²Cf. PAES, 2007, p. 15.

vida, ou melhor, é inerente à existência psicossocial dos seres. Essa limitação do significado de educação origina-se do dualismo filosófico tradicional sobre a origem do conhecimento, que liga conhecimento às atividades exclusivamente intelectuais, separando a prática da produção epistemológica, entre outros, por uma questão de classe (no mundo helênico apenas cidadãos participavam ativamente da profunda construção da sociedade, pela possibilidade de participação política e voz ativa nas decisões relativas à pólis).

Por isso, ao definir a educação como “um processo de vida e não uma preparação para a vida ulterior” (DEWEY, 1997, p.39) esse autor une os elementos psicológicos e sociais da constituição humana na definição desse conceito, anteriormente perdido na discussão filosófica fragmentadora da origem dualista do conhecimento (se psicológica ou social).

Desse modo, arriscamo-nos já responder a uma de nossas questões iniciais: a educação, para Dewey, é o processo inerente ao desenvolvimento psicológico e social dos humanos, desde o seu nascimento e a partir de sua relação com a sociedade, ocorrendo em todos os espaços onde existe a relação dos seres humanos entre si e com o mundo, ou seja, em todo os locais e durante toda a vida. Isso não significa que em todos os espaços e relações ocorram práticas educativas com vistas à democracia. Não. Se como exemplo pensarmos em um bebê que após seu nascimento foi isolado num quarto escuro, sendo apenas alimentado e protegido o suficiente para manter-se vivo, podemos afirmar que, de acordo com Dewey, esse bebê está sendo educado (apesar do extremo isolamento em que se encontra) já que mantém um contato mínimo que garante sua sobrevivência. O resultado desse isolamento provavelmente será desastroso para o futuro individual e social dessa criança, já que limita extremamente seu desenvolvimento, o que define essa prática pedagógica como inadequada a um projeto de sociedade democrática, não democraticamente educativa da perspectiva pragmatista deweyana. Nesse ponto fica explícita a teoria da educação desenvolvida por John Dewey em que reflexão e prática devem realizar-se conjuntas, e não isoladamente, no que se refere à educação para a democracia, já que o estabelecimento dessa última está interligado a sua prática psicossocial, individual e coletiva, subjetiva e objetiva.

A teoria de que a educação ocorre durante toda a vida e em todos os lugares, contudo, não é pensada como meio de banalizá-la e diminuir o seu valor mas, ao

contrário, de destacar a sua enorme importância para a vida humana e refletir sobre suas práticas e concepções inclusive e especialmente nos locais oficiais criados para sua realização, a escola. Tanto é assim que Dewey apresenta, analisa e questiona a escola de seu tempo (infelizmente ainda muito semelhante com a contemporânea), o que o leva a construir conceitos filosóficos e métodos para que ela seja o local, de fato, de desenvolvimento de uma prática pedagógica democrática. Assim, sua ideia de escola é profundamente ligada a temas e questões originárias da própria vida em sociedade, não apenas um local de depósito de assuntos importantes para o futuro dos educandos, onde o conhecimento absoluto deve ser transferido sem questionamento aos seus membros.

Experiência e democracia

No capítulo oito do livro *Democracia e educação*, intitulado *Objetivos da educação*, Dewey (1959) discute especificamente os fins pelas quais a educação democrática deve existir, não outros que a promoção da própria democracia, sua prática, estabelecimento e consolidação. De acordo com seus escritos, tais fins estão absolutamente arraigados ao aprendizado da prática democrática que, por sua natureza, faz-se apenas pela sua experiência. Em outras palavras, não é possível o desenvolvimento de uma sociedade efetivamente democrática a partir da sua imposição. A democracia, como definido anteriormente, necessariamente depende da participação de todos na construção e no desenvolvimento da sociedade e, mais que isso, necessita da explícita percepção individual e conjunta da importância dessa participação de todos para a real efetivação de uma sociedade democrática e seu constante aperfeiçoamento.

Assim, em Dewey, não faz sentido para a construção de uma sociedade de fato democrática uma educação desvinculada da experiência cotidiana e não originada da resolução de problemas, desligada da vida empírica dos estudantes, que podem vir a fazer sentido num futuro distante. “Basear a educação na experiência pessoal pode significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre adultos e pessoas mais jovens do que jamais existiu na escola tradicional” (DEWEY, 2010, p.23). No momento em que a democracia realiza-se exclusivamente pela sua prática, então é função primordial da educação que a objetiva, praticá-la. O próprio ambiente oficial criado socialmente para a prática da educação, a escola, deve considerar tais fundamentos inclusive em sua organização espacial, ligando-se aos ambientes familiares, profissionais e sociais típicos

de qualquer sociedade e dialogando com eles, não se isolando nem tentando reproduzir na escola um mundo ideal desconectado do contexto que o gere (até mesmo porque isso é impossível, já que na escola serão reproduzidas as práticas típicas dos outros ambientes sociais, democráticos ou não, sendo a prática do *bullying*³ um exemplo disso e de como a sociedade não é, de fato, democrática).

O objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento. Mas esta ideia só se pode aplicar a todos os *membros* de uma sociedade quando há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto significa sociedade democrática. (DEWEY, 1959, p.108).

A democracia defendida por Dewey realiza-se pela sua prática no mundo humano, portanto, na vida política, econômica, social e cultural de uma sociedade que relaciona-se de maneira interativa e contínua, pelo compartilhamento ativo e histórico das experiências, bem como pela gestão dos seus métodos e objetivos no presente. Segundo o autor há dois princípios constitutivos do conceito de experiência e que devem ser considerados na construção de uma teoria filosófica para a educação progressista democrática e na conseguinte direção de sua aplicação: a continuidade e a interação.

O princípio de continuidade diz respeito à conexão existente entre o desenvolvimento do ser humano e as diversas experiências pelas quais vive, agindo e reagindo ao longo de toda vida. As experiências são vistas pelo autor como elementares na formação tipicamente humana porque continuam após terem sido efetivadas. Nas suas palavras “toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta [...] a qualidade das experiências subsequentes, pois, [...] será outra a pessoa que passará pelas novas experiências” (DEWEY, 2010, p. 35). Ao estabelecer tal princípio como um dos elementos fundamentais do conceito de experiência, Dewey consolida uma das perspectivas iniciais

³Bullying (Anglicism, *bullying*) é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (do inglês *bully*, *tiranete* ou *valentão*) ou grupo de indivíduos causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Cf. NETO, A.A.; SAAVEDRA, L.H, 2004, p. 32.

que deverá ser considerada na educação progressista por ele defendida, a continuidade das experiências. Tal continuidade representa a universalidade e o sentido da experiência na formação do ser humano como ser social, o que permite o nascimento da comunicação e a criação de diferentes características de experiência, o que nos leva a identificar quais são relevantes para a efetivação da democracia pela educação.

Não há dúvida de que um homem pode crescer e aumentar sua eficiência como um ladrão, como um mafioso, como um político corrupto. Mas do ponto de vista do crescimento como educação e da educação como crescimento, a questão é se o crescimento nessa direção promove ou atrasa o crescimento em geral (...) quando o crescimento em uma direção particular conduz ao crescimento contínuo, ele satisfaz ao critério da educação como crescimento, pois o conceito deve ter aplicação universal e não especializada e limitada (Ibidem, p.37).

Se existem, portanto, diferentes características de experiências em acordo com o que elas podem ou não estimular e manter é tarefa da educação progressista democrática e de seus atores reconhecer os diferentes valores das experiências para saber, definir e praticar ações que promovam e realizem a democracia pela educação. A qualidade da experiência é proporcional ao modo de aplicação efetivo de seu princípio de continuidade, ou seja, é qualitativamente densa, profunda e valiosa uma experiência que realize-se por vias democráticas, já que assim a prática da democracia não apenas teoriza-se mas é praticada. É considerada uma experiência democraticamente educativa, da perspectiva filosófica pragmática deweyana, aquela que estimula mais desejo por conhecimento, mais vontade de aprofundamento do pensamento inteligente, pelo desenvolvimento da reflexão, de forma democrática, com a participação e valorização dessa por todos.

Exemplo dessa ideia é quando Dewey explicita a necessidade, por parte dos educadores e defensores da educação democrática, de um equilíbrio entre as experiências consideradas e realizadas no meio externo e as experiências internas, de caráter individual e subjetivo. Ao passo que o ambiente externo, junto com seus diversos elementos estimulantes, deve ser estimado como rico fator experiencial, como objeto e resultado, sem dúvida devem ser respeitadas as ordens subjetivas, individuais e características de cada ser. Nesse sentido e para sua efetivação é apresentado o

segundo princípio da experiência, o conceito de interação. Esse termo é utilizado como tradutor do respeito às condições internas e às condições objetivas, como instrumento de equilíbrio entre ambas as exigências. Esse princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é uma troca entre esses dois grupos de condições. “Consideradas em conjunto, ou em interação, formam o que chamamos de situação” (DEWEY, 2010, p.43).

Ao apresentar o princípio da interação, Dewey nos mostra como são inseparáveis interação e continuidade, na medida em que as situações (as condições objetivas mais as condições subjetivas) resultam sempre em novas possibilidades de outras situações, transformadas pela ocorrência de situações passadas e também das presentes.

Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São por assim dizer os aspectos longitudinal e latitudinal da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Porém, por causa do princípio da continuidade, algo é levado de uma situação anterior para outra posterior. Conforme um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai [...] O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com uma situação posterior. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem (Ibidem, p.45).

Desta forma, o rompimento da individualidade formadora da experiência provoca desordenamento e divisão do mundo e da experiência. Acreditamos que de maneira semelhante ocorrerá se as condições objetivas foram consideradas apenas como instrumentos de coerção ou controle das condições internas. O que nos interessa enfatizar é que tanto num extremo quanto em outro há desordenamento e caos frente a situações cotidianas, a problemas ou experiências que deveriam ser encaradas como situações que, compreendidas e refletidas, poderiam ser resolvidas, aprofundadas e reconstruídas.

Fundamental destacar que a identificação dos princípios da continuidade e da interação objetivam, entre outros, a formação do desejo de continuar aprendendo e logo a participação de todos na construção da sociedade e na resolução de seus inerentes problemas. Faz sentido a costumeira associação da teoria pragmática deweyana ao

conceito de democracia já que uma sociedade democrática com essa respectiva referência educacional estimula a participação social de seus membros pela adoção de uma teoria e de uma prática com vistas ao seu desenvolvimento igualitário e de livre e profunda reflexão. “A união ativa entre continuidade e interação proporciona a medida da importância e do valor educativo de uma experiência [...] A liberdade depende do desenvolvimento contínuo da experiência”(DEWEY, 2010, p.44 - 46).

Considerações finais

A consolidação de uma sociedade realmente democrática realiza-se pela participação na vida social, ou seja, em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais de maneira igualitária pelos seus componentes. Para John Dewey a educação é um dos instrumentos para a efetiva democratização da sociedade e, por isso, sua filosofia pedagógica estabelece-se tendo a democracia como fim principal, o que pode ser comprovado, por exemplo, na sua concepção de pensamento profundo, chamado por ele de inteligente e pelo qual praticamos e alcançamos tais ideais democráticos. Na educação democrática isso se apresenta nas práticas educativas que evocam e promovem mais desejo de conhecimento, de educação e, portanto, de participação social.

Em Dewey, a experiência e seus elementos constituidores, a continuidade e a interação, são explicitados para o aperfeiçoamento e permanência da democracia. Numa sociedade contemporânea, onde ainda existem os que pedem o retorno de governos autoritaristas, claramente ditatoriais e antidemocráticos⁴, apesar das já reveladas experiências históricas de violência e atraso econômico e social em que os mesmos resultam, revelam-se primordiais as leituras e reflexões dos escritos, da obra, da concepção de experiência e do pensamento inteligente em John Dewey.

⁴ Em 31 de março e 1 de abril de 2014 lembrou-se, em diversos meios (acadêmicos, midiáticos, políticos, etc) da sociedade brasileira, o golpe de estado que por mais de duas décadas impôs hoje a reconhecida ditadura militar. Nesse contexto, foram realizadas (felizmente com ínfimos números de participantes) manifestações favoráveis não somente ao tenebroso período de nossa história como pedindo o seu retorno como regime político. Ver notícia sobre o assunto em <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2014/03/26/senadores-reagem-a-saudosismo-da-ditadura>. Acesso em: 27 ago. 2014.

Referências

NETO, A.A; SAAVEDRA, L.H. **Diga NÃO para o Bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPI, 2004.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: Introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

_____. **Mi credo pedagógico**. Tradução de Fernando Beltran Llavador. Universidade de Leon, 1997.

_____. **Acriança e o currículo**. Tradução de Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002.

_____. **A escola e a sociedade**. Tradução de Paulo Faria e Maria João Alvarez. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914 – 1991). Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NAZÁRIO, Moisés de Oliveira. **Senadores reagem contra saudosismo da ditadura**. Senado Notícias, Brasília, 26 mar. 2014. Atualizado em 06 set. 2014. Matérias, Especial. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2014/03/26/senadores-reagem-a-saudosismo-da-ditadura>. Acesso em: 14 set.2014.

PAES, Rodrigo César (org). **Limites da Democracia**. Contemporâneos - Revista de Artes e Humanidades, v. 1, p. 1-15, 2007.

INTERESSE, ESFORÇO E MORALIDADE REFLEXIVA: RELAÇÕES A PARTIR DE JOHN DEWEY

Luís Fernando Gotarde¹ (FFLCH-USP) - luis.gotarde@usp.br

Eixo Temático: Filosofia da Educação de Dewey: aspectos éticos, antropológicos, epistemológicos, políticos e estéticos.

Resumo – Este trabalho tem por objetivo explicitar a relação entre os conceitos de interesse, esforço e moralidade reflexiva, presentes nas teorias pedagógicas e moral de John Dewey. Para tanto, fora realizada uma pesquisa bibliográfica com ênfase nas seguintes obras do autor: *Vida e educação*, *Teoria da vida moral* e *A natureza humana e a conduta*. De início, vale dizer que, para Dewey, a moral não deve se inclinar a uma ética das virtudes ou a uma ética intencionalista, já que não constitui um conjunto de princípios *a priori* de conduta. A teoria da vida moral e a teoria pedagógica têm por base o conceito de experiência. O conceito de experiência patenteia o caráter contingente da ação e da conduta humana ao ir de encontro à ideia de uma moralidade individual e uma moral coletiva inata. Se, por outro lado, a moralidade se forma a partir de experiências significativas com o meio ou com a própria memória, há espaço para a deliberação e para a liberdade. Considerou-se, a partir dessa confluência, que a teoria pedagógica deweyana ganha novos contornos quando perspectivada pela teoria moral, o que vem a contribuir para uma prática educativa ainda mais sólida e promotora da autonomia no educando. Como principal elemento teórico de junção entre as teorias pedagógica e moral destaca-se o conceito de trabalho, que, a partir de ambas as perspectivas, implica projeção intelectual, esforço, experiência de vida e capacidade de julgamento.

Palavras-chave – John Dewey. Interesse. Esforço. Moralidade reflexiva.

Abstract – This paper aims to clarify the relationship between the concepts of interest, effort and reflective morality, present in the pedagogical and moral theories of John Dewey. Therefore, a literature search was performed with emphasis on the following works of the author: *Vida e educação*, *Teoria da vida moral* and *A natureza humana e a conduta*. From Dewey, morality must not tilt to

¹ Graduado em Pedagogia, FE-UNICAMP. Graduando em Filosofia, FFLCH-USP. Pós-graduado em Filosofia e Ensino de Filosofia (*lato sensu*) – Centro Universitário Claretiano, Batatais-SP. Iniciação Científica, FE-USP. Professor Ensino Fundamental – Louveira-SP.

an ethic of virtue or an intentionalist ethics, since there is a set of a priori principles of conduct. The theory of the moral life of as well as his pedagogical theory is based on the concept of experience. From the perspective of the morality, the concept of experience patents the contingent character of action and human behavior to go against the idea of individual morality and collective morality innate. Instead, if the individual morality is formed from significant experiences with the medium or the memory itself, there is room for individual deliberation and for freedom. It was considered from this confluence, the Dewey's pedagogical theory gained new contours as envisaged by moral theory, which is to contribute to an educational practice even more solid and promoter of the student's autonomy. As main theoretical element of conjunction between the pedagogical and moral theories, there is the concept of work, which, from these perspectives, implies intellectual projection, effort, experience and judgment capacity.

Keywords – John Dewey. Interest. Effort. Reflective morality.

Introdução

Ler Dewey implica relacionar conceitos que tendem sempre a ganhar maior dimensão na medida em que são postos em confronto uns com os outros, pois, além de complementarem-se enquanto elementos de um todo teórico, não se esgotam. É o caso, por exemplo, dos conceitos de 'interesse' e 'esforço' que, quando vistos estritamente sob a perspectiva pedagógica, tendem a ganhar um significado unidimensional, o que sugere, em muitos casos, que o indivíduo apenas empregará esforço na realização de uma atividade unicamente se houver um gosto pessoal que o leve em direção a ela. E, na ausência desse, não moverá uma palha a não ser por um interesse adventício ou coação.

Mas, qual a razão para o desinteresse do indivíduo? A resposta mais óbvia é a de que a atividade não o impulsiona ou se trata, na verdade, de um objetivo que, para ser contemplado, exigiria alguns requisitos, os quais, a contragosto do agente, demandariam demasiado esforço. De qualquer forma, o agente sempre se vê diante de uma escolha: fazer ou não fazer.

Fazer ou não fazer, segundo a teoria pedagógica deweyana, restringe-se ao dimensionamento do esforço requerido à consecução de determinada atividade em contraponto ao interesse que essa atividade desperta. Esse

contraponto entre interesse e esforço expressa dois extremos a que o agente se submete: um que o impulsiona em direção à realização da atividade e outro que o inibe. Num extremo, há a satisfação, imediata e sem esforço, do interesse; no outro, a satisfação vetada pela incapacidade de manter-se firme no emprego do esforço necessário ao cumprimento de uma agenda que o conduziria à realização de seu objetivo.

Entre os extremos da facilidade e da dificuldade absolutas estão as situações em que o caminho a ser percorrido exige um nível de esforço compatível ao que o agente está disposto a despende e, portanto, torna-se bastante atraente a escolha de se colocar em marcha rumo a um objetivo. De todo modo, a escolha entre fazer e não fazer a atividade, entre subordinar-se ou não ao esforço, passa pela questão subjetiva “sou capaz de fazê-lo?”.

Há casos em que o indivíduo demonstra interessar-se frequentemente por determinados fins, mas, nas primeiras tentativas de ação, desiste da empreitada. A teoria pedagógica diria que não passara de um interesse aparente, momentâneo, adventício, um interesse ilegítimo, já que desistir da satisfação de um desejo é considerado uma atitude de exceção e não de regra, ou que o indivíduo avaliou mal a distância entre a intensidade de seu interesse e o esforço necessário para satisfazê-lo. Há, ainda, casos em que a desistência acaba por se transformar em hábito, pois esse indivíduo passa a desistir não apenas daquilo que percebe ser difícil de ser alcançado, mas de qualquer objetivo que exija trabalho. Nesse caso, a teoria pedagógica per se sugeriria tratar-se de uma personalidade que naturalmente possui uma relação de estranheza com o trabalho?

Como se nota, ao se adentrar a questão da deliberação entre fazer e não fazer, a teoria pedagógica vai se tornando insuficiente para dar corpo à discussão.

A teoria deweyana da moral oferece elementos teóricos que possibilitam o alargamento da reflexão sobre a conduta do indivíduo. Pode-se, por exemplo, questionar sobre a possível influência dos hábitos no momento da escolha entre fazer ou não fazer. Além desse questionamento, poder-se-ia acrescentar à

pergunta “sou capaz de fazê-lo?” uma outra, qual seja, “devo fazê-lo?”. Grosso modo, pode-se dizer que a resposta para “sou capaz de fazê-lo?” encontra-se no campo da teoria pedagógica; a resposta para “devo fazê-lo?”, encontra-se na teoria moral; e a reflexão sobre a possível influência dos hábitos na escolha dos desafios encontra-se na confluência de ambas. E é sobre essa confluência que trata este artigo.

1. Teoria da vida moral e teoria pedagógica

De início, vale dizer que, para o autor, a moral não deve se inclinar a uma ética das virtudes ou a uma ética intencionalista, já que não constitui um conjunto de princípios *a priori* de conduta. Tanto a teoria da vida moral quanto a teoria pedagógica têm por base o conceito de experiência.

1.1. A moral fundamentada na experiência

Como pragmatista, Dewey buscou por meio de consistentes ferramentas teóricas avançar no clássico embate no campo da epistemologia, que consiste na discussão sobre a veracidade do conhecimento, a mesma discussão que, na história da filosofia, manteve aceso o questionamento sobre se o mundo é, na sua essência, material (físico) ou espiritual (intelectivo), ou ainda, a confluência de ambas as posições. No caso do pragmatismo esse avanço não se deu por meio de uma nova tentativa de resposta à tão desgastada pergunta ontológica, mas através de um paradigma que não considera o ser em si próprio, mas o considera na sua relação com outros seres. A partir desse paradigma, não se fala em “coisas”, mas em relações, quando, então, deve-se imaginar que “cada uma dessas ‘coisas’ é um feixe contingente de relações” (GHIRALDELLI Jr, 2008, p.120-123). E é nesse sentido que Dewey concebe a experiência. Segundo Ghiraldelli Jr.,

(...) quando fazemos isso [imaginar cada coisa como um feixe de relações], nos libertamos da ideia de substância – algo perene, imutável, que seria o núcleo de cada coisa – e passamos a viver com a ideia de

que tudo está em contínua mudança segundo as relações que vão se estabelecendo. Essas relações podem ganhar nomes diferentes, segundo o campo que recortamos para conversar, falar, estudar ou investigar. Um desses nomes é “experiência” (GHIRALDELLI Jr, 2008, p.123).

Para Dewey, o conceito de experiência não se limita a um sinônimo de experimento ou de vivência, mas ganha uma conotação cosmológica, de modo que experiência se define pela relação entre uns e outros elementos do cosmos. E quando essa relação se dá com o homem – e esse lhe atribui significado – é chamada de “experiência de vida”. E se transmitida de pessoa a pessoa historicamente ou por meio dos costumes, passa a ser denominada de “experiência humana”, que são experiências significadas e acumuladas em forma de saber coletivo ou individual (GHIRALDELLI Jr, 2007, p.16-17).

Pode-se afirmar que a ideia de verdades contingentes é muito presente no pragmatismo. Do ponto de vista epistemológico, a experiência trouxe importantes desdobramentos porque “não se busca a ‘natureza da verdade’, e sim o modo pelo qual, na prática da vida, na prática social, podemos apostar que não corremos relativamente perigo de errar quando, diante de um enunciado, dizemos: é verdadeiro” (GHIRALDELLI Jr, 2008, p.18).

Do ponto de vista da moral, o conceito de experiência patenteia o caráter contingente da conduta humana ao ir de encontro à ideia de uma moralidade individual e uma moral coletiva inatas. Se a moralidade individual se forma a partir de experiências significativas com o meio ou com a própria memória, consequentemente há espaço para deliberação e para a liberdade.

Para Dewey, a contingência da conduta humana implica uma moralidade que seja reflexiva, ou seja, em que há espaço para o seu próprio questionamento. E seu desenvolvimento deve tomar a vida moral humana ao mesmo tempo em que assume o espaço anteriormente ocupado pela crença em fins absolutos – teleológicos –, quando, segundo a moralidade reflexiva, é preciso que haja fins compreensivos.

A dinâmica que envolve a moralidade reflexiva pressupõe necessariamente uma permanente educação do caráter, que consiste num perene movimento de ressignificação da conduta por meio da atividade deliberativa e da conseqüente modificação dos hábitos. O hábito é a porta de entrada para se compreender a conduta do indivíduo, já que “todo hábito introduz continuidade na atividade: fornece um fio ou eixo permanente” (DEWEY, 1980, p.220).

Os atos, a despeito de terem ou não sido frutos de deliberação, são a exteriorização de preferências e tendências presentes no caráter. Em meio a condições favoráveis, esses atos vão se tornando frequentes e acabam por se converter em hábitos. “Para modificar o caráter ativo ou a vontade de um indivíduo, tem-se que alterar as condições objetivas em que se formaram em seus hábitos.” (DEWEY, 1956, p.27). *Hábito* é conceituado como um ato que se repete por decisão e não por deliberação e forma um padrão comportamental. Esses hábitos continuarão a existir enquanto essas condições existirem (*ibidem*, p.27).

1.2. A educação fundamentada na experiência

Ao elaborar um esboço sobre o pensamento pedagógico de Dewey, Anísio Teixeira cita, em *A pedagogia de John Dewey*, a classificação feita por Joseph K. Hart dos tipos fundamentais de experiências humanas, levando em consideração que as experiências humanas representam apenas uma diminuta parte do conjunto de experiências cósmicas. Hart classifica em três tipos as que envolvem o homem.

O primeiro tipo é o das experiências das quais o homem participa, mas sem, no entanto, tomar consciência; o segundo tipo é o composto pelas experiências que em algum momento passam a ter significado para o homem justamente por terem sido convertidas em objeto de apreensão consciente, de reflexão e, em última instância, de conhecimento; o terceiro tipo é aquele formado pelas experiências que escapam à reflexão imediata e se manifestam, por exemplo, enquanto intuição e cujas fontes escapam à lembrança (TEIXEIRA, 1980, p.113-114).

O conjunto de experiências poderá ser educativo quando a experiência se tornar objeto de significação, de reflexão ou de consciência, o que somente ocorrerá com o segundo tipo de experiência e, talvez, com o terceiro tipo.

Com a presença da linguagem e da comunicação, todas as experiências podem ser compartilhadas e acumuladas, formando a “experiência humana”. Esse repertório de experiências humanas é útil não só para que o homem possa usufruir o que outros homens pensaram e fizeram antes dele, mas também para que se coloque em posição reflexiva acerca da história e, principalmente, acerca de si mesmo (DEWEY, 1978, p.115).

Dewey vê a educação, portanto, como o *“processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”* (ibidem, p.116).

No início é a experiência enquanto fenômeno, que, como um feixe de relações, pode ocorrer em sincronia ou anacronia, em consonância ou dissonância com outras experiências, conforme apontou Ghiraldelli Jr.

Uma criança ao olhar para o céu vê uma pipa. Inebriada, a criança aponta para o objeto de seu deleite e percebe que, além daquela, há mais pipas no céu e que todas estão voltadas para a mesma direção, contra o vento. A criança acha curioso esse fato e fica ali, observando e notando diferenças e semelhanças que há entre essas pipas, lembrando das pipas que vira antes ou daquela que ganhara do amigo. A criança, então, imagina se pudesse ser como a pipa, voar e agitar no alto, como seria o vento lá em cima.

Enquanto se passa essa cena, inúmeras experiências se processam. A luz que percorre o espaço, refletindo nos objetos e atingindo as retinas, as informações sendo transmitidas pelo sistema nervoso da criança via impulsos elétricos até a área do encéfalo em que serão processadas e ganharão significados: “céu”, “pipa”, “vento”, “alto”, “direita”, “esquerda”, “amigo”. Significados, esses, que serão inferidos a outros já existentes na mente da

criança e que serão modificados ou simplesmente acrescentados em sua memória.

A título de análise, poder-se-ia considerar a luz refletida nos objetos como uma experiência, essa mesma luz atingindo as retinas da criança uma segunda experiência, as retinas convertendo a energia luminosa em impulsos elétricos uma terceira experiência, o encéfalo realizando operações cognitivas de categorização, significação e memorização por meio de sinapses como outras três experiências. Ou poder-se-ia considerar todo o processo como uma única experiência de observação de pipas.

Experiência é um conceito que pode ser estendido a uma maior ou menor quantidade de fenômenos. No exemplo da criança observando pipas, a experiência da luz refletindo nos objetos pode ser, por sua vez, tida como uma macroexperiência se considerarmos que a relação entre os átomos que compõem o material de que são feitas as pipas provocam a reflexão de apenas determinados comprimentos de onda e não de outros, e cuja incidência pode provocar, por exemplo, maior ou menor aumento da temperatura do objeto.

Reconstruir a experiência de observar pipas significa refazer todo o processo que engloba desde a reflexão da luz sobre os objetos até o processo cognitivo de significação. A reconstrução da experiência deve possibilitar a sua reorganização, ou seja, fazer com que o processo sofra modificações, em qualquer parte da cadeia. Pode-se, por exemplo, observar pipas à noite, ou variar o tipo de pipa, ou chamá-la de papagaio ou maranhão.

1.2.1. Interesse e esforço na pedagogia de Dewey

No campo pedagógico, o conceito de experiência patenteia a indeterminação dos interesses pessoais. Ter ou não interesse por um objeto ou atividade não é uma questão de dever, de devir ou de uma natureza inata. Interesses são desenvolvidos ou atrofiados em função da dinâmica existencial, das escolhas que se faz.

Interesse se define como algo ativo, impulsivo, motor, emocional e que aspira a um objeto ou objetivo. Ter interesse em algo significa gostar desse algo. O interesse como impulso é inerente ao ser humano e se manifesta em forma de tendências em função de um contexto individual de sentido que se põe em relação ao que é ou não atraente. O interesse pode ocorrer de forma direta (imediate) ou indireta (mediata).

O interesse direto é aquele que se manifesta sem mediações em direção a uma atividade. O fim é a própria atividade, a própria experiência, não há meios. É o caso em que o sujeito delibera dar vazão a um impulso que vem a se manifestar sem encontrar barreiras intelectivas, emotivas, ou circunstanciais.

A atividade pela qual o indivíduo tem interesse imediato concentra naturalmente maior potencial atrativo em comparação à atividade para a qual há inúmeros passos. O interesse desencadeia o alinhamento entre sentidos, emoções, desejo e intelecto. O desejo pela atividade ou pelo objeto imediato não exige a passagem por uma cadeia inferencial hipotética ou de ação para que seja satisfeito (DEWEY, 1978, p.189).

Na medida em que o objeto de desejo ou atividade de interesse tende a distanciar-se de sua realização imediata, menor se torna o potencial atrativo exercido no agente, até que atinja uma distância tal entre o objeto-fim e a sede do desejo que esse cessará e se transformará em outra coisa, como sentimento de frustração, raiva ou se transformará em movimento de deliberação em que o indivíduo poderá conduzir-se por um novo caminho na busca pelo objeto.

De qualquer maneira, dizer que o objeto-fim se distancia da sede do interesse é assumir que entre o indivíduo desejante e o objeto ou fim desejado há elementos intermediários, como que estágios, obstáculos e desafios que se transformarão em fins intermediários.

Esforço, por sua vez, significa enfrentamento emocional, tendências de desejo e aborrecimento em conflito (DEWEY, 1978, p.172). É também momento de enfrentamento intelectual, de reflexão sobre possibilidades mais convenientes, mais assertivas, de busca de novos meios.

2. Interesse, esforço e moralidade reflexiva

Antes de seguir com a explanação final, importa, antes, explicitar o conceito de trabalho, que implica a noção de mediação pelo intelecto e pelo esforço e representa uma ponte entre as teorias pedagógica e moral propostas.

Para Dewey, “trabalho é o nome que se dá a atos que exigem meios intermediários ou aparelhos para atingir fins distantes” (DEWEY, 1978, p.179-184). Ou seja, trabalho implica a conjunção de, no mínimo, quatro elementos: projeção intelectual do desejo, esforço, experiência de vida e capacidade de julgamento.

Por projeção intelectual do desejo compreende-se o esforço do pensamento em levantar, motivado por um desejo ou interesse, a cadeia de possíveis consequências que derivam de um ato. Esse esforço do pensamento tem grande valor educativo, pois é responsável por mobilizar os outros elementos que constituem aquilo que Dewey chamou de trabalho. Diz o autor:

o que realmente é importante na experiência do esforço é a sua relação com o pensamento. A questão não é quantidade de energia despendida, mas o modo por que o *pensamento de um fim em vista* persiste, a despeito das dificuldades, induzindo a pessoa a refletir sobre a natureza dos obstáculos e os elementos disponíveis pelos quais possa removê-los (DEWEY, 1978, p.173, grifos do autor).

Para que possa haver uma projeção intelectual consistente é preciso que haja um repertório de experiências vividas que permita ao indivíduo suscitar com maior clareza possível as possíveis conseqüências do ato. É preciso também que haja o desenvolvimento da capacidade de julgamento, de deliberação. Assim, na medida em que se torna mais consistente o hábito de deliberar, de maior autonomia tende a se constituir o caráter, e, uma vez tornadas significativas essas experiências, as prováveis reverberações tornar-se-ão fatores de mudança da conduta.

Considerações finais

Como foi dito, o caráter moral do trabalho como concebido por Dewey consiste, justamente, na possibilidade de desenvolvimento da capacidade de projeção do desejo por meio de uma cadeia hipotética de consequências, objeto de valoração pelo indivíduo.

Num caso em que um desejo ou interesse é satisfeito de maneira imediata, como um “eu quero, eu tenho”, não há qualquer ato de projeção intelectual ou de deliberação a ser executado pelo indivíduo a não ser o ato de se deleitar na satisfação de sua realização. O indivíduo não necessitou desenvolver técnicas, elaborar estratégias, ampliar seus horizontes intelectuais ou controlar anseios para conseguir o que queria. Em suma, não se desenvolveu na arte de deliberar e de se responsabilizar pelo que foi deliberado. Nesse sentido, não houve ganho moral.

Por outro lado, situações em que se tenha de empregar continuamente esforço para manter viva a possibilidade de se chegar ao almejado objetivo fazem com que o indivíduo desenvolva, além da autonomia da conduta, o hábito de identificar os momentos em que se está a um passo de desistir da empreitada. Durante o período de esforço, a inteligência deve, a todo momento, evocar a cadeia de meios que separa o estágio atual do momento em que o objetivo principal será atingido. Neste caso, haverá um ganho moral, conforme explanado.

Todo trabalho, nesta perspectiva, demanda capacidade de se projetar hipoteticamente a cadeia de atos e de suas possíveis consequências, além de também demandar capacidade de se solucionar conflitos internos que surgem do embate entre impulso e pensamento e entre interesse e o devido esforço. Tal movimento, quando praticado com determinada frequência, transformar-se-á em hábito, o hábito de esforçar-se, e, como corolário, ampliar-se-á a experiência significada de vida e a capacidade e o hábito de julgar. E assim, como foi dito, na medida em que o hábito de julgar se torna mais presente na vida do indivíduo, de maior autonomia tende a se constituir o caráter. Uma vez tornadas significativas essas experiências, as prováveis decorrências tornar-se-ão elementos de

transformação da conduta, os quais se constituem em objetivos a serem perseguidos pela educação.

Referências:

DEWEY, J. *A natureza humana e a conduta*: introdução à psicologia social. Bauru: Brasil S.A., 1956.

DEWEY, J. Interesse e esforço. In: *Vida e educação*. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, J. *Teoria da vida moral*. Tradução de Leonidas Contijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

GHIRALDELLI Jr, P. *O que é Filosofia Contemporânea*. Col. Primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GHIRALDELLI Jr, P. *O que é Pragmatismo*. Col. Primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, J. *Vida e educação*. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

O “CAMPO PLANTADO” OU O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Ofélia Maria Marcondes¹ (USP) - ofélia@usp.br

Eixo temático: Pensamento inteligente, experiência e educação.

Resumo – Em *Democracia e Educação*, publicado em 1916, John Dewey afirma que a experiência é a relação ativa entre o ser humano e seu ambiente; em *Experiência e Educação*, o autor postula que a educação é um desenvolvimento, não só para a experiência, mas também na experiência. É na centralidade do conceito de experiência que este trabalho se desenvolve, buscando compreender em que medida a experiência humana se constitui e o que é produzido a partir dela, sendo a vida humana compreendida como vida associada, compartilhada. Nosso problema principal é compreender como se relaciona a experiência com a democracia e a educação no pensamento de John Dewey e como as experiências humanas compõem o existir do homem em sua vida associada, considerando os próprios processos do viver como produção humana, graças aos princípios de continuidade e de interação. O ser humano age segundo as necessidades que o meio impõe e em processo de interação, criando soluções para situações problemáticas. Essas soluções são compartilhadas, comunicadas, porque a vida é vida associada. A inteligência, então, é um instrumento fundamental na solução de problemas, levando o ser humano a agir, e desta ação resulta o conhecimento. O conhecimento é o resultado da relação entre o sujeito que deseja conhecer e o objeto do conhecimento, da construção de conexões entre o já conhecido e o desconhecido.

Palavras-chave – Experiência. Continuidade. Interação. Inteligência. Conhecimento.

Abstract – In *Democracy and Education*, published in 1916, John Dewey said that experience is the active relationship between humans and their environment; in *Experience and Education*, the author posits that education is a development, not

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo desenvolvendo pesquisa em Filosofia da Educação, especificamente sobre o pensamento de J. Dewey. Professora de Filosofia da Educação no Instituto Federal de São Paulo – IFSP.

only for the experience, but also the experience. It is the centrality of the concept of experience that this work develops, trying to understand the extent to which human experience is and what is produced from it, and human life understood as associated life shared. Our main problem is to understand how it relates the experience with democracy and education in the thought of John Dewey and how human experiences make up the existence of man in its associated life, considering the very process of living as a human production, thanks to the principles of continuity and interaction. Human beings act according to the needs of the environment imposes and interaction process, creating solutions to problematic situations. These solutions are shared, communicated, because life is life associated. Intelligence, then, is a key tool in solving problems, leading the human being to act, and this action results knowledge. Knowledge is the result of the relationship between the subject who want to know and the object of knowledge, building connections between the known and the unknown.

Keywords - Experience. Continuity. Interaction. Intelligence. Knowledge.

Os conceitos, as invenções, as ideias e os instrumentos de expressão e comunicação, resultados da interação do ser humano com o meio, só têm significado se compartilhados com outros seres humanos, pois a vida só tem sentido se for compartilhada. Para Dewey, a interação se transforma em participação e comunicação. Sem a participação na vida associada, compartilhada, e sem a comunicação há um embotamento das experiências, e disso decorreria um estreitamento da própria vida humana. Aqui se insere este trabalho: no compartilhamento dos resultados parciais de nossa pesquisa sobre o pensamento de John Dewey em busca da compreensão de sua filosofia da democracia, cujo objetivo principal é refletir sobre o conceito de experiência.

O conceito de experiência no pensamento de John Dewey está intimamente ligado à necessidade de superar o dualismo entre natureza e experiência. Para Amaral, Dewey “substituiu [...] a separação entre experiência e natureza, não pela ideia de continuidade entre ambas, mas pela fusão de ambas em um único conceito: o de experiência humana” (AMARAL, 2007, p. 55), considerando que “a experiência inteligente do homem é o centro do mundo criado por Dewey” (AMARAL, 2007, p. 55). Ao nos debruçarmos sobre os textos

de Dewey torna-se obrigatória a reflexão sobre seu entendimento sobre as relações entre natureza humana, cultura e educação, buscando compreender os princípios da interação e da continuidade que regem a vida humana.

Para Dewey,

“Experiência” designa o campo plantado, as sementes semeadas, as searas ceifadas, as alternâncias entre noite e dia, primavera e outono, úmido e seco, calor e frio, que são observados, temidos, ardentemente desejados; designa também aquele que planta e colhe, que trabalha e se alegra, espera, teme, planeja, [...]. Ela é de “duplo sentido” nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada (DEWEY, 1974, p. 168, grifos do autor).

A combinação do que sofremos na interação com o meio e do que fazemos em relação às coisas é no que consiste a experiência, e disto decorrem as mudanças:

a combinação *daquilo que as coisas nos fazem* (não por gravarem qualidades em um espírito passivo) modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros, e *daquilo que nelas podemos fazer*, produzindo-lhes novas mudanças, é o que constitui a experiência (DEWEY, 1959, p. 299, grifos do autor).

Dewey compreende que o ser humano é ativo diante das exigências do meio, produzindo mudanças necessárias como resposta às situações problemáticas, de desequilíbrio, de conflito, que o meio impõe, e que exige o uso dos objetos e das condições do próprio meio num processo de interação, pois o ser humano não recebe passivamente as impressões dos objetos e nem tão pouco se limita à estimulação sensorial: a atividade humana é a experiência. “Onde quer que há (sic) vida, há comportamento, há atividade, e para que a vida

possa continuar, necessário se torna que essa atividade seja, a um tempo, contínua e adaptada ao meio ambiente” (DEWEY, 1959a, p. 103), adaptação que não é passiva porque o ser humano modifica o meio circundante, pois um “organismo não vive *em um* ambiente, ele vive em virtude de um ambiente” (DEWEY, 2013, p. 47, grifo do autor), meio do qual faz parte necessariamente e ao qual se reporta como sujeito de história. Segundo Dewey, “o meio ambiente consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem, a atividade *característica* de um ser vivo” (DEWEY, 1959, p. 12, grifo do autor). O organismo não é algo inerte ou passivo, mas age sobre o meio, e as mudanças no meio levam esse organismo a uma nova ação. O ser que age também sofre a ação como consequência de seu comportamento; o ser humano experimenta e sofre: “Esta conexão íntima entre agir, sofrer ou submeter-se a formas constitui aquilo que denominamos experiência” (DEWEY, 1959a, p. 104). Assim, podemos afirmar que tudo está na experiência humana. Para Dewey, a “satisfação importante de uma velha necessidade dá origem a uma nova necessidade, e esta terá de lançar-se a uma nova aventura experimental, expor-se a novas situações a fim de encontrar a sua própria satisfação” (DEWEY, 1956, p. 226). Agimos inteligentemente ao multiplicarmos as necessidades, os meios e as possibilidades de ação.

A resposta encontrada na satisfação de um problema é uma resposta inteligente, construída por meio da interação com os objetos do meio e com outros seres humanos. Cada nova solução de um problema é uma nova experiência que, ao ser compartilhada enriquece a vida social. Não há separação entre o homem e as condições de seu meio, pois ação e condições do meio estão numa relação necessária, em processo contínuo de interações. A

experiência genuína efetua um ajuste *de* condições, não *para* elas; uma reconstrução das condições existentes, não uma mera reconstrução de si e da mente para caber nelas. Adaptação inteligente é sempre um reajuste, uma reconstrução do que existe (DEWEY, 2008, p. 98, grifo do autor).

No contato com a realidade do mundo físico, o ser humano transforma as coisas naturais em algo socialmente útil. A significação das coisas não está na coisa em si, mas no uso que o ser humano faz destas coisas. O uso das coisas se dá por valoração social: no estabelecimento de relações, de uso e de função social é que as coisas são coisas com uma significação, atribuindo significado e valor também aos “objetos” naturais. Só há natureza porque há experiência humana. Aqui reside o princípio de continuidade: o ser humano está em continuidade com a natureza. O uso dos objetos naturais ou culturais exige uma ação inteligente: se tropeçamos numa pedra e saltamos, agimos fisicamente em seu sentido motor; ao identificarmos a pedra, se a retiramos do caminho para que nenhum outro nela tropece, estamos agindo inteligentemente em virtude do meio, ou seja, nossa ação é resposta a uma situação problemática.

A experiência é determinada por sua continuidade entre natureza e ser humano, entre experiências do passado e do futuro e pela interação com o meio: “Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência” (DEWEY, 2011, p. 45). A fonte de todas as experiências é a interação do organismo com o meio, produzindo significado para a própria existência humana.

Para Dewey,

A única maneira de evitar uma separação aguda entre a mente, que é o centro do processo de experienciar, e o mundo natural, que é experienciado, é reconhecer que todos os modos de experiência são caminhos pelos quais certos traços genuínos da natureza chegam à realização manifesta (DEWEY, 1974, p. 177).

Toda a produção humana é resultado da interação do ser humano com o meio e só tem significado se compartilhada. A interação é participação e

comunicação. A vida associada exige que as experiências sejam compartilhadas para que se construa algo de comum entre os seres humanos, um laço de união que permita a própria manutenção da vida e da sociedade. Os objetos, a linguagem e as atividades que constituem a experiência comum resultam da interação com o meio, o que permite a criação de valores.

Para Dewey, a natureza é o que há de mais comum entre os homens:

O “comum” é o que se encontra na experiência de diversas pessoas; qualquer coisa de que muitas pessoas participem é, por isso mesmo, comum. Quanto mais arraigada nos atos e vivências que constituem a experiência mais geral e comum ela é. Vivemos no mesmo mundo – esse aspecto da natureza é comum a todos (DEWEY, 2010, p. 490, grifo do autor).

Como vivemos neste mesmo mundo e a natureza é o que temos em comum, agimos sobre o meio e o modificamos, sendo que essas modificações geram concomitantemente mudanças também nos seres humanos. Dewey afirma que o ser humano “age sobre o meio ambiente, de acordo com sua própria estrutura, simples ou complexa. Em consequência, as mudanças produzidas no meio ambiente reagem sobre o organismo e sobre suas atividades” (DEWEY, 1959a, p. 104), o que nos leva à compreensão de que toda experiência está em conexão e em continuidade. Concordamos com Nellessen ao considerar que “o que há de fundamental nessa concepção de experiência é que ela explicita a existência da atividade mútua entre agir, realizar e ensaiar ações no meio circundante e sofrer, desfrutar e usufruir das consequências desses atos” (NELLESSEN, 2004, p. 15). Para Dewey, uma experiência sugere outra, a anterior dá significado à posterior, em conexão e continuidade - algo de uma experiência anterior é levado para a posterior -, processo que podemos chamar de experiência vital. Ações em conexão são experiências: “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo do viver” (DEWEY, 2010, p. 109). O princípio da

continuidade rege a experiência porque experiências ocorrem continuamente como resultado da interação incessante entre um organismo vivo e seu ambiente.

Experiência é processo e ter uma experiência inclui o próprio processo de experimentar, incluindo as sensações, as emoções, os sentidos, a razão, a percepção e a construção de conceitos e valores. A experiência é o próprio fluxo da vida, uma vez que o ser humano, ao pensar ativamente, planejando os processos dessa experiência, reorienta suas ações mediante as consequências de seus atos. Por isso, a ação torna-se sua própria reconstrutora, enquanto reconstrói simultaneamente a experiência, corrigindo seus erros e ampliando a ação.

O princípio da interação na filosofia deweyana não se refere apenas à relação necessária entre o organismo vivo e o meio ambiente, nem apenas à relação entre pessoas, mas na continuidade entre ser humano e natureza.

A solução de uma situação problemática, a criação de um instrumento, a ação intencional e a própria vida são fruto das interações, ou seja, a única possibilidade da vida humana está na interação do ser humano com a natureza e com outros seres humanos. A participação do ser humano na produção de sua existência é uma continuidade de sua adaptação ao meio. Para Dewey, a atividade humana é o processo de continuidade entre conhecimento e ações; o dualismo entre aquele que conhece e o mundo a ser conhecido é superado ao se considerar que a ação se dá sempre em virtude das condições e exigências do meio.

O entrelaçamento necessário entre o organismo vivo e o meio sustenta a própria vida. Vida, na filosofia da democracia de Dewey, significa vida social, associada e compartilhada. O processo próprio do viver é uma intencionalidade à medida que o ser humano utiliza os materiais e as energias da natureza de modo a ampliar a própria vida, estabelecendo uma relação entre necessidade e ação, construindo modos de regulação, de ordenação, de projeto e de significação da própria experiência.

A criatura viva e o meio adaptam-se numa relação direta com a atividade daquela em virtude da complexidade de exigências deste: “a atividade, a princípio, consiste em certos estados de tensão e certas adaptações dentro do organismo; quando se coordenam em uma atitude unificada, o organismo age como um todo – empreende-se uma ação definida” (DEWEY, 1959, p. 381). O ser humano é capaz de conhecer e de agir; não é passivo diante de sua existência: modifica o mundo e as ações. Conhecimento e experiência estão em continuidade na medida em que é possível a previsão de consequências de uma ação dada a observação das condições imediatas ou presentes. Para Dewey, “a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências” (DEWEY, 1959, p. 373).

Segundo Dewey, a experiência é dotada de três qualidades: a qualidade imaginativa, a qualidade de ser agradável ou desagradável e a qualidade de influenciar experiências posteriores (Cf. DEWEY, 2011, p. 28). A qualidade imaginativa é o que mantém a continuidade entre uma experiência anterior e suas consequências. O aspecto relacionado a ser agradável ou não está na esfera do imediato, da percepção direta. A origem de uma experiência não está na superfície da ação, mas em como a experiência se transforma em significado para o ser humano que a experiência. Para Dewey, “toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem” (DEWEY, 2011, p. 29) e a consumação da experiência não é seu fim, mas a possibilidade de novas experiências.

O ser humano conhece, age, faz, soluciona situações problemáticas, produz objetos, usa seus sentidos e as condições do meio, tem vontade, cria e compartilha valores e significados, estabelece e “restabelece, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação” (DEWEY, 2010, p. 93). Ou seja, o ser humano age inteligentemente: “a percepção da relação entre o que é feito e o que é suportado constitui o trabalho da inteligência” (DEWEY, 2010, p. 124).

Agir com inteligência é elaborar as relações com o mundo segundo suas exigências e condições operando com as emoções e as ideias, intencionalmente. A inteligência é o principal instrumento do ser humano para organizar os fatores da ação e da recepção da ação, elaborando a relação necessária entre as experiências passadas e as consequências futuras. Dewey considera que o pensamento “é um modo de ação claramente dirigida” (DEWEY, 1952, p. 145) segundo as necessidades e os problemas que advêm do meio. O que antecede o pensamento são as condições do próprio meio para que este surja; são obstáculos à ação que exigem a formulação de um pensamento. Uma experiência deve ser a oportunidade para uma nova experiência: a “experiência humana conscientemente guiada por ideias desenvolve por si mesma suas normas e padrões, e cada nova experiência construída por meio deles oferece uma oportunidade para novas ideias e novos ideais” (DEWEY, 1952, p. 146). O conteúdo da experiência surge da relação entre o objeto e o conhecimento, ou entre o problema posto pelo meio e o resultado que se espera da ação, ou do interesse na solução de problemas e na satisfação de uma necessidade.

A ação é o conjunto de interações procedentes do pensar humano; é uma experiência, assim como o próprio ato de pensar, que surge diante da perplexidade ou da confusão ou da dúvida suscitada por uma situação, exige a interpretação de um dado elemento dessa situação que se apresenta, bem como a previsão de consequências, seguidas de um cuidadoso exame que leve ao entendimento do problema e à consequente elaboração de uma hipótese com vistas à solução. Um plano de ação que possa ser aplicado a uma situação problemática é o objetivo do ato de pensar reflexivo. Um problema que surge nos exige uma ação e

é tal qual um moscão do pensamento, é aquilo que, à semelhança do inseto que irrita, mobiliza a nossa atenção e nos estimula a criar, a inventar qualquer coisa; excita-nos e nos tira daquela passividade e timidez próprias das ovelhas, faz com que nos

apressemos e apliquemos detidamente nossa atenção, arquitetemos planos de execução (DEWEY, 1956, p. 236).

Há uma intencionalidade na ação inteligente: observar, deliberar e planejar, tendo a ação orientada por um objetivo que se estabelece de acordo com as condições do meio, considerando-se os obstáculos a serem vencidos e os recursos que o próprio meio oferece para a solução do problema. À medida que a ação vai sendo executada, surgem outros problemas, que, por sua vez, exigem uma nova direção para a ação.

A inteligência é, para Dewey, o uso das condições externas – aquelas presentes no meio – e internas – próprias do sujeito – diante de uma situação problemática:

as sugestões concretas oriundas de experiências passadas, desenvolvidas e amadurecidas à luz das necessidades e deficiências do presente, e apuradas através de êxitos ou malogros na execução dessa tarefa de ajustamento: a tais sugestões empíricas, usadas de maneira construtiva para novos fins, é o que damos o nome de inteligência (DEWEY, 1959a, p. 111).

A ação inteligente é caracterizada pela busca de soluções, conservando o que parece adequado conservar, fazendo adaptações, reajustando as condições internas e externas; refaz o velho, o antecedente, o conhecido, mediante a união deste com o novo. Ou seja, há uma conversão da experiência já vivida, inscrita no passado, em ideias e propósitos em direção às ações futuras. Esta condição plástica da experiência é o que nos permite o conhecimento:

Cada problema que surge, pessoal ou coletivo, simples ou complexo, somente será resolvido mediante a seleção de elementos contidos no conhecimento acumulado pela experiência passada, que, reelaborados, entram em jogo com os hábitos já formados. Conhecimentos e hábitos têm, assim, de ser

modificados para atender às novas condições que surgiram (DEWEY, 1970, p. 55).

Essa ação inteligente tem, para Dewey, relação direta com o conhecimento, pois da experiência, da consciência das condições de uma situação e da consequência das próprias ações é que temos conhecimento.

Graças à inteligência podemos conhecer; o “conhecimento torna-se parte do objeto natural conhecido, cancela esta separação entre saber e fazer. Fazer não só é possível, mas requer uma teoria de que o saber e o fazer estão em conexão íntima” (DEWEY, 1952, p. 188). Conhecimento gera novos conhecimentos se houver comunicação: “Quando a crença de que o conhecimento é ativo e operativo domina o espírito humano, o reino ideal não é mais algo isolado, separado, converte-se antes naquela coleção de possibilidades imaginadas que incita os homens a novos esforços e realizações” (DEWEY, 1959a, p. 126-127).

Aprendemos com a experiência porque observamos resultados que antes não havíamos observado. A descoberta das consequências do uso de certo objeto é a resposta ativa resultante de uma experiência que levou ao conhecimento de como esse objeto se “comporta”, ou seja, o que é possível se esperar dele, as mudanças que ele sofre e as que ele pode causar. A experiência em direção a um objeto exige a compreensão das interações que ele sofre e as que pode produzir. Para Dewey, “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 pode ser feito com eles” (DEWEY, 1959, p. 298).

Há na experiência um controle deliberado que tem origem na observação e na tentativa de “uso” de novas ideias acerca do objeto. Não é possível se pensar em experiência sem que haja uma relação necessária entre um organismo vivo e o meio. As relações ativas constituem a própria experiência, sendo que os

objetos, os atos e as coisas estão numa relação de significado com este organismo vivo que a realiza e sofre. O conhecimento é, portanto, sobre a própria experiência e sobre o mundo e os homens, já que tudo está em conexão e tem como função operar mudanças no conteúdo da vida social, que é o resultado da ação inteligente. Dewey considera que a “experiência então cessa de ser empírica e torna-se experimental. A razão deixa de ser uma faculdade remota e ideal, e significa todos os recursos por meio dos quais a atividade se torna fecunda em significações” (DEWEY, 1959, p. 304).

Para Dewey, conhecer é sempre atividade, pois o ser humano não aprende só pela razão ou só pelos sentidos direcionados pelo interesse; há apenas um movimento: o do interesse em conhecer. Para conhecer, aplicamos o antigo ao novo, mantendo a continuidade ou a coerência da vida. Segundo Dewey, o método de conhecer tem como característica essencial “a continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente” (DEWEY, 1959, p. 377).

Para concluir, podemos dizer que a ideia de experiência não se refere apenas ao campo plantado, mas também às sementes semeadas, às searas ceifadas; a experiência também é as alternâncias entre noite e dia, entre as estações do ano, o úmido e o seco, o calor e o frio e como o ser humano arranja suas ações a partir dessas condições. Portanto, experiência é processo e produto. Mas o que torna tudo isso *experiência* é o fato de que todos esses “objetos” são observados, temidos, desejados. A ação do ser humano ao plantar e colher, ao trabalhar, ao esperar e ao sentir, tudo é experiência dos seres humanos que *experienciam* em continuidade e interação com o meio e a natureza. Para Dewey, experiência tem um sentido vital porque a vida é feita de histórias, definida pelas situações compartilhadas, imaginadas, vividas.

Referências

AMARAL, Maria Nazaré de C. P. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

DEWEY, John. **A natureza humana e a conduta** (introdução à psicologia social). Bauru: Tipografias e Livrarias Brasil, 1956.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3ª edição. S. Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e natureza; Lógica – A teoria da investigação; Arte como experiência** (capítulos selecionados). Coleção “Os pensadores XL”. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

DEWEY, John. **La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1952.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

DEWEY, John. **Logic: the theory of inquiry**. New York: Read Books, 2013.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, John. **The influence of Darwin on Philosophy and other essays in contemporary thought**. New York: Henry Holt and Company, 1910.

DEWEY, John. **The later works, 1925-1953; Volume 8: 1933 (LW)**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008.

NELLESEN, Dinalva T. **John Dewey: experiência, ética e educação**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

FILOSOFIA COMO TEORIA GERAL DA EDUCAÇÃO

Maria A. Lima Piai¹ (USP) - maria-piai@usp.br

Marcela Calixto dos Santos² (SME/PL) - mcs.ela@gmail.com

4. Filosofia da Educação de Dewey: aspectos éticos, antropológicos, epistemológicos, políticos e estéticos.

Resumo - O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise reflexiva sobre o conceito de filosofia na perspectiva deweyana, buscando apreender suas contribuições para a área da educação. O objetivo de Dewey no capítulo vinte e quatro do livro *Democracia e educação* é definir o que é filosofia e delimitar a natureza da filosofia da educação. De forma lógica e filosófica, ele procura delimitar como o conhecimento e a ética são compreendidos na prática dos modelos educacionais. Nesse sentido, realizaremos uma breve análise conceitual e reflexiva sobre esse capítulo, a fim de evidenciarmos a relevância dada por Dewey à filosofia na sociedade e na educação. O texto está organizado da seguinte forma: num primeiro momento apontamos a reconstrução da ideia de experiência e a crítica deweyana ao dualismo nos sistemas filosóficos, seguida de alguns parâmetros de diferenciação entre a filosofia e a ciência e posteriormente da relação entre a filosofia, vida e educação, sendo a filosofia vista como modo de organizar a vida.

Palavras-chave: Filosofia da educação; Ciência; Educação; Experiência.

Abstract - The objective of this work is to present a reflective analysis of the concept of philosophy in Dewey's perspective, seeking to get and understand their contributions to the area of education. The goal of Dewey in the twenty-fourth chapter of the book *Democracy and education* is to define what is philosophy and delimit the nature of the philosophy of education. Logic and philosophical way, he seeks to define how knowledge and ethics are understood in the practice of educational models. In this sense, we will hold a brief conceptual and reflective analysis of this chapter in order to evidence the relevance given by Dewey to the

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da rede pública (SEED/PR) e particular da educação básica no estado do Paraná.

² Pedagoga (2011) e Mestra em Educação (2014) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente nas séries iniciais do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Londrina (SME/PL).

philosophy in society and education. The text is organized as follows: in a first moment we pointed out the reconstruction of the idea of experience and critical Dewey's dualism in philosophical systems, followed by some parameters of differentiation between philosophy and science and then the relationship between philosophy, life and education, and the philosophy seen as a way of organizing life.

Keywords: Philosophy of education; Science; Education; Experience.

1. Introdução

O conceito de experiência é reconstruído por Dewey como resultado do intercâmbio e interação social contínua e equilibradamente interligados. Contudo, a experiência nessa expectativa encontra seu desafio nas dualidades que se impregnam no dia a dia da sociedade como, por exemplo, na contraposição entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal, o trabalho e o lazer, a cultura e a vocação, o espírito e a matéria, etc.. Neste contexto, de interpretações dualistas do mundo, surge a necessidade, como forma de solução, de uma filosofia que enfatiza a predominância do papel do espírito nas atividades de interação do homem com as condições objetivas do ambiente.

O que o autor então propõe uma filosofia sem dualismos na qual não há predominância do espírito, nem da matéria nas atividades e ações humanas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do espírito depende das condições nas atividades conjuntas de objetivos comuns. Há uma influência do ambiente físico sobre o social e “a necessidade da utilização das variações individuais de desejo e pensamento para uma sociedade que se desenvolva progressivamente” (DEWEY, 1979, p. 356). Consequentemente, há uma unidade fundamental entre método e matéria, bem como uma continuidade dos fins e dos meios para o reconhecimento do ser com a mente na integralidade existencial do indivíduo, o qual pode utilizar o pensamento como um instrumento inteligente para perceber e avaliar as significações do comportamento individual e social, bem como dos acontecimentos no mundo.

Todas essas ideias apresentadas pelo autor ao longo do livro *Democracia e educação*, e espalhadas também por toda a sua produção bibliográfica, vão ao encontro de uma proposta de filosofia, que “vê a inteligência como a organização, com um fim, mediante a ação, do material da experiência” (DEWEY, 1979, p. 356). Esta definição de filosofia não contempla a proposta de uma filosofia que se constitui a partir de conceitos dualistas, pois para o autor, esses são problemas que se originam dos conflitos e das dificuldades da própria vida social.

Nesse sentido, os sistemas filosóficos trazem consigo o problema dos dualismos, uma vez que reproduzem os problemas e dilemas das práticas sociais da contemporaneidade e manifestam o que os homens pensam em virtude das experiências que tiveram. Essas experiências giram em torno da natureza do próprio homem e da concepção de realidade que direciona ou guia o homem e a natureza.

Assim, “a filosofia foi geralmente definida de modo a implicar certa totalidade, generalidade e última causalidade (*ultimateness*) da matéria e do método” (DEWEY, 1979, p. 357, acréscimos e grifos do tradutor). A filosofia se vista como matéria é uma tentativa de compreender o mundo a partir da unidade reduzindo o todo (as particularidades do mundo e da vida) numa unidade ou num pequeno número de princípios finais. Desta forma, a atividade do filósofo se resume em alcançar “uma visão de experiência o mais unificada, coerente e completa possível” (DEWEY, 1979, p. 357). Esta busca pelo saber implica um procedimento e a direção da vida. Assim sendo, a filosofia se manifesta, para Dewey, rompendo com os sistemas filosóficos dualistas, pois ela é um modo de organizar a vida, mediante as experiências vivenciadas pela humanidade.

O intuito deste trabalho é apresentar uma análise reflexiva sobre o conceito de filosofia na perspectiva deweyana, buscando apreender suas contribuições para a área da educação. O objetivo de Dewey no capítulo vinte e quatro do livro *Democracia e educação* é definir o que é filosofia e delimitar qual a natureza da filosofia da educação. Observa-se que, de forma lógica e filosófica, o autor

procura delimitar como o conhecimento e a ética são compreendidos na prática dos modelos educacionais. Nesse sentido, realizaremos uma breve análise conceitual e reflexiva sobre esse capítulo, a fim de evidenciarmos a relevância dada por Dewey à filosofia na sociedade e na educação.

2. Filosofia e ciência

Da mesma forma como era na antiguidade grega e romana, a filosofia é vista por Dewey como atividade do pensamento para organizar os problemas das práticas sociais do cotidiano. Isso é visível também na união da filosofia com a teologia na Idade Média e a sua associação com as lutas políticas em momentos crises nacionais, na tentativa de resolver problemas e direcionar a vida. Como o próprio filósofo explica: “Sempre que a filosofia foi encarada a sério, presumiu-se que ela significava conseguir uma sabedoria que influenciasse o procedimento e a direção da vida” (DEWEY, 1979, p. 357). Para o autor, esta conexão íntima e direta da filosofia com a vida é um ponto de diferenciação entre filosofia e ciência.

A ciência pode ser entendida como “um catálogo de fatos particulares descobertos sobre o mundo” (DEWEY, 1979, p. 357) onde os fatos particulares e leis específicas que apresenta, influem de modo determinado nas condutas humanas quando considerados, uma vez que sugerem coisas a fazer, ou a não fazer, e os meios de execução. Contudo, quando entendida dessa forma, a ciência não traz contribuições amplas para a conduta humana, pois as atitudes apenas variam de acordo com as especificidades do objeto particular abordado cientificamente. No entanto, quando tais atitudes sugeridas não se referem apenas às coisas especiais e particulares, mas sim a toda uma gama de atitudes gerais a partir da consideração do conhecimento, a ciência passa a ser filosofia. Isso porque, segundo o autor, “tal disposição profunda representa uma atitude, não para com esta ou aquela coisa, nem mesmo para com a soma das coisas conhecidas, e sim para com as considerações que dirigem a conduta” (DEWEY, 1979, p. 358). Por essa razão, o autor afirma que, “não se pode definir a filosofia

tendo em vista apenas o objeto conhecimentos” (DEWEY, 1979, p. 358). A matéria por si só como objeto do conhecimento não dá conta da generalidade, da totalidade nem da causa final. Para entender essas concepções é preciso compreender ou experimentar uma atitude para com o mundo nos qual elas se exprimem. A causa final, por exemplo, está fora do alcance da matéria, sendo uma competência do sujeito.

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, 1979, p. 358, grifos do autor).

O que há por trás do conceito de filosofia é uma teoria do pensamento e, esse pensamento tem um papel que se dá em função da vida. Então é a vida que vai determinar a causalidade em função da sua preservação. A ciência que dá conta da matéria, de modo geral, são as ciências que dão conta das causalidades e dos fatos e das generalizações admissíveis sobre o mundo para especificá-las. Contudo, a ciência tem seus limites dentro da esfera do pensamento. O pensamento filosófico engloba o científico e o conhecimento científico se limita a ele mesmo. O conceito de totalidade dentro do pensamento científico corresponde a uma acumulação quantitativa, já, este mesmo conceito, dentro do pensamento filosófico corresponde à “*coerência de um modo de reagir* em face do pluralismo das coisas que acontecem” (DEWEY, 1979, p. 358, grifos do autor).

Dentro do pensamento filosófico deweyano, totalidade ainda significa continuidade, ou seja, “o prosseguimento de um primeiro hábito de agir com a readaptação necessária para conservá-lo vivo em evolução” (DEWEY, 1979, p. 358). Num pensamento científico as leis e conceitos são mais definidos e fechados, enquanto num pensar filosófico há uma possibilidade maior de variante, há mais flexibilidade. Uma das limitações da ciência é a responsabilidade. Para

Dewey o princípio do pensamento é causa e efeito (natureza), ou causa e consequência (social). A partir dos sentidos o homem começa a perceber seu meio, o ambiente no qual está inserido e isso dá origem ao pensamento humano. Desta forma, teoria e prática ou pensamento e ação estão sempre interligados. Dewey os vê como interdependentes, um como condição do outro.

3. Filosofia e vida

Uma das características da filosofia, segundo o filósofo, é sua “faculdade de aprender, de extrair significações até das desagradáveis vicissitudes da vida e transformar aquilo que foi aprendido em aptidão para continuar a aprender” (DEWEY, 1979, p. 359). Podemos observar que essa compreensão da filosofia pressupõe uma quebra com a teleologia aristotélica acerca da causa final. Isso devido a uma aproximação com a teoria evolucionista de Charles Darwin que também rompe com a proposta teleológica da filosofia grega aristotélica, medieval e moderna.

A própria história da filosofia pode ajudar a definir a filosofia. Dewey (1979) crítica a ideia popularmente defendida de filosofia como sinônimo de calma e longanimidade (generosidade). No entanto, ele acredita que essa associação está ligada ao estoicismo e não as características gerais propriamente da filosofia. Desse modo, em contrapartida, o filósofo aceita estas características uma vez que elas são representantes de experiências, ou seja, de problemas que a vida impôs, pois experiência para Dewey implica problemas na vivência.

A filosofia para Dewey é um ato de pensar e não é conhecimento, pois conhecimento é algo que já se supõe construído, enquanto que o ato de pensar é algo em perspectiva em meio às incertezas e busca por um acabamento, por uma conclusão.

Filosofia é pensar o que aquilo que é conhecido requer de nossa parte – qual a atitude de *cor+respondência* que ele exige. É uma

ANAIS DO SEMINÁRIO COMEMORATIVO DO CENTENÁRIO DO LIVRO DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO:

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY EM DEBATE

FEUSP 18 E 19 DE ABRIL DE 2016 / UEL: 20 DE ABRIL DE 2016

ISBN: 978-85-7846-365-6

ideia do que é possível, e não um registro de fatos consumados. Por essa razão é hipotética como todo pensar (DEWEY, 1979. p. 359, grifos do autor).

A filosofia mostra o que pode ser feito, mas não assegura o resultado. O que está por ser feito não tem um resultado seguro, é somente uma possibilidade e não um acabamento. A filosofia é um pensamento que nos faz tomar consciência do nosso próprio eu, da nossa própria condição humana a partir das experiências.

A necessidade de integrar numa ação os diversos interesses em conflitos que a vida apresenta exige-se o que Dewey chama de “atitude total” (1979, p. 360). Essa “atitude total” é característica da filosofia. Ela surge da necessidade de organizar os mútuos conflitos que a vida propõe, como por exemplo, quando há um conflito entre as crenças religiosas e científicas ou econômicas e científicas ou ainda, conflitos entre o individual e o coletivo. Esses conflitos funcionam como estímulos para a compreensão do mundo na tentativa de novos pontos de compreensão de harmonia para tornar compatível e dar continuidade às experiências.

Um sistema filosófico surge para Dewey, quando essas experiências, ou o nível de exigência, para resolver as discrepâncias apresentadas pela vida, atinge a sociedade, não se restringindo às ações individuais e, quando a necessidade de ajustamento ou harmonização não é de um indivíduo, mas se estende a toda sociedade. É possível consenso ou verdade com relação a um fato acontecido, no entanto, a verdade ou consenso em relação ao que fazer diante de uma determinada situação complexa implicam a necessidade de debates principalmente porque essas situações complexas não estão determinadas, mas abertas. Desta forma, não há de se esperar que a filosofia de um grupo dominante seja a mesma de um grupo que labuta para se manter minimamente, sem o conforto que a classe mais abastada esbanja. Cada grupo tem suas

atitudes e pensamentos de acordo com as circunstâncias do ambiente no qual os grupos estão inseridos. Dewey salienta que:

Uma comunidade que se dedica a atividades industriais de grande atividade em negócios e no comércio, não verá provavelmente as necessidades e possibilidades da vida do mesmo modo que outra da alta cultura estética e pouca iniciativa para aproveitar mecanicamente as energias naturais (DEWEY, 1979, p. 361).

Cada grupo reagirá de modo diferente aos mesmos acontecimentos. São atribuídos valoração diferente aos mesmos dados, pois os diferentes tipos de experiências estão ligados aos diferentes tipos de vida. Daí a importância do intercâmbio de experiências entre as pessoas, uma vez que cada um, de acordo com seu lugar e contexto de vida, terá uma perspectiva diferente perante as coisas no mundo.

Os problemas filosóficos surgem quando as dificuldades da vida social são sentidas de forma mais generalizada. Essa filosofia, às vezes parece despercebidas devido à linguagem técnica dos filósofos que se colocam numa classe diferente da do povo que usa uma linguagem mais comum para lidar com seus problemas. Porém “sempre que um sistema adquire influência, pode-se descobrir sua conexão com um conflito de interesses que reclamam algum programa de adaptação social” (DEWEY, 1979, p. 361). A esse exemplo temos a relação entre filosofia e educação. Segundo o autor, a educação oferece um terreno vantajoso para adentrar na significação humana das discussões filosóficas.

A filosofia quando praticada em confronto com a prática educativa nos habilita a lidar com problemas filosóficos nos ambientes onde eles nascem e pelejam e, sua aceitação ou rejeição neste ambiente tem uma repercussão na prática. Assim sendo, observa-se que a educação é o terreno de manifestação dos sistemas filosóficos, e também, é o lugar onde cai por terra o suposto dualismo entre intelectualidade e prática, entre pensamento e ação.

A filosofia da educação é, para Dewey, o cerne da própria filosofia, pois educação é o “processo de formar atitudes fundamentais de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens” (DEWEY, 1971, p. 362). Para Ozmon e Craver (2004, p. 139), “Dewey tinha uma virtude adicional de ser capaz de perseguir obstinadamente os problemas mais complexos e buscar suas implicações práticas”. É por tais razões que este filósofo acaba concebendo a experiência como um elemento central em sua filosofia.

É no processo educativo que a filosofia rompe com seu caráter simbólico e verbal – sendo muitas vezes um deleite sentimental limitado a poucos –, rompendo também com os dogmas que influem na conduta, mediante o exercício do pensamento reflexivo. Considerando que pensamento surge da ação ou da necessidade de melhorar essa ação, para Dewey a agitação popular e a ação legislativa, por exemplo, são eficientes para provocar uma mentalidade filosófica na medida em que são educativas. Portanto, as atividades educativas influem nas atividades mentais e morais e, deste modo, a filosofia proporciona uma visão ampla, geral e mais livre no campo educacional, tornando-o mais empírico e mais significativo diante das práticas diárias.

Num contexto social a ciência é guiada pelos interesses da sociedade. O conhecimento científico é indiferente se isolado dos interesses que o conduz. A ciência é um meio de conseguir algo, de alcançar um objetivo, desta forma, ciência e filosofia não se opõe. Mas cabe a filosofia uma dupla tarefa em relação a ciência:

[...] a de criticar os objetivos existentes com relação ao estado atual da ciência, indicando os valores que se tornam obsoletos em vista dos novos recursos disponíveis e quais são os meramente sentimentais por não constituir meios para a realização daqueles objetivos; e também a de interpretar os resultados da ciência especializada, em seu alcance sobre os futuros empreendimentos sociais (DEWEY, 1979, p. 362).

Podemos observar que, de modo geral, a relevância da filosofia se faz em meio à sua potencialidade crítica que questiona e analisa os valores e direcionamentos da ciência na sociedade. Contudo, é a educação que possibilita o exercício da filosofia e, conseqüentemente, faz a ciência ter bom êxito. É por meio da educação que a filosofia formula métodos que direcionam as energias dos seres humanos de acordo com suas concepções de vida. “A educação é o laboratório onde as distinções filosóficas são concretizadas e postas à prova” (DEWEY, 1979, p.363).

É a partir dessa perspectiva que a filosofia surge, pois os primeiros filósofos buscavam entender como as coisas ou a natureza surgem e como elas mudam. Posteriormente os sofistas (professores ambulantes) e Sócrates aplicam os resultados do método da ciência (do período cosmológico) à conduta humana (período antropológico). Entre as questões levantadas pelos gregos, podemos observar o equilíbrio entre teoria e prática, pensamento e ação e a indistinção entre filosofia e educação. Dewey levanta algumas preocupações dos gregos que revelam esta união do homem com a natureza, da tradição e da reflexão, do conhecimento e da ação. Os gregos procuravam responder, entre outras questões: “Pode-se aprender a virtude que é reconhecida como a mais alta das excelências? O que é aprender? Este ato se relaciona com o conhecimento? O que é então o conhecimento?” (DEWEY, 1979, p. 363).

A crítica desse filósofo estadunidense é que, no decorrer da história da filosofia, as questões filosóficas foram tratadas por si mesmas como autônomas diante das ações, independentemente das ações cotidianas. Para Cunha (1994) o propósito de Dewey ao examinar algumas das correntes tradicionais da filosofia era o de construir ou reconstruir “suas próprias concepções filosóficas” com o objetivo de dentro dessas correntes compreender “o significado da experiência humana para a aquisição do conhecimento” (CUNHA, 1994, p. 25). Por isso a experiência é essencial para o exercício da filosofia e também é o centro da proposta educacional deweyana.

A intenção do filósofo da educação é explicar que a filosofia ocidental surgiu como teoria do processo educacional e isso intensifica uma íntima relação entre a filosofia e a educação. Deste modo ele afirma:

A “filosofia da educação” não é a aplicação exterior de ideias já feita a um sistema de prática escolar que tivesse origem e meta radicalmente diversas: é apenas uma formulação explícita dos problemas da formação de uma mentalidade reta e de bons hábitos morais, tendo em vista as dificuldades da vida social contemporânea. A mais profunda definição de filosofia que se possa dar é a de ser a teoria da educação em seus aspectos mais gerais (DEWEY, 1979, p. 364).

Para Dewey a filosofia se sintetiza na filosofia da educação e sua função ou tarefa consiste em teorizar a educação em todos os seus aspectos. Reconstruir a filosofia é por ela para caminhar ao lado da educação. A reconstrução da filosofia e da educação e dos ideais e métodos sociais, caminham assim, de mãos dadas (DEWEY, 1979, p. 364). Se há uma necessidade na contemporaneidade de reconstruir a educação, há também a necessidade de revisar as ideias básicas dos sistemas filosóficos tradicionais. Essa necessidade de reconstrução se dá devido às mudanças que a vida social vem sofrendo na contemporaneidade, paralelamente “aos progressos da ciência, à revolução industrial e ao desenvolvimento da democracia” (DEWEY, 1979, p. 365).

Diante dessas importantes colocações e contribuições de Dewey ao desenvolvimento da sociedade, por meio da educação e do exercício da filosofia, Cambi (1999, p. 546) comenta que:

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.

Dewey não vê a possibilidade de mudança coerente na vida prática sem uma reforma educacional que leve em conta as mudanças na vida social. A pergunta que deve pairar é: quais as mudanças essas transformações sociais requerem nas ideias e ideais dos homens?

4. Considerações Finais

Podemos observar que no capítulo vinte quatro do livro *Democracia e educação*, Dewey evidencia a relevância da filosofia, demonstrando que ela só tem valor significativo na sociedade quando influi na conduta das pessoas, transformando a mentalidade e modificando a conduta moral das pessoas diante da vida. Deste modo, conseqüentemente, a filosofia depende da educação, visto que será a educação que possibilitará concretizar os intuítos e ideais filosóficos, mediante a formação humana dos indivíduos na sociedade.

Contudo, sabendo-se da relevância da filosofia inerente à educação, o autor também evidencia as principais diferenças da filosofia com a ciência, demonstrando que a ciência, em suas especificidades, organiza as generalizações específicas sobre o mundo, enquanto que a filosofia questiona o direcionamento dos caminhos da ciência, bem como nos incita a formação de atitudes gerais na conduta humana perante os conhecimentos construídos pela ciência. Embora a ciência e a filosofia não estejam em oposição, a ciência se preocupa com as particularidades da vida e o mundo, enquanto que a filosofia se preocupa com a totalidade da vida.

Assim sendo, diante das diferenças de panoramas perante as coisas que cada pessoa ou grupos sociais desenvolvem de acordo com o contexto histórico e social de vida, assim como também de acordo com o modelo filosófico de

perspectiva de mundo em que foram educados, em meio às concepções dualistas, a filosofia se faz necessária para a compreensão das divergências na busca pela harmonia. Por isso, a filosofia no exercício do pensamento reflexivo, é reconstrução de conceitos.

Nesse sentido, a filosofia se faz de maneira vital na educação, uma vez que possibilita a reconstrução de conceitos individuais e coletivos, aprimorando não somente a formação humana dos indivíduos na sociedade, mas também o próprio desenvolvimento desta sociedade, pela ressignificação e reconstrução da moralidade diante da própria ciência. Deste modo, o exercício da filosofia é essencial para o aprimoramento do sistema educacional também, visto que possibilita aos indivíduos em formação, o questionamento crítico perante os conhecimentos científicos aprendidos e/ou construídos na escola, no lugar da mera recepção e repetição passiva e mecânica de conteúdos.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CUNHA, Marcos Vinicius da. *John Dewey: Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Arles, 1994.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

OZMON, Howard A; CRAVER, Samuel M. *Fundamentos Filosóficos da Educação*. 6.ed. Trad. Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A QUESTÃO DOS DUALISMOS, A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Marcelo Ribeiro Rosa¹ (SEED/PR) - marceloribeirorosa35@gmail.com

1. Democracia e educação

Resumo - O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre a relação entre a crítica feita por John Dewey aos diversos dualismos que marcaram a história do pensamento filosófico ocidental e a sua defesa de uma sociedade democrática. Transparece na crítica de Dewey a visão de que a origem de tais dualismos, que cindem os processos que constituem a vida, derivaram das divisões que historicamente surgiram na sociedade humana e que desde sempre tem separado os seres humanos em classes ou grupos sociais diferentes e principalmente, tem feito com que estes entendam e se relacionem com o mundo de modos distintos, a partir de diferentes perspectivas. Tais perspectivas, no entanto, revelando diferentes entendimentos e modos de se relacionar com a vida, acabam também por criar barreiras que impedem o estabelecimento de relações verdadeiramente democráticas entre os indivíduos. No capítulo vinte e cinco de *Democracia e Educação*, Dewey aborda esta questão e defende que é necessário superar tais dualismos para que então um outro tipo de relação entre os indivíduos e a vida propicie as condições para o estabelecimento de uma sociedade verdadeiramente democrática e, tal possibilidade passaria pela adoção da noção de continuidade da experiência. Objetivamos neste artigo reconstruir a exposição de Dewey sobre este tema, procurando compreender os principais elementos que lhe dão fundamento, analisando as implicações dos dualismos para a educação.

Palavras-chave: Dualismos; Vida; Continuidade; Educação; Sociedade democrática.

Abstract - The objective of this work is to propose a reflection on the relationship between the criticism made by John Dewey to many dualisms that marked the history of Western philosophical thought and its defense of a democratic society. Transpires in criticism of Dewey the view that the source of such dualisms, which cleave the processes that constitute life, derived from divisions that historically emerged in human society and always has separate human beings into classes or social groups and especially it has meant that they understand and relate to the world in different ways, from different perspectives. Such perspectives, however,

¹ Mestre em filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor da rede pública (SEED/PR) e particular da educação básica do estado do Paraná. Licenciado em filosofia (UEL).

reveal different understandings and ways of relating to life also end up creating barriers that prevent the establishment of truly democratic relations between individuals. In the twenty-fifth chapter of *Democracy and Education*, Dewey addresses this issue and argues that it is necessary to overcome such dualisms so then another type of relationship between individuals and the life fosters the conditions for the establishment of a truly democratic society and such possibility would be the adoption of the concept of continuity of experience. We aim in this article to rebuild Dewey's exhibition on this topic, trying to understand the key elements that give it foundation, analyzing the implications of dualisms for education.

Keywords: Dualisms; Life; Continuity; Education; Democratic society.

Introdução

Em *Democracia e Educação* John Dewey se propõe a pensar as razões pelas quais historicamente o pensamento filosófico cindiu a vida em polos opostos, geralmente inconciliáveis. Espírito e natureza, conhecimento intelectual e conhecimento sensível, teoria e prática, são exemplos de tais dicotomias ou dualismos que marcaram a história do pensamento ocidental. Mas qual seria a origem destas cisões que fragmentam a realidade? Segundo a visão de Dewey, elas nasceriam das divisões que foram estabelecidas no contexto de quase todas as sociedades humanas e que geraram castas, estamentos e classes sociais, enfim, estratos sociais nos quais foram inseridos os indivíduos que faziam parte de tais sociedades. Assim surgiu a distinção entre proprietários e não-proprietários e a partir dela outras que ajudam a contar a história das sociedades humanas como: senhores e escravos, senhores e servos e mais recentemente capitalistas e proletários.

Dewey se dedica a mostrar que os dualismos acima apontados e que permeiam a visão dos filósofos sobre o que é o real e de como ele pode ser compreendido são na verdade expressões abstratas daquelas distinções socialmente estabelecidas e que sempre contribuíram para tornar as posições e relações sociais dos indivíduos muito desiguais. Mas como isso se manifestaria no modo dos indivíduos perceberem a realidade e de se relacionarem com ela?

Para Dewey, as dificuldades dos indivíduos para conceberem a realidade, sempre tortuosamente descrita em dimensões irreconciliáveis é um fruto da aplicação, à mesma, dos critérios que determinam as divisões sociais. As impermeáveis relações entre nobres e plebeus, sábios e pessoas comuns, sacerdotes e profanos encontram os seus correspondentes naturais na irredutibilidade dos conceitos às intuições, da alma em relação ao corpo, do mundo inteligível ao mundo sensível. Os vícios de uma vida social distorcida se tornam os vícios de uma visão igualmente distorcida da realidade, esta última, por sua vez, produz práticas que prejudicam a harmonização do ser humano com a sua própria vida, instaurando uma contradição terrível que por exemplo manifestasse na educação onde professor e aluno não se entendem e parecem estar em eterno conflito entre si.

O projeto de uma sociedade democrática, “entendida como a proteção dos interesses populares e como a expressão da individualidade (VERÁSTEGUI, 2012, p. 30), pressupõe a integração de tais dualismos em uma visão unitária da vida onde o conhecimento torna-se um meio através do qual o indivíduo adapta-se às diversas demandas da própria vida e não é mais um fim em si mesmo. A chave para a compreensão desta nova visão do papel do conhecimento poderia ser encontrada, segundo a visão de Dewey, nos desenvolvimentos mais recentes da psicologia e da biologia (principalmente) que atuaram decididamente para dissolver os velhos dualismos que desde Descartes haviam dividido o ser humano em mente e corpo, espírito e matéria. Caberia então à teoria do conhecimento, amparada nos princípios do método experimental, oferecer um novo panorama das principais questões relativas ao desenvolvimento do conhecimento humano e assim dar o último golpe nas visões dualistas que recorrentemente se manifestaram ao longo da história do pensamento. Com desenvolvimento da ciências aconteceram grandes mudanças pois,

Quando o processo do conhecimento parou de ser dialético e tornou-se experimental, a ação de conhecer começou a preocupar-se com as mudanças, e o teste do conhecimento passou a ser a habilidade de produzir determinadas mudanças.

Conhecimento para as ciências experimentais, significa certa espécie de ação inteligentemente conduzida; cessa de ser contemplativo e, num sentido verdadeira, torna-se prático (DEWEY, 2011, p. 113).

O resultado desta nova ordem seria a instauração de uma compreensão do homem em relação à vida, a qual corresponderia também um novo tipo de relação entre os indivíduos, não mais permeada por barreiras intransponíveis que lhes impediam de falar uma mesma linguagem acerca do que seria a vida e o conhecimento e que assim lhes permitiria comunicarem-se em condições de igualdade.

1. A questão dos dualismos

Dewey identifica a origem das inúmeras concepções dicotômicas que marcaram a história da filosofia nas diversas divisões sociais que, em praticamente todas as sociedades humanas, dividiram os indivíduos em grupos sociais distintos e que impediram o estabelecimento de relações mais igualitárias e abertas entre os mesmos. Do ponto de vista epistemológico tais visões dicotômicas apontam para a “repartição do real” em compartimentos e divisões irreduzíveis umas às outras. Segundo Dewey, mesmo quando tais filosofias tentam superar tais concepções dualistas acabam apelando

[...] para alguma coisa mais elevada do que aquilo que se encontra na experiência, para um salto até algum domínio transcendental. Mas negando nominalmente a dualidade, estas últimas teorias a restabelecem de fato, pois terminam na divisão entre as coisas deste mundo como simples aparências e a inatingível essência da realidade (DEWEY, 1979, p. 366).

O que incomoda Dewey no que tange a tais dualismos não são apenas suas abordagens que fragmentam e opõem os elementos da realidade que o filósofo vê como integrados entre si, mas também as suas indisfarçadas tentativas de rebaixar o valor da experiência e dos elementos que a ela estão ligados. É para isso que chama a atenção o filósofo quando expõe por exemplo a tradicional

e muito conhecida distinção entre conhecimento racional e conhecimento empírico. Presente nos meios filosóficos desde as formulações dos pré-socráticos, recolocada por Platão e ressuscitada por Descartes no começo da filosofia moderna, tal distinção apresenta uma visão bastante pejorativa do conhecimento empírico que é “menosprezado, se não desprezado, como puramente utilitário e destituído de significação cultural” (DEWEY, 1979, p. 367) e em contrapartida o conhecimento racional é elevado a uma condição superior, pois se relaciona “com a realidade de um modo supremo e intelectual; em última análise, o conhecimento teórico, não degradado pela sua aplicação à conduta” (*Ibidem*, p. 367).

A mesma linha de raciocínio está, segundo o filósofo, pressuposta em outros antagonismos: conhecimento particular e universal, conhecimento passivo e ativo, inteligência e emoções. Sempre se repete a mesma lógica de desvalorização do conhecimento empírico e sensível. Para Dewey, o conjunto destas visões conduzem à conclusão, no seu entender absolutamente equivocada, de que o conhecimento é a “[...] atividade de um mero observador ou espectador do mundo, noção essa que vai de par com a ideia de ser, o ato de conhecer, uma coisa completa por si mesma [...] a ocupação ociosa de um espectador desinteressado” (DEWEY, 1979, p. 370, 371), isto é, algo que corresponde perfeitamente ao reflexo perfeito de uma experiência que reserva aos poderosos o direito de monopolizarem o conhecimento verdadeiro e que o nega aos seres humanos comuns e correntes. Esses dualismos impõem aos homens uma escolha equivocada entre “uma experiência empobrecida e truncada, de um lado, e uma razão artificial e impotente, do outro lado” (DEWEY, 2011, p.100).

Reconstruir um novo pensamento sem essas dualidades “permitiria ainda a cooperação daqueles que respeitam o passado e as instituições estabelecidas com os que se interessam pelo estabelecimento de um futuro mais livre e mais feliz” (*Ibidem*, p.100). Estabeleceria assim um princípio de continuidade que “determinaria as condições sobre as quais a consolidada experiência do passado

e a inteligência inventiva que olha para o futuro pudessem efetivamente interagir uma com a outra” (*Ibidem*, p. 100).

2. A vida e a educação sob a influência dos dualismos e a possibilidade de sua superação através da noção de continuidade

Segundo a visão de Dewey os modelos educacionais como qualquer outro elemento da vida social repercutem as consequências de uma visão de mundo baseada em perspectivas dualistas. O modelo educacional tradicional, preocupado em transmitir o conhecimento teórico acumulado através do tempo sem relacioná-lo com os elementos da vida cotidiana do aluno seria fruto da supervalorização do conhecimento racional e do desprezo pelo conhecimento empírico, pois em tal postura está implícita a ideia de que somente o conhecimento técnico e sistematizado, que se encontra unicamente sob a posse do professor, constitui um saber verdadeiro. Compreende-se então porque

[...] o aluno deva aprender, por um lado, uma série de conhecimentos informativos especiais, os quais valem por si mesmos, e por outro, precise familiarizar-se com certo número de leis e de relações gerais [...] A verdade existe já preparada em algum lugar. Estudar é então o processo com que o indivíduo absorve o que se acha armazenado. (DEWEY, 1979, p. 367).

A disciplina que exige a atenção do aluno mas que não prioriza a necessidade de despertar o seu interesse para o aprendizado que lhe é oferecido é derivada de um outro dualismo, aquele que opõe inteligência e emoções. Dewey refere-se a um sistema de recompensas e punições que legitima e sustenta esta disciplina e sugere que o mesmo torna-se uma exigência bizarra de um sistema artificial que substituiu o interesse natural do aluno pelo interesse compulsório, que impõe a figura do professor como aquele detém o conhecimento da verdade e que precisa impô-la ao aluno, aquele que por definição não possui o conhecimento, aliás, até possui um conhecimento, mas que não é levado em conta por ser considerado como um conhecimento inferior.

O quadro destes dualismos poderia ser expandido e assim chegaríamos a outras distinções: conhecer e fazer, teoria e prática, mente e corpo, todas elas

com implicações inevitáveis no campo da educação. Mas é possível conceber um modelo de educação que não esteja fundamentado em concepções dualistas? A resposta positiva de Dewey a esta pergunta está ligada à noção de continuidade.

Segundo esse autor, o processo de interação entre o indivíduo e o ambiente, desde que concebido a partir de uma noção de integração entre ambos a partir da experiência - que, portanto não pretenda separar, tornar independente ou subordinar um destes elementos ao outro - seria capaz de subsidiar tal modelo educacional. A fisiologia e a psicologia teriam oferecido uma boa exemplificação desta possibilidade ao proporem um entendimento que teria ajudado a superar a velha dicotomia entre alma e corpo, substituindo-a pela relação entre o cérebro e o corpo. Mas esta relação não é mais vista como dicotômica, pois:

[...] o fato é ser o sistema nervoso apenas um mecanismo especializado para manter todas as funções do corpo em ação conjunta. Em vez de estar isolado dessas funções, como o órgão do conhecimento separado dos órgãos de reação motora, é o órgão por cujo intermédio eles exercem sua interação reagindo mutuamente uns aos outros. O cérebro é essencialmente o órgão que efetua as adaptações recíprocas dos estímulos recebidos do ambiente entre si e com as respostas ou reações ao mesmo ambiente (DEWEY, 1979, p. 369).

A conclusão de Dewey é que o cérebro atua para tornar o organismo capaz de reagir ao estímulo do objeto ou situação do ambiente que se lhe apresenta, mas, além disso, ele redefine esta atividade do organismo para que este habilite-se a prosseguir com sua atividade dando continuidade às suas ações.

Também a biologia, através da teoria da evolução, apresenta o processo gradativo de evolução de formas de vida menos complexas para outras mais complexas mostrando que a par desta e em plena harmonia com a mesma também cresce o conhecimento que ajuda os seres a adaptarem-se às condições oferecidas pelo meio aumentando suas chances de sobrevivência. A noção de continuidade está aqui ligada à utilização do conhecimento adquirido pela experiência para fazer previsões que preparam o organismo para as novas situações com as quais precisará se defrontar. Dewey destaca aqui a ideia de que o conhecimento é uma atividade que serve aos propósitos da vida e portanto não

tem um fim em si mesma e nem é independente da experiência de vida e das necessidades práticas que se ligam à vida de cada ser.

Por fim temos o desenvolvimento do método experimental que se reveste de uma importância fundamental segundo o ponto de vista de Dewey, já que em sua visão o processo de aquisição do conhecimento depende inteiramente deste. A experimentação indica se aquilo que foi observado condiz com a expectativa criada sobre um determinado fenômeno, mas não apenas isso, pois a partir de suas conclusões oferece subsídios para a previsão de situações futuras. O que o filósofo estadunidense ressalta é que o método experimental revela o caráter comprometido do pensamento com a vida, que se torna um guia para o ser humano em seu percurso de vida e o mais interessante é que ainda quando nos equivocamos por extrairmos conclusões falsas sobre os fatos, o que pode nos conduzir à criação de expectativas igualmente equivocadas sobre o que pode vir a acontecer, temos algo a aprender o que revela o caráter autocorretivo da atividade humana enquanto guiada pelo pensamento sob os pressupostos do método experimental. Dewey está tão convencido sobre a eficácia do método experimental que chega a vaticinar que no futuro este método também seria aplicado na abordagem de questões morais e sociais que a teoria do conhecimento seria derivada de seus resultados.

O que emerge a partir destas novas visões concebidas pela fisiologia, a psicologia, a biologia e o método experimental é, segundo Dewey, uma nova concepção de conhecimento onde este é concebido como: “[...] uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em dada situação”. (DEWEY, 1979, p. 373). O filósofo prioriza em sua visão de conhecimento a ideia de que este é uma atividade consciente que não é fruto apenas da repetição mecânica de uma experiência (hábito), pois pode se autocorrigir e se aperfeiçoar na medida em que se detém na análise de cada experiência, mas procura ultrapassá-la, pois:

Embora o conteúdo do conhecimento seja aquilo que aconteceu, aquilo que foi considerado como perfeito, e, por isso, como estabelecido e seguro, ele se refere ao que é futuro ou se acha em perspectiva. Pois o conhecimento proporciona o meio de

compreender-se aquilo que ainda está sucedendo ou que vai suceder (ou de dar-se-lhe significação) [...] Mas isto para ele é conhecimento, porque lhe proporciona recursos para interpretar as coisas desconhecidas que se lhe deparem, para completar os fatos parcialmente conhecidos com os sugeridos fenômenos conexos, para prever o provável futuro deles e, de acordo com isso, fazer seus próprios planos (DEWEY, 1979, p. 375).

O conhecimento é, para Dewey, uma atividade reflexiva que se distingue de um mero hábito porque articula as experiências vivenciadas com vista ao futuro, à continuidade da experiência. Tal visão explica a recusa por parte do filósofo de concepções que entendem o conhecimento como uma atividade que possui um fim em si mesmo e que não precisa se justificar como uma atividade que seja útil ao ser humano. A concepção pragmática do ato de conhecer como proposta por Dewey entende, portanto que:

Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber [...] O conhecimento, como ato, traz alguma coisa de nossos estados mentais à consciência com o fim de extinguir uma incerteza, concebendo a conexão entre nós e o mundo em que vivemos (DEWEY, 1979, p. 377-78).

Conclusão

A crítica de Dewey aos dualismos tem por objetivo demonstrar que aquilo que os mesmos conceberam como cindido ou separado poderia ser visto como algo integrado. O conceito chave para entender esta possibilidade é o conceito de experiência articulado à noção de hábito que, por sua vez, liga-se ao conceito de conhecimento reflexivo. O fato de nos primórdios da filosofia o conhecimento racional ter sido declarado como o conhecimento verdadeiro em oposição ao conhecimento empírico que seria um conhecimento de tipo inferior fomentou uma série de abordagens dualistas que em Platão assumiu a forma de um dualismo ontológico que cindiu a realidade em duas partes distintas e irreduzíveis uma à outra. O nascimento do mundo moderno trouxe consigo a tentativa de reduzir o objeto da filosofia e da ciência ao mundo natural, mas ainda comportou a

afirmação do dualismo cartesiano que dividiu a natureza em *res extensa* e *res cogitans* e que continuou a ver na razão a fonte de um conhecimento que pretendia ser absoluto e que continuava a se opor ao conhecimento pouco confiável e contingente dos sentidos (DESCARTES, 1973). No final do período moderno Kant (1994) pensou a experiência como algo que dependia de uma síntese entre os sentidos e a razão, contudo opôs ao campo da experiência assim concebida a coisa-em-si que estaria para além do seu alcance.

A conclusão de Dewey é que a filosofia quase sempre concebeu o real forçando-o a se encaixar em tortuosas distinções que o fragmentaram e que impediram a formulação de uma visão unitária do real. Exatamente por isso a vida e a educação sempre se ressentiram de contradições que lhes perpassavam e faziam com que seus objetivos não pudessem ser alcançados. A origem de tudo isso, sugere Dewey, seriam as distinções que historicamente separaram os indivíduos em diferentes classes ou estratos sociais e que lhes determinaram também diferentes modos de vida e de pensamento compatíveis com as posições sociais que eles deveriam ocupar. Como enfrentá-las a fim de evitar que as mesmas produzam uma experiência que dê origem e justifique diferentes concepções dualistas? A reconstrução da realidade a partir do fio condutor oferecido pelo método experimental que permitiria ao pensamento compreender os processos da vida e colocá-los a serviço da manutenção e da expansão desta mesma vida enquanto manifestada no próprio ser humano seria a chave para a superação dos dualismos e o mais importante: para a construção de uma nova ideia de educação que poderia reconciliar os indivíduos com o conhecimento e a vida e ser o penhor de uma nova lógica das relações sociais onde os indivíduos possam ser relacionar livremente e assim compartilhar suas experiências em condições de igualdade. Desta forma, “a democracia é a condição para que a educação promova o aprimoramento da vida social e humana; respeitando a pluralidade e, ao mesmo tempo, procurando interesses comuns” (VERÁSTEGUI, 2012, p. 29).

Referências

DESCARTES Rene, *Meditações Metafísicas*. Trad. J Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Os pensadores.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia editora nacional, 1979.

_____. *Reconstrução em filosofia*. Trad. Marsely De Marco Martins Dantas. São Paulo: Ícones, 2011.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão; 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

VERÁSTEGUI, R. L. A. Dewey e a proposta democrática na educação. *Redescrições*. Ano 3, n. 4, 2012, p. 24-32.

AS RELAÇÕES ENTRE A EXPERIÊNCIA E O PENSAMENTO EM DEWEY

Patrícia Aparecida Mendes Machado Attisano¹ (UEL)
patriciaattisano@yahoo.com.br
Darcísio Natal Muraro² (UEL) – murarodnm@gmail.com

Eixo Temático 3 – Pensamento inteligente, experiência e educação

Resumo - O presente estudo busca analisar a criança no processo educativo a partir da filosofia da educação de Dewey. Diante disso, a questão que buscamos trabalhar tem o seguinte foco: como acontece a educabilidade de uma criança nas relações entre experiência e pensamento segundo Dewey? O estudo priorizou a metodologia filosófica de análise dos conceitos de criança, pensamento, experiência e educação nas principais obras acessíveis do autor em foco, configurando-se numa pesquisa de caráter bibliográfico. A concepção deweyana destaca que o meio social é fruto das relações entre os seres humanos em interação com o meio natural e cultural em contínua mudança ou reconstrução. Para ele, a criança, é um ser imaturo, passa, constantemente, por um processo de amadurecimento chamado de crescimento. Esse crescimento contínuo representa a renovação do sujeito criança, no meio social e natural. Dewey acredita que a comunicação é a transmissão que garante que a experiência aconteça por meio da linguagem e das interações entre os sujeitos. Explica que ao estabelecer relações com o ser maduro do seu agrupamento social (adulto), ela, criança (ser imaturo) desenvolve duas habilidades para crescer em suas experiências: dependência e plasticidade e que o ato de pensar inicia-se por meio dessas interações, ou seja, é na renovação da experiência da criança que o pensar reflexivo acontece. Por esses motivos, os conceitos abordados nesse trabalho serão: educação/comunicação, criança como ser social e experiência de

¹ Possui graduação de Pedagogia pela Faculdade Norte Paranaense (2010), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação - ESAP (2012), participa de grupos de pesquisa na área de Filosofia e Educação na Universidade Estadual de Londrina (2013) e mestranda em Educação na linha 1 de Filosofia e História da Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é coordenadora pedagógica da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Educativa de Londrina. E-mail: patriciaattisano@yahoo.com.br.

² Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1986), graduação em Teologia pelo Instituto Teológico de São Paulo (1990) mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), doutorado pela Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação, na linha de Filosofia da Educação/2008). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Londrina.

pensamento. Neste caso, a relação entre pensar e experienciar consiste na educabilidade da criança num ambiente natural/social.

Palavras-chave: Criança. Experiência. Pensamento. Educação. John Dewey.

Abstract - This study seeks to analyze the child in the educational process from Dewey's educational philosophy. Therefore, the question we seek work have the following focus: how does the educability of a child in the relationship between experience and thought second Dewey? The study prioritized the philosophical methodology of analysis of the child's concepts, thinking, experience and education in the main accessible works of the author in focus, setting up a literature research study. The Dewey's conception emphasizes that the social environment is the relationship between human beings in interaction with the social and natural environment in continuous change or reconstruction. For him, the child, being immature, passes constantly through a process of maturing called growth. This continued growth is the renewal of the individual child, the social and natural environment. Dewey believes that communication is the transmission that ensures that the experience happens through language and interrelations between subjects. He explains that by establishing relationships with mature be of social grouping (adult), her child (being immature) develop two skills to grow in their experiences: dependence and plasticity and that the act of thinking starts through these interactions, that is, the renewal of the child's experience that reflective thinking happens. For these reasons, the concepts discussed in this work are: education / communication, child as a social and thought experiment. In this case, the relationship between thinking and experience is the educability of the child in a natural / social environment.

Keywords: Child. Experience. Thought. Education.

Introdução

Dewey foi um filósofo norte-americano que influenciou muitos estudos não apenas em seu século, mas continua influenciando no dias atuais devido a relevância de suas concepções acerca da experiência. Viveu na primeira metade do século XX e teve como incitador de seus estudos aqui no Brasil, Anísio Teixeira com o movimento da Escola Nova. A relação entre filosofia e educação, surgiu da preocupação da análise histórica que vivia, um distanciamento entre as ciências e suas relações com a prática, no qual percebeu a necessidade de que a educação deveria voltar-se para as crianças aprenderem a pensar por si mesmas.

Dessa forma, buscou reconstruir a relação entre a filosofia e a educação. Contudo, segundo Westbrook e Teixeira (2010) seus esforços são acompanhados de controvérsias, sendo conhecido por fazer críticas ao ensino tradicional e considerado inimigo pelos fundamentalistas por centralizar a criança no sistema de ensino.

No trabalho apresentado, busca-se analisar a criança no processo educativo a partir da filosofia da educação de Dewey. Sendo assim, a metodologia utilizada será a filosófica de análise dos conceitos de criança, pensamento, experiência e educação que está pautada nas principais obras acessíveis do autor, são elas: *Vida e educação (1980)*, *Reconstrução em filosofia (1959)*, *Democracia e educação (1979b)* e *Como pensamos (1979a)*. Diante disso, a questão que será trabalhada tem o seguinte foco: como acontece a educabilidade de uma criança nas relações entre experiência e pensamento segundo Dewey?

Westbrook e Teixeira (2010, p. 25), afirmam que “[...] a chave da Pedagogia de Dewey consistia em proporcionar às crianças ‘experiências de primeira mão’ sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias [...]”. Desse modo, o pensamento participa de maneira importante nesse processo, pois para Dewey (1979a, p. 244) “[...] pensar é pôr em ordem um assunto, com o fim de descobrir o que significa ou indica.”

Considerando as pontuações de experiência e pensamento, é possível perceber a valoração que Dewey oferece a linguagem na construção da criança como ser social, pois para ele:

A sociedade não só continua a existir *pela* transmissão, *pela* comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela é a transmissão e é comunicação [...] Os homens vivem comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio por que chegam a possuir coisas comuns. O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade ou sociedade são os objetivos, as crenças, as aspirações, os conhecimentos – um modo comum de compreender [...]. (DEWEY, 1979b, p. 4).

Em suma, nota-se a relevância do meio social na continuidade da formação humana e percebe-se a educação, como suprimento desse distanciamento entre a experiência, o pensamento e o diálogo.

Experiência, pensamento e educação

Diante do conhecimento de que Dewey defendia a educação voltada para o aperfeiçoamento do pensamento, será apresentado não apenas a relação tênue e relevante que existe entre o pensar e a experiência, como também o processo educativo com essa relação, pois para Dewey, elas são indissociáveis.

De início, faz-se necessário destacar que os seres humanos são inacabados e transformados por suas experiências existindo várias linhas teóricas que podem conceituar as suas transformações na sociedade. Nesse estudo, usaremos a concepção deweyana, na qual se sabe que a experiência em Dewey (1979b) se aplica na continuidade da renovação de toda experiência humana seja ela crença, hábitos, ideias ou costumes, sendo assim, a experiência representa uma renovação do agrupamento social. Para Dewey a vida tem continuidade nas readaptações contínuas do ambiente conforme as necessidades próprias dos seres humanos que segue como princípio “[...] reproduzir crenças, hábitos e ideias de uma geração para outra, e, ao mesmo tempo, renovar esse conjunto de elementos definido como cultura [...]”. (CUNHA, 1994, p. 38). Assim, a educação é, claramente, esse instrumento de continuidade social da vida. Inclusive, Dewey (1979b, p. 3) reforça que “[...] A educação, e só a educação, suprime essa distância.”

Educar na concepção deweyana é aproximar o indivíduo à cultura a qual pertence de modo a “[...] prepará-lo para discernir situações que exijam reformulações e para agir em consonância com essas necessidades de transformação” (CUNHA, 1994, p. 38). Isso existe segundo Dewey, “[...] em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente.” (WESTBROOK; TEIXEIRA; 2010, p. 33). Conceituando ainda educação, Dewey (1980, p. 116), faz uma definição bastante

esclarecedora afirmando que ela é “[...] como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.” Reforça ainda que essa reconstrução contínua, melhora pela inteligência a qualidade da experiência e identifica o fim, ou seja, resultado da educação com seus processos de viver:

[...] enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo, têm todas igual importância, e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque – instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração. (DEWEY, 1980, p. 116).

Para Dewey, segundo Cunha (1994) é pelo agrupamento que os indivíduos se comunicam sobre seus sentimentos, desejos, ideias, enfim, existe uma comunicação educativa pois, partilham de experiências pessoais e adquirem uma real significação por existir essa ação conjunta. Dewey (1980, p. 116) reforça que “A experiência alarga [...] os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida.” Para Westbrook e Teixeira:

[...] *comunicação é educação*. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que comunica – se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. Há, assim, uma troca, um mútuo dar e receber. Neste sentido, toda relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 40).

Dewey (1980) considera ainda que a educação se caracteriza por essa resistência que permite uma renovação, pois independente da fase da vida, a

educação resume-se como um processo educativo e natural humano na qual todos partilham suas experiências. Além disso, a verdadeira educação “[...] deve levar a criança para além dessa a aquisição de certos modos visíveis e externos de ação [...] A criança deve associar-se à experiência comum, modificando, de acordo com ela, seu estímulo interno e sentindo, como próprio, o sucesso ou o fracasso da atividade.” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 44). Cunha (1994) acrescenta que para Dewey a escola não é o único espaço que permite o processo educativo e defende a atuação do grupo social porque o indivíduo torna-se participante da atividade comum, sentindo parte da experiência coletiva. Desse modo, Cunha (1994, p. 46) relata que Dewey enxerga “[...] o meio social como algo constantemente mutável e, por esta razão, incapaz de fornecer parâmetros definitivos para o comportamento individual.”

Sabe-se também segundo Dewey (1959, p. 104) que “[...] a experiência converte-se em coisa primariamente ativa [...] conexão íntima entre agir e sofrer [...] Ações desconexas e sofrimentos desconexos não são experiências [...]”. Isso quer dizer que para ele, o conceito de experiência está longe de ser uma particularidade única do ser humano, estende-se à ação constante de todos os corpos. Dessa forma, para Dewey (1959, p. 103) “[...] Onde quer que há vida, há comportamento, há atividade, e para que a vida possa continuar, necessário se torna que essa atividade seja, a um tempo, contínua e adaptada ao meio ambiente [...]”. Além disso, ele acredita que o dia de hoje é a construção do ontem e que, se as escolas proporcionarem esse ambiente simplificador e de experiências duradouras de modo saudável, o desenvolvimento que a criança terá permitirá uma habilidade para lidar com o futuro, independente de como esse for. Contudo, vale ressaltar que a escola não é o único lugar de educabilidade para Dewey e reforçar que, o meio social e natural também são responsáveis pela renovação de suas experiências.

Entende-se de fato com essas pontuações em Dewey (1980, p. 119 grifo do autor) que “[...] educação é o processo pelo qual a criança *crece*, desenvolve-se, amadurece [...]”. Em outras palavras Dewey (1979b) argumenta que o grupo

social é mediado pelo contraste entre maturidade dos adultos que já referenciam a cultura e o comportamento do seu grupo e imaturidade dos recém-nascidos, aumentando o distanciamento da capacidade imaginária do imaturo para o adulto conforme o crescimento da civilização.

Interessante destacar que para Dewey (1979b) a palavra imaturidade está acumulada de significado que definirão a criança, sem a intenção pejorativa. Para ele, imaturidade é a possibilidade de desenvolvimento do ser humano, a sua aprendizagem na qual ele em duas partes: a dependência e a plasticidade. A dependência diz respeito a capacidade flexível e sensível de interdependência que a criança tem de ser capaz de potencializar algo que aprendeu e continuar aprendendo de forma construtiva. A plasticidade, é a capacidade de reter uma experiência e conseguir transportá-la para uma situação de dificuldade, permitindo que ela altere sua forma, ou seja, tem o poder de modificar ações anteriores adquirindo novos hábitos ou desenvolvendo comportamentos definidos.

Verdadeiramente para Dewey (1979b, p.1), “[...] um ser vivo é aquele que domina e regula em benefício de sua atividade incessante as energias que de outro modo o destruíram. A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente.” Para ele, diferente da palavra “experiência” o significado de “vida” emprega uma significação muito elevada da palavra, indicando uma extensão não apenas do indivíduo, mas também de sua espécie. Justifica-se aqui, o homem readaptar-se conforme a necessidade do ambiente e/ou experiências sociais, pois, sabe-se que “[...] um grupo social, tanto em uma cidade moderna como em uma tribo selvagem, nascem imaturos, inexperientes, sem saber falar [...]” (DEWEY, 1979b, p. 2).

Para ele (1959, p. 98-99) “[...] tôda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar autoridade e direção universal, necessária e certa [...] devemos acomodar-nos com o que temos, a experiência, e utilizá-la o melhor possível [...]”. A experiência representa para Dewey (1980) uma fase da natureza. Uma interação entre situação e agente, na qual ambos são modificados.

Nessa interação, tem-se o elemento ativo da experiência que é o tentar, ou seja, ao fazer uma tentativa, conseqüentemente, sente-se ou sofre-se alguma reação que são suas conseqüências, estabelecendo assim, uma relação peculiar entre os elementos. Contudo, uma mera situação não garante experiência. Ela será significativa quando promover uma reflexão consciente da realidade. Como expressado, anteriormente, é necessário uma conexão íntima entre agir e sofrer. Por exemplo, quando uma criança coloca o dedo na chama, conseqüentemente, ela sente dor que causará uma mudança física, no caso, queimadura. Desse modo, Dewey (1979b, p. 153) confirma que a natureza da experiência “[...] torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofrer em conseqüência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas”, ou seja, uma significação que possibilita a percepção do elemento, uma análise com pesquisa que oriente a aquisição de conhecimentos e que possa dirigir o curso de novas experiências.

Cunha (1994) ressalta que Dewey atribui à linguagem esse importante papel por transmitir conhecimentos, possibilitar contato com experiências passadas e com toda cultura acumulada, enfim, o indivíduo pode tornar-se hábil ao manipular esse instrumento para até mesmo ressignificar conhecimento adquiridos, porém faz um alerta de como pode se tornar uma perigosa ferramenta se utilizada de maneira particular e desarticulada das ações práticas sem significação do contexto cultural. Assim, fica claro mais uma vez em Dewey (1979b) a educação como o único instrumento capaz de suprir esse distanciamento entre o ser imaturo e a experiência. Surge também a confirmação de que a experiência ou renovação da criança no ambiente inicia o ato de pensar e promove a prática do diálogo por meio da comunicação.

Valorizando essa perspectiva, é importante se fazer entender, como se organiza os processos mentais, pois para Dewey (1979a), há várias maneiras de pensar. Sabe-se que pensar sem reflexão é uma operação mental que é criticada por Dewey (1979a, p. 14) e que ele define como “[...] um curso desordenado de ideias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente.”

Tecnicamente, o pensamento é um passo a passo de uma sequência de ideias engendradas como uma cadeia num movimento continuado que é perfeitamente definido pelo autor “[...] como a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades, de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido.” (DEWEY, 1979a, p. 21, grifo do autor). Importante frisar que para Dewey (1979b), o pensamento não ocorre na experiência de imediato e não é toda experiência que significará algo. A mente faz parte do corpo e o corpo como fonte de energia tem que fazer algo. Dessa forma, a atividade conduzida para uma produção com ausência de significado acaba por refrear o corpo, e por consequência, a mente. Isso acontece pelo fato de tentar separar corpo e mente, explorando apenas o uso mecânico das atividades corporais. Ou seja, músculos, sentidos e órgãos do corpo não podem ser vistos de forma separada quando se trata de experiência. Eles são saídas externas da mente que ao serem ativadas e sofrerem transformações, oferecem experiências por fazerem conexões das coisas.

Dewey destaca ainda que “[...] tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente.” (WESTBROOK; TEIXEIRA; 2010, p. 33). Neste caso, os elementos ativos e passivos significam a natureza da experiência por serem fatores que conexos promovem a sua utilização ou a valoração. Além disso, Dewey (1980, p.116) esclarece que a educabilidade é “[...] como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.” Garante nesse contexto, que a vida para Dewey é um processo de renovação em si mesmo e que representa a capacidade de aprimorar a qualidade de sua experiência.

Em suma, é impossível uma experiência com significado ser construída sem determinados elementos de pensamento. Dewey afirma que “[...] o pensamento constituiu, para todos, um instrumento destinado a resolver

problemas da experiência [...]”. (WESTBROOK; TEIXEIRA. 2010, p. 15). Contudo, para essa resolução faz-se necessário examinar profundamente seus hábitos refletindo sobre a renovação da experiência. Nessa renovação, acontece o início do processo de pensamento e a aproximação da prática do diálogo por meio da comunicação.

Dewey (1979a) argumenta sobre a existência de quatro maneiras de pensar, mas destaca como a melhor, o pensar reflexivo, o qual daremos destaque. Nessa renovação, acontece o início do processo de pensamento e a aproximação da prática do diálogo por meio da comunicação. Esse pensar precisa, necessariamente, oferecer uma problemática que possibilite a vivência de experiências de primeira mão e de grande modo, experiências próprias, garantindo a participação do ser imaturo no processo de organização do assunto determinado. Assim, descobrirá o que essa experiência indica ou significa e conseguirá construir novos significados por meio da renovação de sua experiência. Ou seja, essa reflexão possibilitará a investigação de algo e a experimentação do seu valor, permitindo que os dados possam ser realmente confirmados e justificados.

Enfatiza que os hábitos de pensamento precisam ser educados pois “[...] temos que aprender a como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir” e isso, dar-se-á apenas nas interações sociais. (DEWEY, 1979a, p. 43). Além disso, frisa que pensar define-se como “[...] inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é *perguntar*.” (DEWEY, 1979a, p. 262 grifo do autor).

O pensamento reflexivo para o autor é a melhor maneira de pensamento, pois é “[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979a, p.13). Desse modo, o que sustenta e o que possibilita a reflexão não são ideias organizadas em sequência, mas, o passo a passo de uma consequência de ideias no qual foram geradas, promovendo o pensamento reflexivo. Esse pensamento

para Dewey (1979a, p. 18) se “[...] faz ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam e das conclusões a que chega.”

Tem-se como centro do ato de pensar reflexivo a função do significado que se aplica por meio das palavras: significa e indica. Ambas são descritas por Dewey (1979a, p. 20) como “[...] sinônimos dessa expressão: demonstra, anuncia, pressagia, prognostica, representa, substituiu, subentende. Também dizemos [...] que insinua, guia, indica.” Contudo, o ato de refletir para Dewey (1979a) está associado a algo que indica ou significa, ou seja, a reflexão inicia-se na investigação da capacidade particular de algo e na experimentação de seu valor. Tem-se a validação e a garantia dos dados existentes, confirmando se eles realmente indicam uma ideia que seja aceita por sua justificativa.

Acrescentando, Dewey (1979a, p. 22) afirma que o ato de pensar reflexivo abrange diferentes fases das demais operações que nomeamos nesse texto como pensamento, são elas: “[...] um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.” Para ele “Não existe reflexão, quando consentimos que nossa atividade mental passe insensivelmente de um assunto para o outro, ou que nossa imaginação se entregue livremente a seus caprichos” (DEWEY, 1979a, p. 23). Assim, reforçamos que Dewey (1979a) apresenta a dúvida não apenas com um fator básico, mas também como o orientador do mecanismo da reflexão e combustível para uma investigação perfeita, pois a partir do surgimento do problema, o objetivo do pensamento será determinado e terá o processo de pensar orientado por ele, confirmando que algo o ocasiona.

À luz do exposto, entende-se que a educabilidade das crianças está diretamente ligada a comunicação, ou seja, na transmissão de suas experiências. Essa por sua vez, acontece por meio da linguagem na perspectiva deweyana e possibilita a descoberta do problema, como combustível orientador da investigação, indagação e o início do pensar reflexivo. Tendo, conseqüentemente,

a renovação da experiência mediada pelo diálogo e adquirida por meio do pensamento.

Considerações finais

Diante da linha teórica deweyana, é possível destacar que as relações entre os seres humanos em interação com o meio social e natural está em contínua mudança ou reconstrução. O indivíduo é visto como um sujeito que é transformado pelas renovações do meio a partir de suas experiências, transformando seus hábitos e definindo novos comportamentos.

Para Dewey, a criança, ser imaturo, passa, constantemente, por um processo de amadurecimento chamado de crescimento. Esse crescimento contínuo representa a renovação do sujeito criança, no meio social e natural. Por esse motivo, compreendeu-se também que, na visão do autor, a comunicação é a transmissão que garante a experiência. Isso ocorre devido a renovação da mesma por meio da linguagem e das interrelações entre os sujeitos.

Vale ressaltar que sem a experiência o ser humano não é capaz de crescer, lembrando que esse crescimento ressaltado pelo autor está intimamente ligado a imaturidade no modo de evolução intelectual e emocional, na qual a criança desenvolve sua dependência no adulto por meio da interrelação e, posteriormente, conquista a fase da plasticidade, na qual aprende a aprender e utiliza de seus hábitos já formados para agir em novas experiências.

Nesse processo de transformação do homem, é notória a relação tênue que existe entre experiência e pensamento e entre comunicação e educação, na qual o ato de pensar inicia-se por meio dessas interações, ou seja, é na renovação da experiência da criança que o pensar reflexivo acontece. Essas aproximações destacadas pelo autor mostram a importância da correlação desses conceitos e suas relevâncias para uma prática educativa que esteja centrada na criança.

Dewey frisou bem a sua preferência pelo pensamento reflexivo já que acredita que as crianças precisam aprender a pensar por si mesmas. Sendo

assim, a dúvida que é o orientador da investigação, é essencial nas etapas que podem desenvolver esse hábito de reflexão, sendo todas, fundamentais para o processo de pensamento reflexivo satisfatório e para uma vida que seja reorganizada conforme suas experiências.

Referências

CUNHA, Marcus V. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. **Como Pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

_____. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia de educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

_____. **Reconstrução em Filosofia**. Trad. António Pinto de Carvalho. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e Educação**. Trad. Anísio S. Teixeira. São Paulo: Abril Cultura, 1980.

WESTBROOK, Robert B. **Jonh Dewey**. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

O CONCEITO DEWEYANO DE EXPERIÊNCIA DESEUCATIVA

Maria A. Lima Piai¹ (USP) - maria-piai@usp.br
Claudiney José de Sousa² (UNOPAR) - claudineyuel@hotmail.com
Marcelo Ribeiro Rosa³ (SEED/PR) - marceloribeiorosa35@gmail.com

Eixo3. Pensamento inteligente, experiência e educação.

Resumo - Neste artigo veremos que, embora Dewey destaque o valor cognitivo da experiência no processo de aprendizagem, é importante ressaltar que, segundo ele, *educação* e *experiência* nem sempre se equivalem. Algumas experiências podem produzir indiferença, desconexão e rotinas mecânicas, impedindo o desenvolvimento e a continuidade no processo educativo. Por isso, é responsabilidade moral de todo educador identificar as experiências deseducativas e promover condições que viabilizem experiências significativas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Experiência; Experiência deseducativa; Continuidade; Escola tradicional.

Abstract - In this article we will see that although Dewey highlight the cognitive value of experience in the learning process, it is important to note that, according to him, *education* and *experience* does not always equal. Some experiences can produce indifference, disconnection and mechanical routines, preventing the development and continuity in the educational process. So it is moral responsibility of every educator identify miseducative experiences and promote conditions that allow meaningful experiences in the school environment.

Keywords: Experience; Miseducative experience; Continuity; Traditional school.

¹ Doutoranda em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em educação e licenciada em filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e licenciada em educação artística Pela Universidade de Araras (UNAR). Professora da rede pública e particular de educação básica do estado do Paraná.

² Doutor em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

³ Mestre e licenciado em filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor da rede pública (SEES/PR) e particular da educação básica do estado do Paraná.

1. Introdução

Para Dewey a educação se consolida por meio das experiências. Há uma conexão entre educação e experiência pessoal. Porém “a crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas” (DEWEY, 1971, p. 14). Assim, Dewey nos apresenta uma nova perspectiva para a experiência: nem sempre ela nos educa. Ele afirma que algumas experiências nos deseducam, ou seja,

Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas (DEWEY, 1971, p. 14).

Existem aquelas experiências que podem aumentar a destreza em atividades automáticas, como por exemplo, reproduzir uma música com excelência tal como as partituras propõem, mas de tal modo que habitue o músico a ser meramente reprodutor, incapaz de criar uma música nova ou recriar as já existentes com novos arranjos. As experiências deseducativas são aquelas que impossibilitam as pessoas de se abrirem para o novo; são aquelas que fecham os caminhos para novas experiências que possam alargar seus conhecimentos.

Existem experiências que são agradáveis, mas que, no entanto, contribuem para as atitudes descuidadas e preguiçosas que podem prejudicar futuras experiências, impedindo que se tire delas o que elas podem ofertar, provocando desconexões entre as experiências. Às vezes, as experiências estão tão desconexas e desligadas umas das outras que mesmo sendo agradáveis e/ou excitantes em si mesmas, não são cumulativas, não estão articuladas com experiências passadas (de forma que possam ser cumulativas), dispersando,

desta forma, suas energias e gerando hábitos igualmente dispersivos, desintegrados e centrífugos (Cf. DEWEY, 1971, p. 14). A consequência desses hábitos, segundo Dewey, é a “incapacidade no futuro de controlar as experiências, que possam ser percebidas como fontes de prazer, descontentamento, ou revolta” (DEWEY, 1971, p. 15).

2. As experiências deseducativas e a crítica ao modelo escolar tradicional

Dewey critica a escola tradicional afirmando que embora ela ofereça muitas experiências, em geral podem ser classificadas como deseducativas. Segundo ele, as experiências dos professores e dos alunos, num modelo tradicional, são do tipo errado, pois levam os alunos a desenvolver atividades mecânicas. Para perceber essa condição bastaria observar a quantidade de alunos que “se tornam invisíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo como experimentam o ato de aprender” (DEWEY, 1971, p. 15). As habilidades mecânicas adquiridas por meio de exercícios repetitivos e infundados acabam por limitar a capacidade de julgar e agir inteligentemente os novos contextos e situações. Atitudes como estas são deseducativas, pois, associam o processo educativo de aprendizagem a algo enfadonho, pouco atraente e desinteressante.

Os conteúdos propostos ficam desconectados com a realidade; não há uma ponte ou ligação com o cotidiano. Quando esta conexão existe, ao menos por parte dos professores, ainda assim não são propagadas, inibindo, desta forma, o caráter cumulativo das experiências vindouras ou daquelas que já se deram em outros momentos. Podemos citar, como exemplo, as funções e reações químicas ensinadas a alunos do ensino médio, que devem aprendê-las mesmo sem compreender como poderiam ser aplicadas no cotidiano. Estes conteúdos são apresentados como se existissem somente nas escolas e em disciplinas muito específicas, sem conexão com outras áreas do conhecimento e com as práticas reais dos indivíduos. Isto os impede de perceber que aquelas fórmulas químicas, apresentadas na sala de aula, são os mesmos elementos constituintes

do seu xampu, de seu creme dental, dos sabonetes medicamentos, refrigerantes e alimentos consumidos no dia a dia.

O problema do modelo tradicional de ensino parece não ser exatamente a falta de experiência, mas o caráter das experiências que a escola oferece: experiências ruins e defeituosas, especialmente do ponto de vista das conexões que elas não possibilitam. Uma boa educação, na concepção de Dewey, depende da qualidade das experiências vivenciadas pelo educando. Experiências estas que podem ocorrer em tanto de forma imediata quanto mediata. A experiência imediata diz respeito ao agradável e desagradável. Neste primeiro sentido de experiência podemos dizer que o papel do educador é dispor as coisas para que as experiências mobilizem os estudantes de forma agradável ou pelo menos de maneira que não causem repugnância a estes. Sua tarefa não se reduz simplesmente em tornar as experiências agradáveis, mas em torná-las agradáveis *para dar abertura a novas experiências*, enriquecendo o conhecimento dos estudantes e promovendo, assim, um novo aprendizado. Nisto consiste a questão fundamental de uma educação que se pretende alicerçada em experiências presentes – elas devem ser ramificações para as experiências futuras.

Uma experiência, segundo a concepção de Dewey, precisa ser aberta, capaz de se prolongar em experiências que se sucedem, proporcionando assim crescimento. As experiências não vivem e morrem por si mesmas; toda experiência precisa se fortificar em experiências futuras para que sejam deveras educativas. O problema central da educação aos moldes deweyanos é selecionar as experiências presentes, pois para que uma experiência seja educativa ela precisa ter, segundo Dewey, continuidade ou, o que ele denominou princípio da continuidade da experiência.

3. A qualidade da experiência e a democracia

Dewey vê, no arranjo social democrático, a possibilidade de enriquecermos as experiências humanas, dando a elas uma qualidade que não existe nos regimes autoritários. É apenas na convivência verdadeiramente democrática que se pode experimentar o respeito às liberdades individuais, a decência e a possibilidade de mobilidade das relações humanas. A democracia é, pois, essencial para que se processe o crescimento, entendido não apenas do ponto de vista individual, mas sobretudo coletivo e global (DEWEY, 1979, p. 93-94).

Fazer o indivíduo individualmente desempenhar cada vez melhor uma atividade não é o objetivo da educação. A educação, para Dewey, deve se preocupar com a direção desse crescimento e com a compreensão da finalidade desse crescimento. E essa finalidade, é individual ou coletiva? No caso de um exímio ladrão, por exemplo, diríamos que essa evolução “promove ou retarda o crescimento geral”? (DEWEY, 1971, p.27). Vejamos como o próprio Dewey aponta um problema na continuidade como critério de distinção entre uma experiência educativa e uma experiência deseducativa:

[...] há certa espécie de continuidade em cada caso, uma vez que cada experiência afeta para pior ou melhor as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subseqüentes, determinando preferências e aversões e tornando ora mais fácil, ora mais difícil agir neste ou naquele sentido (DEWEY, 1971, p.28).

As experiências atuam ou exercem em maior ou menor quantidade sobre as condições objetivas nas quais ocorrerão novas experiências. Quando há uma escolha, uma inclinação para determinada área do conhecimento ou profissão, a pessoa se sensibiliza para seu objeto de estudo se limitando para seu propósito, deixando para trás certas circunstâncias que poderiam ser estimuladoras caso sua escolha ou inclinação fosse outra. No entanto, a qualidade da experiência presente sempre influencia o modo pelo qual o princípio se aplica. O princípio da continuidade da experiência sempre direciona contra os obstáculos.

4. A função do professor como organizador das condições de experiência

A experiência desperta curiosidade e incentiva as iniciativas. Ela é força condutora e criadora, por isso “seu valor não pode ser julgado senão na base de para que e para onde ela se move” (DEWEY, 1971, p. 29). Por ter vivenciado diferentes experiências e adquirido, através delas, maior maturidade, o educador, segundo Dewey, pode (e deve) colocar-se na posição de avaliador das experiências de seus educandos. A tarefa do educador é, portanto, a de “ver em que direção marcha a experiência” (DEWEY, 1971, p. 29). Contudo, lembra Dewey, despertar o interesse do aluno não é suficiente para que o mesmo obtenha sucesso nas práticas educativas. O professor “deve ser capaz de julgar quais experiências são mais educativas, devendo fazer isso a partir da observação do grupo para só depois instituir o seu planejamento” (CARVALHO, 2015, p. 100).

Na condição de quem adquiriu maturidade com base na experiência, o educador tem a tarefa e a responsabilidade moral de “ajudar a organizar as condições de experiência do imaturo” (DEWEY, 1971, p. 29). A recusa, por parte do educador, em assumir esta responsabilidade, retira todo sentido e valor do próprio processo de amadurecimento por ele vivenciado. Na medida em que se nega a organizar as condições de experiência dos estudantes, afirma Dewey, está sendo desleal com o próprio princípio de experiência. Essa deslealdade se manifesta de dois modos: **a)** o educador desconhece a própria compreensão que adquiriu de sua experiência passada e, **b)** “é infiel também ao fato de que toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contacto e comunicação” (DEWEY, 1971, p. 30).

Para Dewey, o problema aqui discutido converte-se em um problema moral, pois o educador, professor ou pessoa amadurecida “não tem o direito de recusar ao jovem, em dadas ocasiões, a capacidade de simpatia e compreensão que sua própria experiência lhe tenha dado” (DEWEY, 1971, p. 30). Dewey esclarece que esta atividade do adulto ou amadurecido pode ser exercida com

sabedoria, sem imposição ou controle externo. O educador deve saber julgar quais atitudes contribuem para o crescimento e quais são prejudiciais. É preciso ainda, segundo Dewey, que o educador possua “aquela capacidade de simpatia e compreensão pelas pessoas como pessoas, que o habilite a ter uma ideia do que vai pela mente dos que estão aprendendo” (*Ibidem*, p. 30). Essas são qualidades essenciais não somente aos educadores, mas também aos pais e a toda comunidade inserida no ambiente escolar. A ausência de tais qualidades, por outro lado, apenas dificulta a condução e o êxito de um sistema de educação baseado em experiências de vida.

Contudo, é importante ressaltar um outro ponto: “a experiência não se processa apenas dentro da pessoa” (DEWEY, 1971, p.31). Para Dewey, toda experiência genuína “tem um lado ativo que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam” (*Ibidem*, p. 31). Estas experiências não acontecem no vácuo; elas acontecem num mundo de pessoas e coisas e são resultado do que se fez e do que se foi transmitindo ao longo da história da humanidade; daquilo que herdamos de atividades anteriores. Por isso, o conceito de experiência deweyano não pode ser visto apenas como algo que acontece dentro do corpo e da mente dos seres humanos, mas também como uma construção social que envolve cada um dos seres humanos. Precisamos compreender que existem também fontes geradoras de experiências fora do indivíduo, ou seja, elas são constantemente alimentadas pelo próprio meio social em que vivemos.

A diferença entre os ambientes social e rural, bairros mais humildes e bairros mais sofisticados, etc. proporcionam experiências diferentes àqueles que vivem nestes locais. É sabido que a criança que vive no campo terá experiências bem diferentes daquelas que vivem na zona urbana por exemplo. É de suma importância para a educação, que o professor esteja atendo a estas diferenças e que, uma vez consciente delas, possa trabalha-las da melhor maneira possível. Para Dewey, compreender essas diferenças em educação nos permite

compreender o segundo modo no qual o educador poderá dirigir as experiências dos mais jovens sem imposição.

O professor também tem a responsabilidade de “reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiência que levam ao crescimento” (DEWEY, 1971, p.32). O educador ou o amadurecido deve saber aproveitar-se das condições físicas e sociais do meio, extraindo dele aquilo que possa contribuir para proporcionar experiências salutares e válidas. Se a conexão ou familiarização do professor com o meio não tem importância num contexto tradicional de escola, no contexto progressista ou escolanovista essa conexão é essencial, pois os contextos físico, histórico, econômico, etc. passam a ser recursos educativos.

Há uma conexão necessária (ou continuidade), na proposta educacional de Dewey, entre experiência e educação. Esta “é outra razão pela qual a educação progressiva será sempre mais difícil de conduzir do que o sistema tradicional” (DEWEY, 1971, p. 32-33). Esta dificuldade pode ser facilmente constatada na educação brasileira. Sabemos que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 e suas emendas enfatizem os elementos necessários para uma educação progressiva, que valorize a experiência, o cotidiano do aluno, seu saber e vivência, parece que a escola brasileira ainda está muito aquém de um modelo que atenda as exigências de uma verdadeira democracia.

A proposta de Dewey é que a escola e o educador criem condições objetivas, que se subordinem ou sofisticam as condições de aprendizagem do indivíduo a ser educado. Isso quer dizer que o ensino deve partir das condições do aluno, do seu local, da sua região, ou seja, não adianta ensinar tabuada se a criança sabe contar somente até cinco ou dez. Como bem lembrou Paulo Freire (2003, p. 85), a criança aprenderá mais prazerosamente por meio de objetos que fazem parte do seu cotidiano, exemplificando: escrever a palavra cacau faz pouco

ou nenhum sentido se a criança não conhece esta fruta. Por outro lado, escrever caqui faz todo sentido se for uma fruta comum do seu cotidiano.

Assim, cabe aos professores prepararem o ambiente objetivamente de acordo com as condições individuais de seus educandos. O bom professor, pensa Dewey, é aquele que almeja êxito na empreitada tendo consciência da sua responsabilidade educacional; aquele que tem controle sobre as condições objetivas e as coloca de acordo com os propósitos de aprendizagem daquele (s) que se pretender educar, afim de que haja uma ligação ou adequação do indivíduo (condições internas) ao meio (condições objetivas).

O professor está na mesma condição da mãe que “tem em conta as necessidades do bebê, mas não de modo a dispensar a sua própria responsabilidade em regular as condições objetivas em que as necessidades são atendidas” (DEWEY, 1971, p.34). Desta forma, “em vez das condições objetivas estarem subordinadas às imediatas condições internas da criança, são elas definitivamente ordenadas de modo a que a espécie particular de interação com os estados imediatos internos se processe normalmente” (DEWEY, 1971, p. 34).

Além da continuidade, a interação é um segundo princípio fundamental que nos ajuda a interpretar a experiência como função e força educativa. O princípio da interação “atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas (DEWEY, 1971, p. 34-35). Desta forma, uma experiência normal pode ser entendida como o jogo entre os dois grupos de condições. A crítica de Dewey com relação ao modelo tradicional de educação não recai apenas na ênfase dada as condições externas, “mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem” (*Ibidem*, p. 35). O problema do modelo tradicional, segundo Dewey, é a falta de compromisso com o princípio de interação.

Para Dewey é evidente a necessidade de se regular as condições objetivas (externas) do desenvolvimento da criança, mas é preciso que essas condições interajam com as condições internas ou subjetivas da criança ou do aluno. Dewey

dá o exemplo da mãe que recebe o conselho do pediatra para organizar as condições objetivas de uma criança e indaga se essas condições sugeridas pelo especialista limitam ou alargam a inteligência e liberdade da mãe. A resposta dada por Dewey é de que:

Se as regras e conselhos médicos se fizessem algo de sagrado, a serem seguidos inflexivelmente como dogmas, então restringiriam tanto a liberdade da mãe quanto a da criança. Mas tal restrição seria também uma limitação à inteligência a ser exercida no julgamento pessoal (DEWEY, 1971, p. 35-36).

Embora o autor reconheça que a ordenação das condições objetivas tragam alguma limitação ou restrição à liberdade do bebê ou da criança do modo geral, se ela direcionar os conselhos para o contexto da experiência estará alargando as possibilidades. A proposta de Dewey é de que avaliemos até que ponto a liberdade deve ser concebida como algo momentâneo ou “se seu real significado está na continuidade da experiência em desenvolvimento” (DEWEY, 1971, p.36).

Dizer que o homem vive em um mundo, para Dewey, significa dizer que ele interage com outros indivíduos e objetos; essa interação gera uma série de outras situações que devem ser consideradas. ‘Interação’ e ‘situação’ são, para este autor, conceitos inseparáveis. Esse processo interativo com o ambiente é “formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interações com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso” (DEWEY, 1971, p. 37). Inclusive os objetos construídos pela fantasia.

Interação e continuidade são inseparáveis na teoria deweyana na medida em que são elementos fundamentais da experiência. Esses elementos conduzem de uma situação à outra, expandindo ou contraindo o mundo ou o ambiente do indivíduo que se depara, então, diante dos diversos aspectos do mundo. O conhecimento que o indivíduo constrói em uma situação torna-se um instrumento

ou estratégia para lidar com uma outra situação que se segue num processo contínuo, enquanto existir vida e/ou aprendizagem.

O fator individual (ou condições internas) é a unidade substancial do processo da experiência. O mundo (meio ou ambiente) precisa estar sempre integrado, justaposto. O processo educativo só é possível numa integração contínua entre o meio e o indivíduo. “Continuidade e interação, em ativa união uma com a outra, dão a medida da importância e valor educativo da experiência em causa” (DEWEY, 1971, p. 38).

Desta forma, o educador, segundo Dewey, deve se preocupar com a situação em que essa interação se processa. A experiência se dá entre o indivíduo e certas condições objetivas, ou seja, entre o indivíduo e seu meio. O indivíduo é o que é a um dado tempo e, as condições objetivas podem ser manipuladas. O professor, por exemplo, pode escolher as palavras que achar mais adequadas para o momento e a tonalidade que dará a essas palavras, assim também o uso que faz dos livros e outros recursos materiais. As estratégias de uso destes materiais no processo de ensino deve levar em conta o “arranjo social global em que a pessoa está envolvida” (*Ibidem*, p. 38). Dewey acredita que é dever do professor ou educador determinar as condições objetivas, isto é, o ambiente propício para a interação entre o meio e o indivíduo criando experiência educativa.

A crítica de Dewey ao modelo educacional não diz respeito apenas ao fato de os educadores não tomarem para si a responsabilidade de prover o ambiente de ensino mas diz respeito também ao fato de não considerarem a capacidade e os propósitos dos alunos. Dewey crítica a ausência de preocupação com a adaptação ao meio em que o aluno está inserido, com o fato de não considerarem suas peculiaridades sociais e culturais. A padronização no modelo tradicional seria a mesma para todos os indivíduos e em todos os lugares. Assim, o ensino e aprendizagem segundo Dewey, torna-se acidental (Cf. 1971, p. 39), pois os adaptados aos padrões propostos aprendem e os não adaptados não aprendem.

Parece que o problema não é o conteúdo, mas a forma como é abordado e transmitido, a maneira como é inserido no contexto social do aluno. “Não é a matéria *per se* que é educativa, ou contundente ao crescimento. Somente em relação ao estágio de crescimento do jovem é que a matéria pode vir a revelar-se educativamente, não havendo nenhuma que por si mesma tenha valor educativo intrínseco” (DEWEY, 1971, p. 39-40).

Os conteúdos por si sós são abstratos; eles só fazem sentido em um contexto determinado. No modelo tradicional, por exemplo, o aluno que não se situasse no contexto era tido como incapaz de absorver aquele conteúdo ou fora dos padrões de aprendizagem. A crítica era sempre direcionada ao aluno e não se questionavam as condições sociais e emocionais ou o contexto histórico e geográfico do aluno. Os questionamentos, para Dewey, devem se dirigir, sobretudo ao método e as questões objetivas das estratégias de ensino; nas palavras de Dewey: “não se examina se as causas não estariam na matéria ou no modo como era ministrada” (1971, p. 40).

Outra crítica direcionada por Dewey ao modelo de escola tradicional é a preparação para o futuro, ponto este que merece ser discutido neste momento. Em sua teoria educacional Dewey compreende que a escola realmente prepara para o futuro. Sua crítica ao modelo tradicional está em que este modelo concebe sua preparação para o futuro com deformações, pois, “adquirindo-se certas habilitações e aprendendo certas matérias, que seriam mais tarde necessárias (talvez na universidade, ou na vida adulta), os alunos estarão naturalmente sendo preparados para as necessidades e circunstâncias do futuro” (DEWEY, 1971, p. 40). O equívoco está em acreditar que aprendemos certos conteúdos e os mantemos guardados como que numa caixinha, para quando, na hora em que precisarmos possamos ir até ela e utiliza-los na resolução de problema qualquer. Ora, os conteúdos e habilidades não precisam ser guardados para um momento futuro propício, mas deveriam contribuir para o preparo das pessoas alargando, consecutivamente, o tempo todo seus conhecimentos. Uma experiência deveria preparar as pessoas para experiências posteriores com mais profundidade, com

mais qualidade. O futuro não deve ser vislumbrado em longo prazo, nem em tempos vindouros distantes, mas ser vislumbrados instantes depois.

5. Considerações finais

O conceito de continuidade deweyano já traz em si a ideia de preparação para o futuro, assim como o de crescimento e de reconstrução. No entanto, não é um futuro distante e isolado, mas sempre concomitante ao presente. Os conteúdos ou matérias escolares são, no modelo tradicional de escola, apreendido de forma isolada; é como se os conteúdos fossem colocados em caixinhas, cada conteúdo em uma caixa dividida e compartimentada como no modelo cartesiano. Este estado de segregação do conhecimento “o fez tão desconexo com o restante das experiências, que ele não se apresenta diante das condições reais de vida” (DEWEY, p. 42). Esse tipo de aprendizagem não constitui o que Dewey chama de preparação genuína, pois não proporciona continuidade. Mas para Dewey, esse não é o único problema daquilo que chamamos preparação.

Mais importante que o aprendizado é o que Dewey chama de aprendizagem colateral, isto é “a formação de atitudes permanentes de gosto e desgosto” (*Ibidem*, p. 42). A capacidade de aprender do ser humano é uma disposição própria da natureza humana. É dessa forma que Dewey vê o desejo de continuar a aprender. Quando a escola não fortalece essa capacidade ou rompe com ela, ao invés de fomentá-la, é como se essa capacidade de aprender fosse roubada, dificultando a “vencer as circunstâncias e vicissitudes naturais da vida” (*Ibidem*, p. 43).

As habilidades de ler e escrever por si sós, isoladas do ambiente, das condições materiais e/ou objetivas da vida pouco ou nada adiantam se não contribuem para o avivamento do ser. Essas habilidades, segundo Dewey, deveriam avivar a capacidade humana de apreciar a vida, de perceber o valor

relativo das coisas, mas muitas vezes essas habilidades tidas como funções principais da escola tiram dos estudantes “o bom senso e a capacidade de julgamento” (DEWEY, 1971, p. 43), afastando deles a capacidade de aprender pela experiência, ou seja, de aprender de forma genuína e significativa.

O que o modelo tradicional geralmente fazia e ainda faz é sufocar as potencialidades de um conhecimento presente em nome de um futuro imaginário e distante. A ideia de preparação para Dewey não pode ser direcionada simplesmente para um suposto futuro. Para ele, se a preparação tiver como objetivo dominante da atividade o futuro, esse objetivo se afunda, pois a ideia é que o indivíduo extraia de sua “experiência presente tudo o que nela houver para si nesse momento em que a tem” (*Ibidem*, p. 43), desta forma, “o ideal de usar o presente simplesmente para preparar o futuro contradiz-se a si mesma (*Ibidem*, p. 43). É a vivência ativa do presente que prepara para um futuro prospero. A proposta educacional de Dewey é pautada na experiência que consiste em extrair de cada situação, ocasião ou experiência todo o sentido.

A proposta progressiva deste autor está presente em conceitos-chave tais como *crescimento*, *continuidade*, *experiência*, os quais ele usa para explicar a relação do indivíduo com seu meio social e natural – inseridos no processo de ensino e aprendizagem (DEWEY, 1979). Assim, o presente é o período de tempo em destaque na filosofia da educação de Dewey. Valorizando o presente consequentemente valoriza-se o futuro, desvalorizando o presente, sacrifica-se o futuro. A escola tradicional enfatiza o preparo para o futuro, fazendo os educadores deixarem de lado sua responsabilidade com as experiências presentes de seus alunos.

Os mais velhos são os mais capazes de compreender as condições entre presente e futuro, pois estes já adquiriram maturidade e percebem com mais facilidade e de forma mais clara que o presente sempre afeta o futuro. O que não é tão visível para os mais jovens. Então recai sobre os professores ou mais velhos, ou mais experientes “a responsabilidade de estabelecer as condições

adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável sobre o futuro” (DEWEY, 1971, p. 44). Essa maturidade não é um estado pleno, mas contínuo, ela é resultado do crescimento, de uma educação sempre contínua e presente. Podemos entender essa continuidade em níveis de alargamento de crianças e jovens e, “a cada nível, haverá uma expansão do desenvolvimento da experiência se a experiência for efetivamente educativa” (DEWEY, 1971, p. 94).

Referências

CARVALHO, Viviane B. **John Dewey e o trabalho pedagógico na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____, John. **Democracia e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Edição atualizada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 23/03/2016.

A NOÇÃO DE “CONTINUIDADE” NA EPISTEMOLOGIA NATURALIZADA DE JOHN DEWEY

Claudiney José de Sousa¹ (UNOPAR) - claudineyuel@hotmail.com
GP Filosofia da Educação Filosófica de crianças, adolescentes e jovens

Eixo temático: Filosofia da Educação de Dewey: aspectos éticos, antropológicos, epistemológicos, políticos e estéticos.

Resumo: Este artigo analisa a epistemologia naturalista de John Dewey, discutindo como, do ponto de vista de sua filosofia, o critério epistêmico tradicional para definir conhecimento parece ser muito restritivo. Sua teoria da continuidade é, então, brevemente revista à luz do naturalismo epistemológico. Por fim, defende-se que o exame destes tópicos dá sustentação à sua teoria naturalista de continuidade entre filosofia e ciência.

Palavras-chave: Conhecimento. Continuidade. Epistemologia. Naturalismo. Representação.

Abstract: This article analyzes the John Dewey's naturalist epistemology, discussing how, from the point of view of his philosophy, the traditional epistemic criterion to define 'knowledge' appears very restrictive. His theory of continuity is then briefly reviewed in the light of epistemological naturalism. Finally, it is submitted that the examination of all these topics lends support to his naturalistic theory of continuity between philosophy and science.

Keywords: Knowledge. Continuity. Epistemology. Naturalism. Representation.

Tornou-se mesmo, em muitos círculos, sintoma de falta de sofisticação supor que a vida seja ou possa ser uma fonte de alegria e de felicidade.
(Dewey)

¹ Doutor em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Membro do projeto de pesquisa “Estudo sobre a Filosofia da Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens” sob coordenação do Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro.

Introdução

A partir do estudo das obras *Experiência e Natureza* e *Democracia e Educação* procuraremos destacar, neste trabalho, em que sentido seria possível identificar a análise empreendida por Dewey, em sua filosofia, como uma espécie de naturalismo empírico. Com base na leitura das referidas obras acreditamos poder sustentar que Dewey não apenas defende explicitamente esse modo de conceber a empresa filosófica, como seu projeto filosófico como um todo pode, em alguma medida, ser encarado como um programa naturalista em epistemologia, que antecede e inspira o que hoje conhecemos como naturalismo epistemológico. Isso ficará evidente quando percebermos que em suas obras Dewey concebe os aspectos da cognição enquanto processos naturais, principalmente a partir de seu princípio de **continuidade**, entendido como o princípio que oferece “apoio racional à crença que o autor devota a um mundo uno” (AMARAL, 1990, p. 26), ou ainda, como “resposta racional a um apelo puramente emocional da fé deweyana na democracia” (Idem, p. 33).

Procuraremos defender também que, embora ainda faltem ao autor as tecnicidades do vocabulário atual, isso não nos impede de dizer que sua discussão está inserida no projeto contemporâneo de naturalização da epistemologia, muito próximo daquilo que Willard O. Quine (1908-2000) apresenta nos artigos “Epistemologia naturalizada” e “Dois dogmas do empirismo”, que deram a este último (de forma equivocada) o título de pioneiro do naturalismo epistemológico contemporâneo, que hoje sabemos que deveria ser concedido à Dewey.

Apesar das dúvidas apresentadas acima, sabemos que em várias de suas obras Dewey revela sua tendência a propor uma naturalização da filosofia e, conseqüentemente, também da epistemologia. Ele próprio afirma já nas páginas iniciais de seu *Experiência e Natureza*:

O título deste volume, *Experiência e Natureza*, tenciona indicar que a filosofia aqui apresentada poderá ser denominada naturalismo empírico,

ou empirismo naturalista, ou tomada “experiência” em sua significação habitual, humanismo naturalista (DEWEY, 1980, p. 3).

‘Conhecimento’ na epistemologia tradicional

São inúmeras, segundo Dewey, as falhas da concepção tradicional sobre o conhecimento, mas todas poderiam, de algum modo, ser resumidas naquilo que ele chama de “conhecimento como representação da realidade” ou “conhecimento como retrato da realidade”. Desde os filósofos gregos antigos temos teorias detalhadas sobre a natureza do conhecimento, que influenciaram as teorias da aprendizagem, mas as discussões epistemológicas ganham corpo e se tornam sistemáticas com os filósofos modernos, principalmente com John Locke (1632-1704), René Descartes (1596-1650), David Hume (1711-1776) e Immanuel Kant (1724-1804), os grandes representantes da concepção representacionista. Com eles a epistemologia passa a ser uma disciplina autônoma.

A concepção representacionista do conhecimento é também considerada uma posição realista ingênua do conhecimento, na medida em que, na visão de Dewey, teria desconsiderado o processo de conexão entre o homem e o mundo, o produto e o produtor do saber, entre o sujeito do conhecimento e o objeto conhecido. Se o empirismo (de Bacon, Locke, Hobbes e Hume), por exemplo, dá ênfase ao papel do objeto, no racionalismo (de Descartes e Malebranche, por exemplo) a ênfase recai sobre o sujeito. O objetivo de Dewey é entender por que teriam ocorrido estas segmentações e que implicações elas teriam nas questões ligadas à aprendizagem. Por outro lado, Dewey quer entender em que sentido a proposta de uma articulação entre filosofia e ciência, experiência e natureza pode nos ajudar na superação dessas dicotomias, segmentações e fragmentações.

De um modo geral, a epistemologia de John Dewey pode ser considerada uma “crítica à teoria das ideias” de toda a filosofia ocidental, um projeto bastante audacioso, que envolve nada menos que quase toda história do pensamento filosófico, ou seja, de Platão aos pensadores do século 19. O ponto de partida de

sua filosofia é a teoria baseada no que poderíamos chamar “princípios do senso comum”.

Para os epistemólogos tradicionais, a percepção sensorial pode ser descrita basicamente como consciência de ideias ou representações mentais; esta teoria defende a concepção segundo a qual o que pensamos ou percebemos (pelo menos de forma imediata), não é o mundo de objetos físicos, mas apenas os objetos mentais que os representa. A “experiência é reduzida às características conectadas com o *ato de experienciar*” (DEWEY, 1980, p. 15). Por isso, esta concepção também ficou conhecida como ‘representacionismo’. Ao criticá-la Dewey (1980, p. 5) afirma: “não é a experiência que é experienciada, e sim a natureza – pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante”.

Com esta crítica ao representacionismo, Dewey está retomando uma discussão que já fora feita no século XVIII pelo filósofo escocês Thomas Reid (1710-1796), para o qual, todos os tipos de representacionismo conduzem a formas insustentáveis de ceticismo. Segundo Reid, o sistema cético dos empiristas, por exemplo, apoia todo seu peso sobre uma hipótese antiga, aceita pela grande maioria dos filósofos, de que “não se percebe nada além do que está na mente que o percebe; que não percebemos realmente os objetos externos, mas apenas imagens e representações deles impressas na mente, denominadas *impressões e ideias*” (REID, 2000, p. 4). A partir desta concepção deduzimos que deve haver uma série de dicotomias que dão sustentação à esta teoria; as mais importantes delas seriam as separações entre sujeito e objeto, consciência e mundo, impressões e ideias, teoria e prática, razão e sentidos e experiência e natureza. A respeito desta última oposição Dewey (1980, p. 4) contesta o fato de que na concepção tradicional “a experiência é não apenas algo estranho acidentalmente superposto à natureza, mas forma um véu ou tela que nos separa da natureza, a menos que possa de algum modo ser transcendida”.

Segundo Dewey, esta concepção equivocada introduz uma concepção supra-empírica e não natural das coisas. Por outro lado, algumas escolas de

pensamento acabam defendendo uma concepção oposta, mas também equivocada, segundo a qual tudo deveria ser visto apenas como algo material e mecânico.

Essa atitude intelectualista e subjetivista estaria na base, para Dewey, tanto do racionalismo quanto do empirismo clássicos, que separam o domínio do pensamento dos eventos experienciados, abrindo caminho para o ceticismo. Ao separar a experiência da natureza, e reificar os produtos da atividade cognitiva, a filosofia escamoteia as escolhas que foram feitas em dado momento, tendo em vista determinados propósitos, e que levaram a isolar elementos que estavam, originariamente, unidos na experiência (ABRANTES, 1998, p. 9).

Contra esse predomínio do representacionismo que gera os tão conhecidos dualismos da teoria clássica do conhecimento (presentes principalmente nas teorias racionalistas e empiristas da Modernidade) Reid e Dewey propõem uma espécie de “teoria direta e realista da percepção”. Os autores contestam a noção de que nossas impressões e ideias sejam as únicas existências de que podemos ter algum conhecimento ou concepção, e de que este conhecimento permaneceria apenas durante o tempo em que somos conscientes destas percepções. Reid, por exemplo, propõe uma inteira rejeição dos princípios da teoria das ideias e a adoção dos *princípios do senso comum*, “tanto para tomar como dada a existência de pessoas às quais se pode atribuir atos perceptivos [identidade pessoal], como para considerá-las como estando diretamente familiarizadas, mediante os sentidos, com o mundo de objetos físicos [objetos externos], que existem independentemente de serem percebidos” (AYER, 2003, p. 30). O problema com a teoria representacionista, defendida por grande parte dos filósofos modernos, é sua incompatibilidade com o conjunto de nossas crenças fundamentais (crenças causais, crenças na existência de um mundo de objetos físicos externos, crença na identidade pessoal etc). A aceitação do método não-empírico e dos princípios daquela teoria leva ao ceticismo, que coloca em xeque estas crenças básicas.

O método não-empírico começa com um resultado reflexivo como se fosse primário, como se fosse o originalmente “dado”. Por isto, para o método não-empírico, objeto e sujeito, mente e matéria (ou quaisquer outras palavras e ideias que sejam utilizadas), são separados e independentes. Decorre daí que tenha que enfrentar o problema de como é possível o conhecimento; como um mundo externo pode afetar uma mente interna; como os processos mentais podem atingir e apreender objetos definidos em antítese a eles (DEWEY, 1980, p. 10).

Em várias de suas obras Dewey mostra claramente sua oposição a este tipo de epistemologia normativista e *apriorista*, propondo um modelo teórico-metodológico no qual o conhecimento possa ser compreendido como um processo mediado por relações naturais. Neste processo, a noção de “continuidade” tem um papel fundamental, uma vez que é a responsável por fazer com que experiência desenvolva alterações significativas não somente nas condições da aprendizagem imediata, mas também da aprendizagem subsequente dos indivíduos. Amaral fala do princípio de continuidade como sendo um “instrumento” para a superação dos dualismos, caracterizando-o como o grande “princípio de unidade teórica” no pensamento de Dewey.

Um só e único princípio garante a unidade teórica do pensamento de John Dewey, qual seja, o princípio de continuidade tão insistentemente defendido pelo autor como aquele “instrumento” capaz de superar as dificuldades inerentes aos dualismos que povoaram e ainda povoam a filosofia sob diferentes e variadas formas (AMARAL, 1990, p. 25)

Dewey demonstra grande insatisfação com o fato de esta filosofia ainda estar sendo praticada no século 19. Mais especificamente, Dewey estava descontente com as especulações filosóficas infundadas geradas por esta teoria da representação. As mazelas da filosofia resultariam da ausência de um método empírico para esta atividade. Resultariam do fato de a filosofia não estar familiarizada com o método das ciências empíricas e do fato de não compreender a importância de relacionar experiência e natureza.

Dewey (1980, p. 28) mostra que “nas ciências naturais há uma união entre experiência e natureza que não é recebida como uma monstruosidade [como na

filosofia]”. Em poucas palavras, poderíamos dizer que Dewey inicia um projeto ambicioso de articular o saber filosófico com o saber científico, fundando, assim, o que hoje chamamos de naturalismo epistemológico. Essa dimensão científico-naturalista de seu pensamento pressupõe o abandono daquelas velhas dicotomias do pensamento tradicional (tais como a separação experiência/natureza, espírito/matéria, sujeito/objeto e consciência/mundo). Na obra *Experiência e Natureza* ele reivindica uma filosofia da experiência como uma alternativa às concepções *aprioristas* das epistemologias clássicas. A este respeito veremos como Dewey apresenta sua proposta de adoção do modelo bem-sucedido do evolucionismo de Darwin no âmbito da filosofia da educação – uma espécie de filosofia empírica.

Além do que, no momento em que aceita a teoria de Darwin, ela é também fruto dessa maneira inter-relacionada de conceber os seres no mundo, onde cada um cumpre, através de organização própria, uma função definida em benefício do equilíbrio do todo. A vida, vista desse ângulo da teoria da evolução, não é a mais democrática que alguém pôde um dia conceber? (AMARAL, 1990, 41)

O projeto de naturalização da epistemologia em Dewey

Sabemos que o início do projeto contemporâneo de naturalização da epistemologia é comumente atribuído a Quine², cujo ensaio “Epistemologia Naturalizada”, de 1969, é o grande marco. Portanto, se falamos em ‘naturalismo deweyano, diriam alguns naturalistas radicais, é porque tomamos emprestado uma expressão utilizada de forma original por Quine, para fazer referência ao fato de que não apenas a ciência empírica poderia buscar seu fundamento em suas próprias realizações científicas, como também a filosofia deveria adotar este modelo bem-sucedido. Falaríamos em ‘naturalismo deweyano’ ao pensar

² Além de Quine, o projeto naturalista contemporâneo (nas suas mais diferentes versões) foi levado adiante por autores como Alvin Goldman, Hilary Kornblith, Philip Kitcher, Armstrong, Dretske, Laudan, Shapere, Rescher, entre outros. Uma ótima referência, para uma análise mais aprofundada das posições de alguns destes autores, encontra-se na coletânea de artigos intitulada “Naturalismo Epistemológico”; veja Évora & Abrantes (1998).

retrospectivamente, e de forma indevida, com base apenas em sugestões contemporâneas (visão anacrônica), já que Dewey estaria distante daquilo que Quine passou a chamar de “evolução” do empirismo clássico. Mas é o próprio Quine quem reconhece, em seu textos, que foi influenciado por Dewey ao dizer claramente:

Filosoficamente estou ligado a Dewey pelo naturalismo que dominou suas três últimas décadas. Com Dewey eu sustento que conhecimento, mente e significado são partes do mesmo mundo com que eles têm a ver e que eles têm de ser estudados com o mesmo espírito empírico que anima a ciência natural. Não há lugar para uma filosofia *a priori* (QUINE, 1964, p. 139).

Influenciado pelas grandes realizações científicas de sua época, em especial o evolucionismo darwiniano, Dewey empreende um estudo análogo no que diz respeito à natureza humana, ou seja, construindo uma filosofia da natureza humana sob a base da experiência e do método empírico. Influenciado pelo modelo de explicação dos fenômenos sugeridos por Darwin (1809-1882), Dewey teria dado um caráter completamente naturalista também ao estudo dos processos cognitivos em filosofia e educação. Segundo Dewey, todos os organismos (homens, animais, plantas etc) buscam adaptar-se ao meio ambiente como princípio básico de sobrevivência. Segundo Amaral (1999, p. 53) “fruto desse propósito, ele naturalizou o homem, colocando-o no seio da natureza como mais um elemento dentre outros”. Neste processo o homem tanto age sobre o meio quanto sofre sua ação, ou seja, este método consiste em mostrar a “continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente” (DEWEY, 1959, p. 377-378).

Assim como na ciência da natureza biológica, Dewey pretendia construir uma visão da natureza humana que pudesse destacar as leis que regulam o funcionamento da mente humana. Então, se essa interpretação estiver correta, parece possível defender que o autor não estava empenhado apenas em mostrar os equívocos das teorias tradicionais do conhecimento (também chamadas de

representacionistas), mas antes de tudo, estava empenhado em mostrar que aquele projeto seria inviável pelas vias que tradicionalmente se acreditava que seria possível. O conhecimento filosófico só será plenamente compreendido quando se conceber, como ele diz em *Democracia e Educação* “o desenvolvimento do método experimental como meio de adquirir-se conhecimento e ter-se certeza *de que* é conhecimento, e não opinião – método de descoberta e verificação, [que] é a grande força restante para efetuar-se a transformação da teoria do conhecimento” (DEWEY, 1959, P. 371)

A falibilidade do conhecimento e a noção de continuidade natural

Conhecimento para Dewey é conexão e não representação, como advoga a epistemologia clássica. Mas sua visão de conexão só se torna inteligível se a compreendermos na perspectiva da complexidade e da utilidade, ou seja, ligada às reais necessidades dos seres humanos (instrumentalismo). Mas seu projeto de uma epistemologia naturalizada a partir de uma continuidade entre filosofia e ciência também coloca o conhecimento em outro patamar, como algo contingente, histórico, falibilista. Seu princípio de continuidade pode ser entendido como uma espécie de identidade intrínseca entre a natureza e o homem, entre a sociedade e o indivíduo, entre a atividade material e a atividade espiritual. Ao fazer isso revela, conseqüentemente, as contingências inerentes ao saber humano.

As concepções tradicionais, em sua busca por princípios que visem nossa compreensão cognitiva do mundo, admitem uma espécie de natureza intrínseca ou *a priori* a estes dualismos – que seriam indiscutivelmente estabelecidos. Por outro lado, o pragmatismo de Dewey considera que nada pode ser tomado como absoluto; nada pode ser visto como definitivo. O valor de cada fenômeno, comportamento, ação etc., têm a ver com suas condições práticas de existência. Nesse sentido, uma epistemologia que tem como finalidade o conhecimento em si e que encontre seu termo na pura especulação é absolutamente descartada de sua proposta de um naturalismo epistemológico.

Segundo a epistemologia de Dewey, não há certezas estabelecidas *a priori*. O conhecimento é necessariamente um complexo processo de interação, construção e autocorreção; por isso também, uma atividade histórica e contingente (falibilismo). Em *Como Pensamos* nos fala da importância da incerteza e da investigação nos seguintes termos:

O pensamento tem como ponto de partida o que se denominou apropriadamente *uma bifurcação de caminhos*, uma situação ambígua, que apresenta um dilema, que propõe alternativas. Não existe reflexão quando consentimos que nossa atividade mental passe insensivelmente de um assunto para o outro, ou que nossa imaginação se entregue livremente a seus caprichos. Caso se apresente, porém, uma dificuldade, um obstáculo, no processo de alcançar uma conclusão, precisamos deter-nos. Na suspensão de incerteza, trepamos metaforicamente em uma árvore; procuramos atingir um lugar onde possamos inspecionar outros fatos e, por um descortino mais completo da situação, compreender a relação desses fatos entre si (DEWEY, 1979a, p. 23).

É por isso também que Dewey dará ênfase, em suas obras à expressão 'investigação'. Diferentemente do que ocorre na concepção tradicional, conceitos centrais de sua análise (tais como 'experiência' e 'natureza') não precisam apelar para categorias transcendentais ou sobrenaturais para se tornarem inteligíveis ou compreensíveis. Elas serão compreendidas apenas a partir da maneira como os homens realmente pensam e constroem conhecimentos nos contextos concretos da vida cotidiana. A ideia de conhecimento como produto lógico-linguístico, muito característica das filosofias positivistas em germe no século 19 estão equivocadas porque lidam com um sujeito cognoscente abstrato, isolado e desvinculado de sua real situação existencial. Bem outra é a concepção de Dewey sobre aprendizagem, conhecimento e educação.

Uma criança que aprende a falar tem novas facilidades e novos desejos. Mas também se alargam as condições para aprendizagens subsequentes. Ao aprender a ler, um novo meio igualmente se abre para as suas oportunidades. Se alguém decide a ser mestre, advogado, médico ou corretor, quando põe em execução seu propósito limita,

necessariamente, deste modo, o ambiente em que irá atuar no futuro. Faz-se mais sensível e receptível a certas condições e relativamente imune a outras circunstâncias do meio que lhe seriam estimuladoras, fosse outra a sua escolha” (DEWEY, 1979b, p. 28)

Para ele, todas as formas e níveis de conhecimento são naturais e empíricos. Nossas experiências podem ser descritas como primárias (ordinárias) ou secundárias (resultantes de análises intelectuais), mas enquanto fenômeno humano concreto, todas elas são naturais e empíricas. Não há exatamente uma hierarquia ou hegemonia de uma das formas sobre a outra ou uma relação de superioridade de uma sobre a outra. Há, na verdade, uma relação de paralelismo e de interdependência entre ambas – uma continuidade. Isso ocorre porque em Dewey a experiência é compreendida como unidade entre os processos cognitivos e não-cognitivos. Ao mostrar que não há distinção ou separação, mas sim continuidade entre experiência e natureza, por exemplo, Dewey está defendendo o caráter social, natural, histórico e psicológico do conhecimento. Tudo se explica mediante um processo de mútuas relações. Na verdade, segundo Amaral (1999, p. 55) “Ele substitui, portanto, a separação entre experiência e natureza, não pela ideia de continuidade entre ambas, mas pela fusão de ambas em um único conceito: o de experiência humana”

A experiência é esse processo pelo qual um corpo age sobre outro corpo e dele sofre uma reação. Dewey parte de um conceito amplo de experiência, considerando não apenas os atributos puramente racionais. O que caracteriza a experiência, nessa abordagem é a sua dinamicidade, que se realiza de dois modos: ela é ativa quando age sobre algo e sua ação produz consequências; ela é passiva quando sofre (...) e recebe as consequências de sua ação. O processo implica a qualidade da ação, de maneira que não existe nem pura atividade nem pura passividade: a experiência envolve simultaneamente esses dois polos (NASCIMENTO, 2015, p. 38).

Não importa se as relações se dão entre as formas mais simples ou mais complexas dos organismos – será sempre um processo interacional em que há

fluxo de acontecimentos e continuidade entre eles. Nesse contexto, o pensamento deve ser compreendido como uma fase biológica da experiência do indivíduo, já que em Dewey há diferentes estágios do pensamento neste processo de interação com a natureza (há uma espécie de atividade teleológica da inteligência). O autor defende que 'pensamento' deve ser definido como “a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas” (DEWEY, 1979a, p. 21). Para Dewey “a atividade inteligente envolve um processo de aprendizagem por meio de ações criativas que se desenvolvem na experiência, visando à superação de obstáculos que impedem a realização dos objetivos almejados” (NASCIMENTO, 2015, p. 41). Na medida em que interage com o meio, os organismos são capazes de prever acontecimento futuros, de maneira a inserir a situação presente no fluxo dos acontecimentos.

No método empírico proposto por Dewey o pensamento se desenvolve de forma integrada à realidade – é sempre pensamento reflexivo. Seguindo uma orientação aristotélica, o autor também acredita que “a origem do pensamento é alguma perplexidade, confusão ou dúvida” (DEWEY, 1979a, p. 24). Estes são elementos essenciais a toda investigação (entendida como resolução de problemas). Além disso, ele defende que a realidade da qual a experiência humana faz parte não se constitui mediante saltos, mas é contínua e adaptada ao Meio Ambiente. Isto caracteriza a noção prática de conhecimento presente em seu empirismo naturalista, uma concepção que não se preocupa com o conhecimento em si, mas apenas na medida em que tem valor prático.

Dewey explica sua nova concepção mostrando que à medida que as ciências se desenvolvem o homem se apodera de instrumentos mais eficazes para lidar com a vida e a ação. Mas essa ciência à qual ele se refere é a ciência que lida com previsibilidades e probabilidades e que comporta, portanto, falibilidade, e não a ciência enquanto sinônimo de certezas e verdades absolutas. Nessa nova concepção de ciência o “erro” é fator fundamental porque é visto

como inerente ao próprio processo do conhecer – é a partir dele que podemos avaliar as experiências passadas e orientar as experiências futuras. O erro é o elemento central do processo inacabável de aperfeiçoamento do homem. Mas para que isso ocorra, acredita Dewey, é preciso também uma mudança urgente na metodologia utilizada pela filosofia, caso contrário, continuaremos insistindo nos velhos erros do passado, quais sejam, as segmentações, a ênfase na racionalidade pura e a tendência às simplificações.

Conclusão

Embora se possa dizer que a postura naturalista está presente em várias filosofias desde a antiguidade, sabemos que é mais adequado dizer que esta postura teve sua origem com a filosofia anglo-americana do século 19, cuja principal referência é, sem dúvida, a filosofia de John Dewey, com sua proposta de continuidade entre filosofia e ciência e da aplicação do método empírico para além das ciências naturais, ampliando sua área de atuação também às ciências humanas, as artes, a filosofia e à educação.

Sabemos que para a concepção tradicional, especialmente aquela que tem origem na filosofia de Platão e persiste pelo menos até o século 20, nas filosofias de tendência analítica, o conhecimento é visto apenas do ponto de vista proposicional, desconsiderando aspectos sociais, históricos, psicológicos e existenciais do sujeito cognoscente. Por isso, nesta linha de argumentação, ‘conhecimento’ deve ser mais propriamente definido como “crença verdadeira justificada”. A maioria dos epistemólogos modernos, influenciados por esta concepção, procuraram obter um fundamento certo e inabalável para o conhecimento, propondo, para tanto, critérios extremamente exigentes de *verdade e justificação*. Em contraste com essa postura, na epistemologia naturalista de Dewey, ‘conhecimento’ é visto como atividade prática; como parte funcional da experiência. Para Dewey, a busca por critérios últimos de justificação do conhecimento não é apenas um procedimento infundado, mas também

desnecessário, uma vez que a falibilidade é algo inerente ao processo natural do desenvolvimento cognitivo dos seres humanos.

O que motivou seu trabalho foi a constatação das consequências negativas da aplicação do método dualista e apriorista (não-empírico) das filosofias tradicionais às questões ligadas à aprendizagem, ou seja, o fato de que os pseudoproblemas daquelas filosofias espelham características das práticas sociais que se pretende implementar, sobretudo no ambiente educacional, gerando assim, distinções entre indivíduos e classes sociais. Dewey notou que “as separações que embaraçam o livre e pleno intercâmbio social reagem tornando unilateral a compreensão e o ato de conceber dos membros das classes separadas” (DEWEY, 1959, p. 378). Os dualismos das teorias opostas também representam os traços desses segmentos isolados e segmentados da experiência, frustrando o processo de continuidade entre os polos e impedindo o enriquecimento da experiência dos seres humanos em todos os âmbitos, mas principalmente no âmbito educacional. Por isso, segundo Amaral (1990, p. 26) “o pensamento deweyano, enquanto construção teórica, responde a uma necessidade eminentemente prática”. Para aqueles que ainda têm dúvidas quanto àquilo que o autor estaria entendendo por “necessidade prática” a mesma autora afirma: “Trata-se da necessidade de estabelecer uma organização social que estimule a flexibilidade das interações entre os indivíduos”. Neste sentido, é uma unidade que necessariamente pressupõe a diversidade, principalmente no âmbito educacional.

Enquanto essas divisões persistem e outras se lhes acrescentam, cada qual deixa seu vestígio no sistema educacional, até que, considerado em seu conjunto, o plano de educação se converte em um depósito de vários fins e processos. O resultado é aquela espécie de limitação e equilíbrio de fatores e valores segregados que já descrevemos (DEWEY, 1959, P. 366-367).

Sabemos que em teoria do conhecimento existem antagonismos entre conhecimento empírico e conhecimento superior racional, a distinção entre particular e universal, saber como acumulação de dados e saber como operação

ativa, entre matéria de estudo e método, entre atividade e passividade do conhecimento, entre inteligência e emoções. Somente a adoção do princípio de continuidade natural poderá viabilizar a compreensão de que há interdependência entre cada um destes elementos. Neste processo, a teoria do conhecimento tem um papel fundamental, na medida em que pode fornecer os instrumentos intelectuais para o estudo e a efetiva concretização de uma experiência proveitosa e enriquecedora, que dê significado à vida concreta do indivíduo e da sociedade. Do ponto de vista pedagógico a epistemologia poderá auxiliar no estudo sobre a maneira como a aquisição e justificação do conhecimento está ligada às atividades concretas do complexo ambiente da aprendizagem humana em seu meio ambiente.

Esta ressignificação da filosofia em Dewey está, portanto, completamente afastada das especulações da filosofia tradicional. Na verdade, o real sentido desta nova filosofia (que se converte em uma teoria geral da educação) está em mostrar como a educação pode ser “re-concebida” de forma a ser vista a partir de sua verdadeira essência, qual seja, a de atividade de contínuo crescimento da mente e iluminação da vida democrática.

Ao adotar de forma absoluta os modelos da teoria da evolução e o método experimental de pensamento, Dewey procura trazer para o âmbito da filosofia aquilo que já havíamos conquistado na área das ciências naturais, ou seja, o caráter prático de suas discussões e atividades. Dewey compreende que assim como no desenvolvimento dos organismos vivos, onde podemos abrir mão de explicações mediante causação sobrenatural e explicá-los através de seu lugar e função no meio ambiente, também em filosofia podemos abandonar as idealizações e universalizações abstratas e nos lançarmos numa atitude plenamente voltada para as reais necessidades dos seres humanos.

Ao naturalizar a epistemologia Dewey nos deixa um recado: livres das amarras das filosofias especulativas o homem pode assumir seu papel de único responsável pelo seu próprio desenvolvimento e crescimento físico, cognitivo,

psicológico, ético e social. “A confiança deweyana no poder da inteligência para construir o próprio destino do homem implica o reconhecimento pleno de sua liberdade para pensar e agir” (AMARAL, 1990, p. 26-27). A meta do homem não deve ser a perfeição, mas a constante evolução, o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento e refinamento. Por isso, aquele que adere à esta filosofia empírica deverá ser fiel à Terra, deverá compreender que matéria e vida são uma unidade e que ambas podem ser perfeitamente explicadas do ponto de vista biológico, como órgãos que afetam e são afetados pelo meio ambiente num constante processo de interação e aprendizado. Em resumo, como diz Amaral (1990, p. 26) devemos compreender “que o desejo de unidade do autor coincide verdadeiramente com a unidade própria da organização democrática da vida”.

Referências

- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva, 1990 (Debates – v. 229)
- AYER, A. J. **Hume**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ABRANTES, P. Naturalismo Epistemológico: apresentação. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**. Campinas: 8 (2): 27-108, 1998.
- CADERNOS DE HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA**. Campinas: Revista do Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 8 (2): 1998 (Naturalismo Epistemológico).
- DEWEY, J. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma exposição. Trad. Haydée Camargo Campos. 4ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 (Atualidades Pedagógicas – vol. 21).
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3ª edição. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.
- DEWEY, J. **Experiência e Natureza**. Trad. de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção: Os pensadores).

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. A filosofia realista e naturalista de John Dewey: contribuições para uma epistemologia contemporânea. **Redescrições**, ano vi, n. 1, 2015, p. 30-55.

QUINE, W. O. Epistemology Naturalized, in.: **Ontological Relativity**, Columbia University Press. New York and London, 1969, p. 69-90.

EDUCAÇÃO COMO O PROCESSO DE ASSEGURAR A CONTINUIDADE DO LADO BOM DA VIDA

Andressa Coelho Righi de Carvalho¹ (UEL) - andressa_righi@yahoo.com.br.
Leoni Maria Padilha Henning² (UEL) - leoni.henning@yahoo.com.

Eixo Temático -Escola, sociedade e educação

Resumo - Nesta pesquisa de cunho científico, pretendemos investigar em que medida a educação serve como um processo para assegurar a continuidade do lado bom da vida, principalmente com base na obra de John Dewey, intitulada Democracia e Educação, que neste ano comemora seu centenário de publicação. Assim, buscaremos aprofundar o conceito de educação e suas implicações na vida humana, embasadas nos aspectos teóricos dos autores John Dewey e de seu principal divulgador no Brasil, Anísio Teixeira. Tendo por princípio, o quesito no qual apresenta a educação como necessidade da vida, cabe sinalizarmos que a educação consiste invariavelmente na transmissão de conhecimentos por meio da comunicação. Comunicação esta que se caracteriza por possibilitar experiências amplas e variadas, o que resulta por modificar a realidade vivenciada pelo indivíduo. Ou, melhor dizendo, essa comunicação educativa é responsável por contribuir para a melhoria da qualidade das experiências humanas. E, diante dessa sociedade em constante mudança, torna-se ainda mais perceptível a necessidade de um ambiente intencional que nos direcione a compreender, acompanhar e ampliar a complexa estruturação da nossa vida. Sendo próprio do humano, buscar por melhorias e por lutar para continuar vivendo; é plausível reconhecer a importância da educação para o crescimento de cada indivíduo e da sociedade a que pertence.

Palavras-chave: Educação. Vida. Dewey.

Abstract - In this scientific research, we intend to investigate what extent education serves as a process of ensuring the continuity of the good side of life, based essentially on the book by John Dewey, Democracy and Education, in its centenary of publication, celebrated in this year. In this sense, we will seek to

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina – UEL. Membro ativa no Grupo de Pesquisa (Positivismo e Pragmatismo e suas relações com a Educação). E-mail: andressa_righi@yahoo.com.br.

² Pós Doutora em Filosofia (UFSC, 2014). Professor Associado C-40 no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Orientadora de IC.

deepen the concept of education and its implications for the human life, based on the theoretical aspects of John Dewey and his main promoter in Brazil, Anísio Teixeira. As they present the education as the necessity for life, we emphasize that education consists invariably in the transmission of knowledge through communication. The communication is characterized by enabling individuals to get wide and varied experiences, which results in changing the reality experienced by them. In other words, this educational communication is responsible for contributing to improve the quality of human experience. In this ever-changing society, it becomes even more noticeable the need for an intentional environment that drives us to understand, follow and expand the complex structure of our life. As human, for his sake, searches for improvement and fighting to continue living, it is reasonable to recognize the importance of education for the growth of each individual and the society to which it belongs.

Key-words: Education. Life. Dewey.

Introdução

O presente estudo versa sobre a educação como um processo garantidor da continuidade do lado bom da vida e apresenta, como fundamentação teórica, a perspectiva pragmatista dos autores John Dewey e Anísio Teixeira – filósofos que significam marcos importantes no pensamento pedagógico brasileiro.

John Dewey (1859 – 1952) é considerado um grande filósofo que exerceu forte influência sobre o pensamento pedagógico em diversas partes do mundo. Sua obra, além de permear o campo da educação e da filosofia, contribuiu na sistematização do pragmatismo clássico, cooperando também para a formação da chamada “escola nova”, preferencialmente denominada por ele como “escola progressiva”.

Foi a partir do contexto escola novista brasileiro – o qual apresentou de alguma forma as mesmas características apontadas por Dewey a respeito do mundo moderno –é que elegemos o intelectual Anísio Teixeira (1900- 1971) como importante figura para considerarmos neste estudo. O autor baiano foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932 e, declaradamente, se coloca como um porta-voz do filósofo americano que lhe foi muito caro, John Dewey, no

qual fundamentou suas ideias filosófico-educacionais, traduzindo suas obras e apoiando-se grandemente em suas sugestões teóricas.

Considerando os contextos diferentes em que os dois autores em questão viveram, conseguimos observar, entretanto que ambos apresentam semelhanças explícitas no campo teórico, pois podemos perceber que tanto Dewey como Teixeira apresentam em seus estudos sobre educação, uma tendência a entendê-la pelo caráter processual e permanente que a caracteriza, ou seja, acreditam que a formação humana continuamente percorre a vida toda dos indivíduos.

Nesse sentido, cabe a análise sobre a educabilidade processual realizada ao longo da vida, uma vez que, segundo eles, os seres humanos estão situados num mundo em mudanças, vivendo numa rede de inconclusões, não podendo então ser considerados simplesmente seres determinados, mas apenas condicionados pela situação na qual se encontram, mas, que é mutável por natureza. Se tomarmos o ser humano como ser determinado, isso implicaria em limitação definitiva do seu desenvolvimento, como também seria o caso de o ser humano realizar um modelo aprioristicamente fixado.

Uma vez que os autores sugerem importantes inovações para o campo educacional, pretendemos nos valer desse estudo como busca de argumentação frente à relevância da educação em vista da vida boa, já que o conceito deweyano de “crescimento contínuo” possibilita uma maior compreensão do conceito, a saber, trata-se do processo que ocorre durante toda a vida humana e não somente em uma fase específica da formação. É característica destes autores a perspectiva otimista da vida; daí a crença de que vale apenas o investimento na educação para a conquista da democracia, como um modo de vida mais justo, igualitário e participativo.

A fim de realizar esse trabalho nos debruçamos nas obras de ambos os autores citados acima. Em relação a Dewey, nos pautamos nas suas principais obras traduzidas ao português, a maioria das quais isso feito por Teixeira, de quem aproveitamos, do mesmo modo, os escritos mais representativos em relação a esse estudo.

Processo educacional contínuo

Primeiramente, apontaremos algumas ideias antropológicas deweyanas em relação à conceituação de educação, complementando com reflexões de Teixeira. A vida humana é orquestrada pelo princípio de continuidade, seguindo o movimento de mudanças realizado no mundo, onde ocorrem as experiências. Assim, uma das ideias principais de Dewey é “experiência como própria da vida natural”, mas que, enquanto fator contínuo presente nos processos de renovação, amplia-se ao agrupamento social, afetando diretamente a educação, já que está, inicialmente, é considerada instrumento da continuidade social da vida.

De acordo com Dewey (1971, p. 14), contudo, não devemos confundir educação com experiência, pois “Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores”.

Cabe ressaltar, entretanto, que educação é desenvolvimento por e para a experiência. “Por”, porque faz parte dos processos de renovação da vida; “para”, porque deve se pautar no crescimento, nos fins-em-vista que nunca são plenamente alcançados, pois se transformam em “meios” para outros “fins”, tratando-se a educação, portanto, de um processo contínuo e permanente de formação humana.

Aliás, Teixeira (1967, p. 88) conceitua educação como uma “[...] série de fenômenos decorrentes do aparecimento da inteligência no universo”, o que está totalmente interligado com as experiências “educativas”, é claro. Interessante lembrar que a experiência é “[...] a própria natureza em uma das suas fases de organização - a de organização mental, quando as relações e combinações são *percebidas*, vistas, podendo ser refeitas ou reconstruídas para melhor atingirem seus próprios fins naturais”.

O processo educativo é compreendido como *crescendo* – expressão que intenta expor a ideia de desenvolvimento, ou seja, no sentido de conduzir a um crescimento contínuo, o que contempla e reforça a definição de educação como crescimento.

Complementando a ideia explicitada acima, a respeito do processo educativo, Teixeira (1967, p. 37-38) apresenta que o mesmo acontece em tempo real nas nossas vidas, de modo que aquilo que for aprendido servirá para construção do caráter próprio. Ilustrando cito o autor que diz: “[...] para que a aprendizagem seja integradora, o que vale dizer educativa, a situação escolar e a vida do aluno devem ajustar-se e harmonizar-se como um todo contínuo”.

Neste sentido, cabe ao educador saber julgar quais atividades e experiências contribuem e conduzem ao crescimento contínuo. Assim, o profissional da educação deve

[...] estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades. O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos. (DEWEY, 1971, p. 54)

Em virtude do já pontuado, devemos explorar também que a educação é necessária para a continuação da existência social, consistindo primariamente na transmissão por meio da comunicação para a aquisição de experiências mais amplas. Em suma, somos educados indiretamente pelo meio social em que vivemos, no entanto, a escola, ambiente educativo especial, é responsável por proporcionar uma situação simplificada/selecionada, que desperte nos jovens a curiosidade de compreender as coisas de forma mais complexa. Em seguida, a escola deve eliminar os aspectos desvantajosos do ambiente comum que possam exercer influências deseducativas.

Por fim, ela também tem o compromisso de equilibrar os vários elementos do ambiente social, tendo em vista dar a cada indivíduo a oportunidade de ter contato com um ambiente mais amplo, produtivo e satisfatório. Nas palavras de Dewey (1979, p. 23), “A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive”.

Seguindo essa lógica da escola, necessitamos pensar agora no viés antropológico, que o ser humano “vive não tanto para ser feliz, como pelo seu instinto de viver. O dia presente o ocupa e absorve, e a expectativa de amanhã é sempre, por força de sua natureza, a de um dia melhor” (Teixeira, 1967, p.95-96), uma vez que o caminho para essa melhor qualidade de vida ou seguridade do lado bom da vida ocorre mediante a educação.

Ainda em conformidade com Teixeira (1967, p.96),

[...] esse progresso é possível por meio da educação, e só por ela, desde que nos utilizemos da escola como uma instituição inteligentemente planejada com o fim de preparar o homem para uma existência em permanente mudança da qual ele fará permanente progresso.

Posto que esse progresso acontece para o enriquecimento da vida por meio das situações proporcionadas pela educação escolar, devemos voltar-nos à conceituação de educação, vista como um processo desenvolvido ao longo da vida, já que vida é desenvolvimento e crescer é vida. Melhor dizendo, “[...] o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim; [...] o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar” (DEWEY, 1979, p.53).

De acordo com a perspectiva tradicional, contrária aos princípios deweyanos, a criança deve ser preparada para um futuro previsível, cabendo ao professor dirigi-la a uma meta prefixada (de realização, de crenças, de plenitude humana). Neste sentido, a educação é preparação para vida. Mas, como vimos,

os apontamentos de Dewey substituem está máxima por aquela já discutida acima e que sustenta que educação é vida, e não preparação para vida, como queriam os conservadores.

Assim como Dewey, no Brasil, Teixeira colocou em prática aquilo que teoricamente ele adotou como teoria, ou seja, o progressivismo deweyano. Tal compreensão teórica, muito entusiasmou os educadores para o enfrentamento dos problemas vividos na educação brasileira, marcada por uma perspectiva tradicionalista que bem servia a um tipo de sociedade já superada pelas novas experiências de modernização espalhada pelo mundo, após o industrialismo e o avanço da ciência e da tecnologia.

De acordo com Teixeira (1967, p.32)

A escola é o retrato da sociedade a que serve. A escola tradicional representava a sociedade que está em vias de desaparecer. É fácil demonstrar como todos os pressupostos em que a escola se baseava foram alterados pela nova ordem de coisas e pelo novo espírito de nossa civilização. A escola progressiva não pretende, por sua vez, apoiar-se senão nesses fatos e nessa nova mentalidade. Como a escola tradicional, ela é a réplica da sociedade renovada em que vivemos.

Tendo por base que a sociedade se renova constantemente devido ao crescimento educativo dos componentes imaturos do grupo, entende-se que a educação pode elevar o indivíduo, transformando as qualidades das suas experiências. Nossas ações se desenvolvem na e pelas relações sociais, mas precisam do aporte do compartilhamento das intenções, das ideias, finalidades, entendimento e interesses comuns de um grupo. Assim como nos adverte Dewey: “O que precisamos mais detidamente patentear é o modo pelo qual o meio social desenvolve seus membros imaturos”. Pois, se “a atividade do ser humano imaturo é simplesmente provocada para a aquisição de hábitos úteis [podemos compreender que, neste caso] É mais adestrado como um animal do que educado como um ser humano”. (DEWEY, 1979, p.14, acréscimos nossos).

Por isso, vale identificarmos a importância da linguagem para aquisição do conhecimento que é socialmente transmitido, isto é, isso é feito diretamente de uma pessoa para outra. Contudo,

Quando as palavras não entram como fatores em uma ação compartilhada – quer real, quer imaginariamente – elas obram como puros estímulos físicos, não tendo significação ou valor intelectuais. Fazem a atividade correr em um dado leito, mas desacompanhada de intenção ou significação consciente (DEWEY, 1979, p. 18).

A linguagem envolve a comunicação, o que acaba por ser um dos principais modos de aprender, especialmente nas primeiras fases da vida, já que uma criança inicialmente começa a identificar os sons, para só depois experimentar significativamente e conseguir compreender.

Sendo assim esse uso da linguagem “[...] é uma extensão e aperfeiçoamento do princípio de que as coisas adquirem significação quando usadas em uma experiência partilhada ou em uma ação conjunta; de modo algum a aplicação da linguagem contravém àquele princípio”. (DEWEY, 1979, p.17).

Considerando que a educação “[...] se processa, com efeito, por meio de um ato consciente de readaptação, em que determinada experiência, percebida em suas conexões e relações, habilita o homem a aumentar o seu poder de governo e direção de outras experiências” (TEIXEIRA, 1967, p. 89).

Nesta constante relação com o meio social, percebemos que existem muitos ensinamentos, por isso podemos dizer que a partir da participação no ambiente social ocorre um influxo educativo ou formativo. Essa educação indireta se constitui de interesses comuns presentes naquela sociedade em que são definidos os costumes, crenças e os valores.

Primeiramente como inconsciente, mesmo que seu influxo ambiental perpassa de forma penetrante as diversas direções, hábitos da linguagem, boas maneiras (moral) e apreciação estética. Observamos, contudo, que é moral toda forma de educação que desenvolva a capacidade de participação dos sujeitos, condizente com as normas vigentes para o seu bem-estar na vida social em vista

do bem comum - o que somente ocorrerá se levarmos em consideração as experiências humanas compartilhadas. Mas, como se dá a passagem do nível de experiência educativa, digamos, primária, para uma experiência de vida associada em que nos aparece a possibilidade da conquista de uma vida melhor com expressiva qualidade?

Acreditamos que, em princípio, neste mundo em mudanças, devemos entender a vida humana como fato indeterminado, pois, embora vivendo em condição natural não é possível uma exaustiva previsão do futuro. Ademais, estando o homem não definido como um ser naturalmente bom ou ruim, não é aceitável que se exclua a sua capacidade de realizar as suas próprias atividades para atender à sua plasticidade e potencialidade criadora, reflexiva e crítica.

De acordo com Dewey, os indivíduos adquirem ao longo “[...] de sua experiência e educação certas medidas do valor de várias espécies de experiências. Aprenderam a considerar como coisas moralmente boas a honestidade, a amabilidade, a perseverança e a lealdade [...]” (1979, p.257).

A apreciação vital apresenta vasto campo na própria educação, de modo que a formação de hábitos pode se tornar coisa puramente maquinal, a menos que os hábitos sejam também prazerosos. Cabe então entender que a compreensão apreciativa está correlacionada com a imaginação, pois esta é o meio de ela efetuar-se, sendo a responsável por não deixar a atividade ser mecânica. Exemplificando a situação acima, podemos pensar na importância que os jogos têm no desenvolvimento da criança, por exemplo. Na fase da infância, os jogos são aqueles que mais afloram à imaginação e é a partir desta que conseguimos constituir significações com as crianças. Só com o reconhecimento da imaginação como legítima intermediária é que se alcançará o efeito principal da educação identificada como criadora de uma vida rica de significações, bem como, haverá a identificação do seu valor utilitário para a criação de hábitos, já que é pela imaginação que os símbolos são traduzidos em significação.

Em se tratando de valores educacionais, devemos compreender que a vida vem em primeiro lugar e, conseqüentemente, há a necessidade de enriquecê-la,

pois educação é vida. Isto nos faz crer que devemos evitar entender a educação formal como desligada da vida experienciada espontaneamente para além das paredes da escola. Como organismos sociais, precisamos estar guiados pela nossa ação, pela educação realizada em todos os âmbitos da sociedade, no sentido de nos comunicarmos e estabelecermos o que é prioritário para o aprimoramento da vida.

Nas sociedades modernas, dado a complexidade dos fatores decorrentes das especializações, por exemplo, foi necessária a criação de espaços destinados ao planejamento, “controle” e operação de estratégias em relação aos indivíduos, uma vez que, foram produzidos conhecimentos e atitudes correspondentes a novas funções sociais. A escola tornou-se, portanto, um ambiente especial para o tratamento e ingerência dos elementos presentes no mundo moderno. Considerando a cuidadosa e necessária transmissão de cultura essencial para uma vida de caráter independente nas diversas camadas sociais, próprias de um regime democrático, aberto, de transição livre entre as salas de aula, entende-se a escola como o espaço facilitador do conhecimento pertinente a uma sociedade em mudança e em desenvolvimento.

Sendo “a educação escolar [...] uma necessidade, em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer” (Teixeira, 1976, p.86), nosso sistema escolar tem por função alcançar uma formação destinada aos diferentes estilos de vida, socialmente diversos, porém pertencentes a uma sociedade constituída pela vida associada e partilhada. Tais fatores, a nosso ver, podem significar o alento aos educadores cujos ideais, por definição, não se afastam de uma insistente aposta no projeto humano como construtor de uma sociedade cada vez mais pacífica, desenvolvida e democrática.

Considerações finais

Em base no exposto, citamos Dewey, que esclarece e reforça a compreensão do assunto:

O que então é educação, já que encontramos tipos realmente satisfatórios dela na existência? Em primeiro lugar, ela é um processo de desenvolvimento, de crescimento. E é o *processo* e não meramente o resultado que é importante. Uma pessoa verdadeiramente saudável não é algo fixo e completo. Ela é uma pessoa cujos processos e atividades se desenrolam de certo modo que ela continuará a ser saudável. Similarmente, uma pessoa educada é a pessoa que tem o poder de continuar e adquirir mais educação (DEWEY, 1964, p. 04 – grifos do autor; tradução nossa).

A educação, como sendo reflexo do mundo enquanto espaço configurado por uma realidade marcada por culturas de dinheiro ao invés de valor, necessita de um certo modo de educação para ajudar a compreender a cultura em que vivemos e para que assim possamos melhor nos adaptar e contribuir para sua constante reforma. Pois, só dessa forma, será permitido ao indivíduo seu crescimento contínuo e acesso na vida social em vista do lado bom da vida.

Quando nos referimos ao conceito de crescimento, devemos entender que ele requer uma educação diferenciada, ou seja, aquela que corresponda ao movimento contínuo do homem em seu meio em mudança no qual se encontra operando de forma a controlar conscientemente as suas experiências.

Se os indivíduos, conforme Dewey nos ensina, aprendem ao longo de sua vida a valorizar a honestidade, a amabilidade, a perseverança e a lealdade, etc., como atestamos anteriormente, acreditamos que, para ensinar o indivíduo a ser bom, a melhor forma de fazê-lo é possibilitar a prática dos valores. A bondade só é aprendida quando o indivíduo experiência a satisfação da prática da bondade. Assim, a instituição escolar deve proporcionar condições sociais reais que desenvolvam o sentimento de bondade na criança.

Cabe então ao professor da escola, propiciar uma aprendizagem em que o indivíduo consiga pessoalmente exercitar a apreciação, pois só assim conseguirá agir sem ter que simplesmente obedecer aos padrões correntes. O fato é que “[...] se deve ensinar a ciência como um fim em si mesma na vida do estudante - como uma coisa que tem valor por causa de sua própria e exclusiva contribuição intrínseca para a experiência da vida” (DEWEY, 1979, p.264).

No processo de ensino-aprendizagem, devemos entender que, para além da aquisição de conteúdo, é oferecida aos estudantes a aprendizagem de atitudes, ideias, apreciações, dentre outras. E, que isso só é possível quando a informação vem de um ambiente “palpável”, real, ou seja, onde posso efetivamente experienciar, o que resultará em um processo eficaz. Por isso, devemos dispor claramente as condições para o exercício de um dado conhecimento.

Por fim, Teixeira nos exemplifica muito bem o que ocorre atualmente com a educação ao dizer que as finalidades não ficam claras aos mais jovens, especialmente, quando se relaciona ao discernimento da vida e educação, pois,

[...] no fundo de todo este estudo paira a convicção de que a vida é boa e que pode ser tornada melhor. É essa a filosofia que nos ensina o momento que vivemos. Educação é o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais. (1967, p.16).

Realmente, devemos fixar este ponto, pois, assim como a teoria e a prática são indissociáveis na pedagogia mostrada pelos autores aqui em destaque, a educação e a vida também o são. Em outras palavras, necessitamos de uma educação de vida e de experiência para que nos tornemos aptos a alcançar uma vida boa, repleta de verdadeiras condições para aprender e reaprender como necessidade da própria vida.

Referências

DEWEY, John. **Como pensamos**. Trad. e notas de Haydée de Camargo Campos. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 a.

_____. **Reconstrução em Filosofia**. 2ed. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Revista por Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

_____. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Vida e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 10^a ed. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

_____. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979. Atualidades Pedagógicas. Vol.21.

TEIXEIRA, Anísio Spindola. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5^a ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____. **Educação no Brasil**. 2^a ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

O PAPEL DA ARTE NA TRANSFORMAÇÃO DOS HÁBITOS

Camila Lins Franca (UEL) clins.clf@gmail.com¹

Darcísio Natal Muraro (UEL) murarodnm@gmail.com²

Eixo temático: Natureza e cultura

Resumo - Este estudo tem como objetivo discutir como as experiências artísticas podem constituir-se enquanto um campo de crítica e renovação de hábitos. Por meio da pesquisa bibliográfica o trabalho reflete acerca dos conceitos de 'experiência', 'hábito' e 'arte' apresentados na teoria de John Dewey. Não obstante, focaliza no teatro enquanto prática capaz de provocar a reinvenção da rotina, uma vez que o cerne das artes cênicas consistena presença do artista diante de um receptor da obra teatral e que, portanto, trata-se de um ato presencial, uma experiência que possui a força de um momento vivo, reflexivo e compartilhado. O trabalho parte do pressuposto de uma prática social de transmissão dócil da maioria das experiências voltada para a manutenção dos hábitos rotineiros e supressão do pensar reflexivo nas ações. A análise do conceito de arte apresentado por Dewey pauta-se na conjectura de que as experiências artísticas – enquanto âmbito de superação da rotina – possuem em sua inerência, o poder de gerar conhecimento de maneira orgânica, renovando as atividades usuais da vida. Sendo assim, a pesquisa aponta para a necessidade de aproximação entre meio social e experiências estéticas, bem como, da criação de ambientes favoráveis (ambientes democráticos) para a manifestação de experiências significativas em detrimento da mecanicidade irrefletida dos hábitos passivos nas práticas sociais.

Palavras-chave: Experiência. Hábito. Arte.

Resumen - Este estudio tiene como objetivo discutir como las experiencias artísticas pueden formar un campo de crítica y renovación de rutina. Por medio de una pesquisa bibliográfica el trabajo reflexiona acerca de los conceptos de

¹Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Arte Educação e Docência na Educação Superior. Mestranda do programa de pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

² Doutor em Filosofia da Educação pela USP. Professor do Departamento de Educação da UEL.

experiencia, hábito y arte presentado em la teoría de John Dewey. Sin embargo, se centra en el teatro como una práctica capaz de causar la reinvencción de la rutina, una vez que el centro de las artes escénicas está en la presencia del artista frente a un receptor de la obra teatral y por lo tanto es una experiencia que tiene la fuerza de um tiempo vivo y compartido. El trabajo asume que las experiencias cotidianas están sueltas, vacías de sentido y alejadas de cualquier elemento reflectante. En este contexto, la mayoría de las experiencias transmitidas por la sociedad se basa tanto em el mantenimiento de los viejos hábitos como em la supresión de la inteligencia em acción. El análisis del concepto de arte presentada por Dewey es guiado en la conjetura de que las experiencias artísticas- como parte de la superación de la rutina- tiene una capacidad inherente para generar conocimiento de manera orgánica y vibrante, aportando fuerza a las actividades habituales de la vida. Por lo tanto, las investigaciones apuntan a la necesidad de estrechar los vínculos entre el entorno social y las experiencias estéticas, así como la creación de entornos favorables (ambientes democráticos) para la manifestación de experiencias significativas en detrimento de la mecanicidad irrefletida de los hábitos pasivos em las practicas sociales.

Palabras-clave: Experiencia. Hábito. Arte.

Experiência: agir e pensar

As conjeturas do presente estudo pautam-se na premissa levantada por John Dewey de que as nossas experiências têm sido cada vez mais marcadas pela mecanicidade das ações e, por decorrência, os hábitos que envolvem o pensar são cada vez menos cultivados. No desenvolvimento de sua teoria, Dewey nos apresenta um dos conceitos principais de sua obra, e que nos ajudará a pensar acerca de tal problemática, o conceito de experiência. No que concerne à natureza da experiência, Dewey (1979) a define a partir da combinação entre seu aspecto ativo-passivo. Conforme ressalta o autor, em seu elemento ativo a experiência é tentativa, isto é, a ação sobre determinada situação, enquanto que em seu elemento passivo a experiência é sofrimento. O termo “passivo” pode gerar alguns sentidos contrários à natureza da experiência, uma vez que este elemento não representa espera inativa, mas sim, sofrimento ou recepção das consequências geradas pela ação.

Conforme Dewey, o valor de uma experiência é medido a partir da relação estabelecida entre os dois elementos mencionados anteriormente resultando numa significação que, além de satisfazer às exigências da experiência presente naquilo que é circunstancialmente problemático, transforma-se em método para experiências subseqüentes. A experiência em sua qualidade ativa, isto é, de tentativa, pressupõe por si só uma mudança, contudo, tal transformação só será significativa se for repleta de significado; se dialogar diretamente com as consequências de tal ação.

De acordo com Dewey (1979, p. 153) “[...] experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofrer em consequência torna-se instrução”. A partir de tal premissa tem-se que, aprender por meio da experiência significa observar e analisar de forma consciente as consequências da ação. Perceber tais consequências de forma consciente é também criar significações a partir das relações entre as coisas do mundo. Conforme o autor (1979, p. 153, itálicos do autor):

1) A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas 2) *a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidade a que nos conduz.*

A experiência consiste numa interação do sujeito com o seu meio (natural e cultural), num processo contínuo de viver. Dewey define a identidade da coisa viva a partir de seu caráter de renovação. Para o autor (1979), o que distingue os seres vivos dos inanimados é a renovação e o fato de que, diante da ação de uma força superior, os seres vivos sempre tentarão convergir o máximo de energia em favor de sua sobrevivência. Dewey faz uma abordagem naturalista e evolucionista ao dizer que o homem procura utilizar todas as energias de seu ambiente em prol de sua conservação, o que significa dizer que o homem transforma o meio e a si mesmo nesta troca de energia. Portanto, para Dewey (1979, p. 01), “A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente”.

Segundo Dewey, a continuidade da vida representa uma ininterrupta adaptação dos seres vivos, transformando o ambiente para atender suas necessidades. Procede ao fato que, tal relação está sujeita a sofrer interferências capazes de interromper a consumação daquilo que se vivencia. Entretanto, segundo este autor, a categoria continuidade ou “*continuum* experiencial” aplica-se sempre que for necessária a discriminação do valor de uma experiência lastreada com significados acumulados de outras experiências. Dewey (1971, p. 26) afirma: “[...] o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”.

Ao pensar a experiência, não podemos ignorar o fato de que as partes envolvidas (homem e meio) estão em constante processo de transformação, portanto, imbuídas de inúmeros fatores que modificam e interferem o curso de suas ações. Contudo, ao definir uma experiência singular motivada por uma situação problemática, Dewey (2010) pondera que tais fatores de transformação e interação devem ser submetidos ao processo reflexivo que identifica os obstáculos e constrói hipóteses que poderão ser consumadas, evitando desqualificar a própria experiência. Este nível de experiência pode assinalar ao sujeito uma vivência significativa peculiar e memorável.

Segundo Dewey (1956), as ações sofridas pelos sujeitos ocorrem de acordo com a utilização de estados orgânicos despertados como critérios para a determinação do valor de um ato. Neste sentido, todos os indivíduos desde muito cedo aprendem a reconhecer a qualidade de suas ações a partir das consequências demonstradas pelos outros indivíduos. Neste sentido, se algumas ações são consideradas agradáveis para os sujeitos desde o momento de sua infância, isto deriva de um estado interior de conforto que é gerado a partir do olhar e do julgamento do outro.

Sendo assim, os hábitos são, para Dewey, uma atitude tão orgânica quanto o próprio respirar, com a diferença de que hábitos só são adquiridos por meio da interação do homem com a natureza e a sociedade. Segundo Muraro (2008, p.

91), os hábitos influenciam diretamente em nossa conduta, e por envolverem os fundamentos entre homem-natureza, inclui nesse esquema de interação a sociedade, de modo que, toda conduta humana torna-se um ato social. Sendo assim, para qualquer hábito existirá uma reação social capaz, por sua vez, de moldá-lo. A sociedade reforça ou desfavorece determinados hábitos. Existe, deste modo, uma “cumplicidade social” capaz de definir o nosso modo de agir, adaptar nossas experiências e inculcar valores em nossas identidades.

Dewey (1979, p. 44) afirma que “[...] dirigindo a atividade de seus membros mais novos, e determinando-lhes, por esse modo, o futuro, a sociedade determina o seu próprio”. Logo, por meio das características inerentes à própria infância, a sociedade exerce forte poder sobre as crianças, moldando-as segundo padrões esperados para o coletivo. Sendo assim, a capacidade de aprender com o outro, manifestada pela criança, pode ser manipulada pelo meio como forma de estabelecer condutas determinadas por relações de poder expressas na sociedade.

Neste sentido, Dewey pondera que as preferências e desejos manifestos pelos homens são reflexos de uma ação objetiva anteriormente dada, que reveste determinadas situações para que sejam perpetuadas e ampliadas. Segundo Dewey (1956, p. 27).

A afeição que tenhamos por flores vem após havermos nos deliciado com elas concretamente. Todavia essa afeição é sentida antes de realizarmos o trabalho que transformará o deserto em um canteiro florido, e antes de cultivarmos plantas. Todo ideal é precedido de um acontecimento real, porém, um ideal é mais que uma repetição subjetiva da realidade. Ele projeta, em forma mais firme, ampla e primorosa, o bem que, de modo precário, acidental e fugaz, se tenha experimentado.

Para Dewey (1956, p. 36), as qualidades sensoriais distintas não são elementos originais que surgem a partir de espaço vazio; são antes resultantes de uma análise apurada, que “dispõe de recursos técnicos científicos imensos”. Portanto, a capacidade de destacar elementos sensoriais definitivos é a proeminência de um treino, isto é, de hábitos bem formados. Para o autor (1956, p.36): “Não é

cousa simples ter-se uma sensação clara, independente. Tal sensação é indício eloquente de treino, habilidade, hábito.”

Experiência e hábito

Para Dewey (1956), as ideias humanas, assim como as sensações, dependem diretamente das experiências na qual os hábitos são constituídos na relação indissociável do indivíduo com seu grupo social. O autor afirma ainda, que os hábitos formam uma tendência imediata capaz de direcionar os modos de agir do sujeito.

Sendo assim, pode-se concluir que o meio social cria condições para todos os hábitos humanos, portanto, enquanto persistirem as condições para que os maus hábitos se desenvolvam, eles se ampliarão em nossa cultura, independente da vontade do sujeito. Ressaltamos que os maus hábitos são aqueles que impedem o crescimento que se dá pela continuidade e interação da experiência no meio natural e social.

Em seu livro *Democracia e educação* John Dewey (1979) analisa a concepção de hábito levando em consideração os conceitos de imaturidade e crescimento. O autor afirma que a criança é dotada de capacidades das quais o adulto insistentemente despreza. Neste sentido, a imaturidade é concebida enquanto uma “aptidão positiva - a aptidão para desenvolver-se” (1979, p. 45). Para este autor (1979, p. 45), o crescimento é o resultado da “marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior” dirigindo a infância, já que, determinando o futuro da criança, a sociedade deternina também seu próprio futuro.

Os principais traços que compõe a imaturidade são a dependência e a plasticidade. No que concerne à ideia de dependência, esta é considerada enquanto aspecto positivo do desenvolvimento, conforme Dewey (1979, p. 45) “[...] O fato de que a dependência é acompanhada pelo desenvolvimento de aptidões, e não por uma sempre crescente tendência ao parasitismo, sugere ser ela, já, uma força construtora”. A dependência manifestada pelos humanos, diferente do que ocorre com animais de outras espécies, favorece a sua

habilidade social, sua capacidade de se relacionar. Conforme Dewey (1979, p. 46):

Poucos adultos conservam toda a plástica e sensível aptidão das crianças para vibrarem em harmonia com as atitudes e atos de pessoas entre as quais vivem. A desatenção para com as coisas materiais (associada à sua incapacidade para dominá-las) é acompanhada de uma proporcional intensificação de interesse e de atenção pelos atos das outras pessoas. O mecanismo vital e inato da criança, e seus impulsos, tudo contribui para facilitar a correspondência de natureza social.

Não obstante, segundo Dewey (1979, p.47) a plasticidade é um elemento manifesto através do crescimento, caracterizando a capacidade de aprender por meio das experiências:

[...] Parece-se mais com a elasticidade com que algumas pessoas assumem a cor de seu ambiente, conservando ao mesmo tempo, às próprias inclinações. Mas é algo mais profundo do que isto. Em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa – poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais. Sem isto seria impossível contraírem-se hábitos.

Conforme observado, a plasticidade é a capacidade de reter de uma experiência elementos capazes de provocar transformação em um ato subsequente, ou seja, a capacidade de desenvolver hábitos. Trata-se da capacidade de aprender a partir das experiências, ou seja, absorver as significações por elas geradas e, conseqüentemente, gerir seus atos tendo em vista as conseqüências de fatos anteriores. Sendo assim, experiências permitem a variação de significados e, assim, se adquire método, aprende-se continuamente e o homem adquire a aptidão de aprender a aprender. Neste sentido, a plasticidade pressupõe a disposição para contrair hábitos.

Conforme Dewey (1979, p. 52), um hábito é o domínio ativo sobre o ambiente através de comandos feitos por nossos órgãos de ação. Contudo, estes hábitos podem se tornar rotineiros quando se tornam automáticos, ou quando são feitos sem nenhuma medida de inteligência, ou seja, o fim da capacidade de variar é, portanto, o que caracteriza o hábito rotineiro.

Neste âmbito, para o autor, os hábitos podem operar tanto em um aspecto ativo quanto em um estado passivo. Os hábitos passivos retratam determinada conformidade com o meio social, gerando acomodação e conseqüentemente a inaptidão para a transformação do ambiente. Por sua vez, a adaptação ativa procede da interação orgânica entre meio social e hábito, resultando em transformação mútua.

Segundo Dewey (1979) a significação dos hábitos está tanto na formação da disposição intelectual e emocional quanto na ampliação da economia, facilidade e eficácia das ações. O autor (1979, p. 51) afirma que “Todo o hábito indica uma inclinação – uma preferência e escolha positivas das condições necessárias à sua manifestação”. Sendo assim, um costume tende a buscar ativamente por situações favoráveis à sua manifestação.

Quando o elemento intelectual distancia-se do hábito ele torna-se rotina. Segundo Dewey (1979, p. 52), os hábitos são uma atitude de inteligência que envolve o conhecimento dos aparelhamentos que se aplicam à ação, portanto, “[...] é o elemento intelectual de um hábito que lhe garante o uso variado e elástico e, por conseguinte, o seu contínuo crescimento”. Sendo assim, os hábitos tornam-se rotineiros e nos escravizam na medida em que o pensamento se dissocia dos mesmos. Conforme Dewey (1979, p. 52):

Segundo já vimos, a aquisição de hábitos é devida à plasticidade de nossa natureza: a nossa aptidão pra variar as reações ou respostas, até encontrarmos um apropriado e eficiente modo de proceder, uma conduta adequada. Hábitos rotineiros ou hábitos que nos possuem em vez de serem possuídos por nós, são hábitos que põe termo a tal plasticidade. Eles assinalam o fim da aptidão para avariar.

Sendo assim, são os hábitos que nos dão o domínio sobre o ambiente, bem como, a aptidão para usá-lo para finalidades humanas. Quando ativos, pressupõem reflexão e iniciativa, opondo-se à rotina que, por distanciar-se da inteligência, resulta no bloqueio do desenvolvimento da capacidade de aprender. Neste sentido, a plasticidade é corrompida pela docilidade. Conforme Dewey (1956), docilidade é um termo utilizado para designar a habilidade para aprender

somente aquilo que os designados de autoridades ambicionam ensinar, ou seja, reprodução imitativa em oposição à capacidade de renovação, reforma e criação de novos hábitos.

Dewey (1956) denuncia o fato de que o peso dos costumes dos adultos concentra-se tanto na fixação de tendências que geram conformidade quanto nos assaltos aos que buscam autonomia e transformação. Portanto, desde muito cedo somos compelidos a evitar os conflitos causados pelas opiniões opostas e aparentar familiaridade a costumes que não compreendemos. Sendo assim, os entes mais novos da sociedade são educados em um ambiente de experiências marcadas pela rotina.

Não obstante, experiências que envolvam o pensar pressupõem um ambiente social no qual seja possível cultivar os hábitos ativos. Vida social pressupõe mudança e conflitos, portanto, requer indivíduos com hábitos ativos, capazes de pensar os problemas coletivamente. Nesta perspectiva, o modo de vida mais afeito à investigação reflexiva dos problemas comuns é, para Dewey, a vida democrática. Segundo Dewey (1979, p. 106) os traços que melhor caracterizam uma sociedade constituída democraticamente são: “[...] a extensão em que os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus componentes e a plenitude e liberdade com que esse grupo colabora com outros grupos.” Assim, a vida democrática requer a reconstrução dos hábitos para garantir à sociedade “[...] sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios.” (DEWEY, 1979, p. 94).

Neste sentido, faz-se necessário criar condições favoráveis para que o meio democrático torne as oportunidades de experiências intelectuais acessíveis a todos os indivíduos, ou seja, cultive hábitos que provoquem iniciativa individual liberando a diversidade de capacidades pessoais e a adaptabilidade às mudanças.

Seguindo a reflexão proposta por Dewey, podemos dizer que o homem é seu próprio hábito. Portanto, a dicotomia entre a natureza humana e o modo como as sociedades se organizam politicamente podem levar a muitos equívocos.

Conforme o autor (1970), o desenvolvimento político ocidental foi marcado por esta dicotomia, isto é, a situação histórica aponta para um aparelhamento que desconsiderava a organização social sob a perspectiva da natureza humana. Desse modo, o que marcou a separação entre os antigos governos republicanos e os atuais governos democráticos foi, fundamentalmente, a alteração da natureza cósmica pela natureza humana enquanto alicerce político.

Entretanto, Dewey (1970) alerta para o fato de que, as condições dentro das quais a natureza humana opera, modificou tão significativamente após o estabelecimento da democracia que, não podemos apenas depender e nos expressarmos pelas instituições políticas, tampouco, podemos confiar que tais instituições sejam verdadeiramente democráticas, afinal, a democracia se expressa nas atitudes dos indivíduos que dela fazem parte e mede-se a partir das consequências produzidas em suas vidas.

Sendo assim, a democracia deveria constituir-se enquanto ambiente favorável o desenvolvimento e livre manifestação das potencialidades humanas. Dewey (1970) tanto demonstra sua fé na natureza humana quanto alerta aos desajustes causados pela desconfiança na mesma, como por exemplo, a intolerância. A atitude de odiar determinado grupo de indivíduos encontra suas raízes na desconfiança das potencialidades de tais grupos enquanto seres humanos, negando-lhes todas as qualidades humanas. Não muito distante de nós, a chacina causada no antigo presídio Carandiru pode ser citada como um dos inúmeros exemplos de que, nem só em um sistema político totalitário as potencialidades humanas são reprimidas e anuladas – e instituições democráticas mal alicerçadas apresentam fendas capazes de ruir com sua estrutura. Para Dewey (1970, p. 215) a presença deste ódio “[...] revela uma fraqueza intrínseca e é um pretexto para a acusação de que não agimos diferentemente da Alemanha nazista”.

Sobremaneira, a teoria deweyana nos leva a pensar na necessidade de cultivar experiências de pensamento capazes de gerar autonomia e combater o ódio. Nestes termos, as experiências artísticas podem apresentar-se enquanto um

caminho efetivo de superação da rotina, dos preconceitos, das experiências frouxas e irrefletidas do cotidiano. Hábitos são construídos na vida social. Como envolve ação, um fazer tem o sentido de uma arte. Por sua vez, a arte se converte numa oficina de hábitos críticos.

Experiência estética

Segundo Dewey (2010, p. 213) as obras de arte são o único meio de comunicação completamente livre entre os homens, a única forma passível de acontecer em um “[...] mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência”. Neste sentido, a arte apresenta-se enquanto forma de superação da rotina. Dewey (2010, p. 212) afirma:

A arte joga fora os véus que escondem a expressividade das coisas vivenciadas; instiga-nos a sair do marasmo da rotina e permite que nos esqueçamos de nós mesmos, descobrindo-nos no prazer de experimentar o mundo à nossa volta, em suas qualidades e formas variadas. Intercepta todos os matizes de expressividade que se encontra nos objetos e os ordena em uma nova experiência de vida.

Neste sentido, o estético afasta a concepção de que os objetos possuem um valor fixo. Segundo Dewey (2010), as qualidades intrínsecas dos objetos se manifestam com viço admirável justamente porque a arte elimina as associações convencionais. Logo, as experiências artísticas possuem uma qualidade singular de elucidar e dirigir os significados dispersos e enfraquecidos das experiências rotineiras, a arte apresenta o mundo em uma nova experiência, mais rica de significados. Nas palavras do pensador da arte: “A função moral da própria arte é eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber.” (DEWEY, 2010, p. 548)

Sendo assim, a arte não é uma representação fotográfica da realidade. Tomemos como exemplo o teatro. Ao longo de muitos anos o trabalho do ator ocidental era sustentado pela boa entonação de seus textos e pelas indicações do diretor. A autonomia da criação do ator e a tomada de consciência sobre seu

principal instrumento de trabalho – seu corpo – estavam soterradas sob a dominância do texto literário. O trabalho do ator, até o final do século XIX, era associado à do declamador, tendo o texto, nesse teatro tradicional, o privilégio sobre a representação de uma situação. Ao desassociar as potencialidades físicas e mentais do ator, este tipo de fazer teatral retirava a capacidade do artista de gerar significações em seu próprio trabalho, tornando ilegítima sua autonomia criativa em prol de um sistema maquinal.

Entretanto, a partir do início do século XX o movimento conhecido como “reateatralização do teatro” passou a cobrar que as experiências artísticas teatrais deixassem de ser rotineiras. Surgem inúmeros encenadores preocupados em renovar o fazer teatral criticam a ideia do naturalismo e buscam a formação de um novo ator, pautando-se na redescoberta do corpo e da espontaneidade.

No limiar destas ideias, o encenador Eugênio Barba, procurou estabelecer fundamentos que pudessem balisar o trabalho do ator. Desse modo, desenvolveu o estudo da antropologia teatral, definido por Barba (1995, p. 8) como “[...] o estudo do comportamento sociocultural e fisiológico do ser humano numa situação de representação”. Sendo assim, a antropologia teatral é um estudo voltado ao trabalho de formação de atores que busca coligar um “conjunto de bons conselhos” que fundamentam a prática cênica dos artistas. Conforme Barba (1995, p. 9):

A antropologia teatral não busca princípios universais, mas indicações úteis. Ela não tem a humildade de uma ciência, mas uma ambição em revelar conhecimento que pode ser útil para o trabalho do ator-bailarino. Ela não procura descobrir leis, mas estudar regras de comportamento.

O estudo das regras de comportamento para o ator, que associamos ao conceito de hábito de Dewey, leva-nos a uma diferenciação entre a vida cotidiana e a vida no teatro. Em sua teoria, Barba (1995) nos apresenta o conceito de extracotidiano. O encenador afirma que, para entender os fundamentos da vida do ator em cena é preciso considerar que as técnicas corporais podem ser

substituídas por técnicas “extracotidianas”, ou seja, técnicas que superam os condicionamentos habituais do corpo.

Conforme Peter Brook (1999, p. 08), “[...] vamos ao teatro para um encontro com a vida, mas se não houver diferença entre a vida lá fora e a vida em cena, o teatro não terá sentido”. Segundo este autor é preciso aceitar que a vida no teatro se configura de modo ampliado, mais visível, mais compreensível e intensa porque trata-se de uma vida mais concentrada no espaço-tempo em relação a vida real.

Desta maneira, em seu processo de formação o ator se relaciona com o mundo aprendendo a praticar um olhar mais sensível ao cotidiano. No instante em que as coisas vistas são compartilhadas com o público o ator chama atenção não só para si, mas também para aquilo que ele captou com seu modo de ver, dividindo suas experiências singulares que, por um momento, o teatro possibilita que sejam também as experiências singulares do público.

Esta constante relação entre a vivência individual e coletiva do teatro faz dele algo que possibilita uma abertura para o mundo. Trata-se de um estímulo a novas experiências e a novas formas de olhar e aprender com o social. Para proporcionar tal experiência estética o artista precisa passar por um processo criativo que acontece, principalmente, em seu próprio ser, de forma íntima e potente em uma relação de estar aberto ao mundo e fechado em si mesmo, quase que de forma concomitante. Concluímos, portanto, que as artes possibilitam uma experiência plena de comunicação. O ato de expressão artística possibilita que o artista conduza o outro a adentrar em sua viagem de redescoberta de hábitos, possibilitando uma nova forma de conhecer a vida.

Referências

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator: dicionário da antropologia teatral*. Tradução: Luís Otávio Burnier, Carlos Roberto Simioni, Ricardo Puccetti, Hitoshi Nomura, Márcia Strazzacappa, Waleska Silverberg, André Telles. Campinas: Huicitec/Unicamp, 1995.

BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Tradução: Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. *Arte como experiência*. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2010.

_____. *A natureza humana e a conduta: introdução à psicologia social*. Tradução: Eugênio Marcondes e Rocha e Jacob Thealdi. São Paulo: [s.n.], 1956.

_____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970. 261p.

MURARO, Darcísio Natal. *A importância do conceito no pensamento deweyano: relação entre pragmatismo e educação*. Tese de doutorado. USP. São Paulo. 228 p. 2008.

A EDUCAÇÃO SEGUNDO AS PROPOSTAS DE JOHN DEWEY

Silvia Lucia Mascaro¹ (UEL) - silviamascaro@uol.com.br

Eixo 1: Democracia e educação

Resumo - Dewey define a educação como algo bastante amplo, para ele, um constante reorganizar e reconstruir da experiência, para, a obtenção de esclarecimento e sentido. No reconstruir da experiência está o social e o pessoal, e, assim, o ato educativo deve dotar o indivíduo da aptidão para saber conduzir as experiências que se acumulam. Há, portanto, uma conexão orgânica entre a educação e a experiência individual. Educação, para o autor, quer dizer desenvolvimento de dentro para fora e o ato de viver somado ao perceptível deve contribuir para o enriquecimento de sua própria significação “Chegamos assim a uma definição técnica da educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1959, p. 83). Pois, não existe desenvolvimento da experiência nem o posterior ato educativo sem a convivência do indivíduo em comunidade. Dessa forma, para este filósofo a educação está intimamente vinculada à democracia (DEWEY, 1959). Porém, depara-se neste íterim com a flexibilidade de um mundo constituído pelos vários meios que se entrecruzam e envolvem a maleabilidade de ideias. Neste caso, a educação deve ser o exercício e o treino das habilidades mediante o que oferece uma escola ativa, crítico-experimental, progressiva e socialmente democrática. Esta é a escola, que Dewey menciona em seus escritos e, segundo as suas diretrizes é a que preza a contínua reconstrução da experiência, como preparação para o futuro.

Palavras-chave: Experiência. Educação. Pensamento.

Abstract - Dewey defines education as something quite broad, as a constant reorganize and reconstruct the experience to, obtaining clarification and direction.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora da Rede Estadual de ensino do Estado do Paraná. Professora de Pós- Graduação em Arte e Educação – Univale – Esap.

In reconstructing the experience is social and personal, and thus the educational act must provide the individual's ability to learn driving experiences that accumulate. Therefore, there is an organic connection between education and individual experience. Education, for him, means development from the inside out and the act of living coupled with the noticeable should contribute to the enrichment of their own significance "thus come to a technical definition of education: is a reconstruction or reorganization of experience which clarifies and It increases the sense of this and also our ability to turn our course of subsequent experiences "(Dewey, 1959, p. 83). For there is no development experience or subsequent educational act without the coexistence of the individual community. Thus, for this philosopher education is closely linked to democracy (Dewey, 1959). But it faces in the meantime with the flexibility of a world made up of the various means that are interwoven and involve the malleability of ideas. In this case, education should be the exercise and training skills through offering an active school, critical-experimental, progressive and socially democratic. This is the school that Dewey mentions in his writings and, according to their guidelines is that values continuous reconstruction of experience in preparation for the future.

Key - words : Experience. Education. Thought

Introdução

Essa pesquisa trata a filosofia da arte e da educação relacionada à experiência desenvolvida ao longo do processo educativo com um fim em si mesmo; a experiência por sua vez exigirá um contínuo reorganizar, reconstruir e transformar, suprimindo o educando das condições necessárias, ao mesmo tempo que facilitando-lhe crescimento e desenvolvimento intelectual, criativo e sensorial. Para John Dewey, a educação cria um ambiente favorável para que a aprendizagem aconteça significativamente como demanda a constituição da escola crítica e experimental pelo exercício das habilidades, da experiência e na experiência.

1. Natureza e experiência no ato educativo

Anterior à estrutura social, surge a educação como um processo de desenvolvimento de acordo com a natureza, na formação física, quanto nas

aptidões adquiridas pelo entendimento dos objetos experienciados. Tanto o desenvolvimento físico quanto o cognitivo acontecem em primeiro lugar pela ordem natural, proporcionando assim a educação primária pelos instintos. E Dewey explica:

A natureza, portanto, proporciona material potencial para a encarnação de ideias. A natureza se me permite a expressão é idealizável. Presta-se para certas operações com as quais se aperfeiçoa. O processo não é passivo. Ou, melhor, a natureza proporciona não tanto gratuitamente quanto em resposta a uma busca, meios e materiais com os quais incorpora à existência os valores que a nosso juízo possuem uma qualidade suprema. Pela escolha o homem decide o emprego do que a natureza lhe fornece e estabelece seus fins (DEWEY, 1926, p. 302, apud NAZARÉ, 1990, p.52).

A natureza², além de impulsionar, também oferece forças ao homem, capacitando-o para o bom desenvolvimento de seus planos e oferecendo-lhe também os meios, para determinados fins. Nas vivências de valores pela prática, tornam-se evidentes alguns aspectos da realidade humana. Traços que só podem ser evidenciados quando referidos a outros ângulos são diversos, funcionais, ou contrapostos, mas, em síntese, se completam, combinando-se.

O ser humano faz parte integrante da natureza, sendo natural tudo aquilo que inclina à experimentação, o que acaba tornando-se continuidade entre o ser humano e a natureza, desencadeando, desta forma, a educação pelas leis naturais, com harmonia, mas também com as frequentes mudanças.

Para Dewey, não existe desenvolvimento da experiência nem o posterior ato educativo sem a convivência do indivíduo em comunidade. Dessa forma, para este filósofo a educação está intimamente vinculada à democracia (DEWEY, 1959). Conforme ele, adepto que é do humanismo, o ato democrático volta-se a

² “A natureza possui uma ordem inteligível no grau em que nós, graças às nossas operações externas, realizamos as possibilidades que contém” (DEWEY, p. 215, 1960).

restaurar e revitalizar os valores morais e espirituais indispensáveis à vida dos homens. Assim, a arte pela experiência partilhada não apenas se inteira das funções de outras mentes, mas de toda uma vivência, ao apresentar um mundo, em uma experiência única e aprofundada. A criação artística, em sua função moral, afasta o preconceito, foca o objeto e suprime certas barreiras presentes nos costumes ao desenvolver as capacidades visuais e perceptivas.

O ideal democrático advém de dois elementos propostos: em primeiro lugar, estão os pontos de participação do interesse comum e também dos interesses recíprocos relacionados a fatores do direcionamento social e cultural. Em segundo, a cooperação mais livre entre os grupos sociais, abrangendo as mudanças nos hábitos. Estes são traços que caracterizam a sociedade democrática. Dewey ainda diz que a sociedade democratizada repudia a autoridade externa e somente a educação pode criar a aceitação e interesses voluntários. Uma democracia é uma forma de vida associada, de experiências conjuntas em mutua comunicação (DEWEY, 1959, p.93).

A comunidade deve tornar os indivíduos interessados em participar e habilitá-los intelectualmente, para que realizem mudanças na sociedade em que se inserem.

Democracy and Education, seu livro escrito em 1916, foi considerado pelo próprio autor como sua melhor obra³ (DEWEY, 1959, p.IX). Nesses escritos, a democracia está envolta em cultura e bases pedagógicas, principalmente pelo espírito investigativo⁴ do filósofo. Outras questões consideradas importantes na relação entre moral, sociedade e educação, são relativas ao *tradicionalismo* e ao *progressivismo*, dois lados também destacados pelo filósofo John Dewey em seu

³ — com uma inestimável contribuição a cultura popular brasileira. Apresentação, de Anísio Teixeira (DEWEY, 1959, IX).

⁴ Para John Dewey compreender está em aprender a significação: “Uma vez que todo ato de conhecer incluindo toda investigação científica, tem em mira revestir coisas e acontecimentos com um sentido—isto é entendê-los—consiste sempre em tirar a coisa investigada do seu isolamento” (DEWEY, 1979, p. 135, p.140).

Toda prática autocrítica e autocorretiva, isto quer dizer Comunidade de Investigação para Lipman. Para Pierce, a importância no processo de produção do conhecimento.

livro sobre *Democracia e Educação*. Esta organização existente é uma relação de ordem social, moral e democrática, porque trata a escola tradicional e a escola progressiva como matéria de constituição intelectual do indivíduo pela experiência direcionada à aprendizagem.

A democracia, para o autor, está também orientada pelo modo como os indivíduos vivem em grupo, pois as crenças que regem a vida dos homens são, ao mesmo tempo, morais e sociais. Morais, porque atuam como instrumento para um mundo em cuja ação coletiva e orientada para um fim coeso Dewey acredita. Em uma explicação mais precisa, seria a *expressão instrumentalizada* da percepção sobre os problemas; portanto, a democracia e a moral colocam-se como *solução* para os problemas do mundo em constante movimento.

Se o saber se faz instrumental para o enriquecimento da experiência, este (enriquecimento) pode ser mais bem proporcionado por aprendizagens específicas, através da educação artística, em especial pela experiência e diz respeito a uma vivência envolta em espontaneidade, afeto e verdade (DEWEY, 2005, p.301), a uma ação que se vincula a um material expressivo e ao mesmo tempo a um experimento pela experiência inteligente direcionada a uma utilidade democrática, porque a vida em sociedade também diz respeito à condição moral de uma determinada comunidade, porém, a essa condição agrega-se a cultura presente na vida grupal (DEWEY, 1959, p.2-3).

A vida sempre renovada pela transmissão dos valores torna-se um dos quesitos do processo educativo, porque os valores são adquiridos principalmente pela convivência grupal. Portanto, dizem respeito ao ato educativo, gerador de conhecimento através da convivência social.

2. Educação e contexto democrático na aprendizagem pela experiência

Segundo Dewey, há uma estreita relação entre educação e democracia, porque a democracia baseada em educação é a forma de vida mais apropriada ao

enriquecimento humano. Somente em um contexto democrático torna-se possível ao homem recriar, problematizar e reinventar os diversos aspectos de sua experiência. O ato educativo, ao cumprir sua função democratizante, possibilita também a compreensão da sociedade com os seus benefícios e malefícios, que se refletem nos valores, principalmente nos referentes à moralidade.

O modo de ser e agir de um indivíduo está conectado com as relações sociais também denominadas “morais”, que envolvem afeto, verdade, hostilidade e cortesia os quais são traços importantes nesta relação. São morais porque estão muito próximos de condutas que, a princípio, não se apresentam de forma clara e é difícil de denominá-las a *priori*. Importante não é apenas o que o homem possui em consciência e pensamento, mas sim as ações que produzem os resultados. Porque a forma de agir são os esteios da moralidade e a formação do caráter um dos principais objetivos da educação (DEWEY, 1959, p. 392-393). Tanto o conhecimento quanto a conduta moral ocasionam a experiência participativa, em sociedade, que se acumula progressivamente, pela educação, que socializa e torna os indivíduos mais humanos.

Dewey reforça que democracia e moral estão intimamente ligadas com o social, porque a moralidade relaciona-se com o intelectual e também com a força grupal. Portanto, o ambiente social é o sustentáculo da formação de opiniões, em diferentes concepções, ao agregar inteligência e valores que podem ser adquiridos tanto no coletivo quanto nas experiências individuais.

No pensamento deweyano, a forma de vida completa volta-se ao social e à convivência grupal, e isso significa democracia; entretanto, depara-se neste íterim com a flexibilidade de um mundo constituído pelos vários meios que se entrecruzam e envolvem a maleabilidade de ideias. Porém, nesse emaranhado de pensamentos ainda existe a possibilidade de criar um núcleo para a unidade na sociedade, que compreende um todo amplo em diversidade. Dessa forma, o indivíduo se ancora na maleabilidade das ações chamadas sociais.

Entretanto, a capacidade mental se posiciona para a compreensão das coisas, considerando o uso que delas se faz. Porque, a compreensão social consiste tanto no entendimento dos objetos usados, quanto na compreensão correlacionada com as pessoas. Dewey considera a mente como um dos meios de direção social para a intelectualidade. Pois, uma mente socializada se constitui uma grande força para o entendimento das coisas e os seus fins, neste caso o instrumento de direção, não é pessoal e sim intelectual. Mas, o que significa direcionamento social?

Para Dewey, direcionamento social consiste nos hábitos de compreensão e na correlação de objetos com pessoas, sendo que a compreensão das coisas se dá pelo espírito e pelo uso constante dos referidos hábitos. A verdadeira direção social significa a formação da mente e o modo de compreender as coisas no sentido de tornar o indivíduo parte da atividade social. Como acontece a formação da mente na experiência partilhada? Torna-se ela um meio de interação social e a essência da direção social está na compreensão dos *meios*, na forma de fazer e nos *fins*⁵. Isso se deve ao fato de haver contraste entre a educação que prega a aprendizagem adquirida pela assimilação do conteúdo teórico exposto pelo professor e uma outra forma de educar que considera ser o conhecimento dotado de ação pela prática da experiência individual progressiva. “[...] Porque os estudos da escola tradicional consistiam de matéria selecionada e organizada na base do que julgaria o adulto ser útil ao jovem em algum tempo do futuro, a matéria a ser aprendida era estabelecida independente e fora da experiência de vida do aluno. Relacionava-se assim com o passado; [...]” (DEWEY, 1971, p.78). A respeito disso, veja-se o que escreve Dewey:

Considero que a ideia fundamental da filosofia da educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação. Se isto

⁵ Meio, o que esta na mente e não foi expresso, ou seja, o que não foi exposto ou bem explicado. Fim coisa a ser feita e que diz respeito ao objeto

é verdade, então o desenvolvimento positivo e construtivo de sua própria ideia básica depende de se ter uma ideia correta da experiência. [...] O problema para a educação progressiva é o de saber qual é o lugar e significação de “matéria” e de “organização” dentro da experiência (DEWEY, 1971, p.8).

Dessa forma, para Dewey (1971), educar significa aprofundar a investigação do problema a fim de não limitá-lo diante às descobertas, ou seja, significa estudar a natureza do problema, levando em consideração o momento do acontecimento, as condições, os valores fundamentais e principalmente a significação. Enfim, a educação é entendida como um sistema que respeita todas as fontes de experiência. Por um lado, a educação tradicional, baseada em algo programado, é uma matéria, com um conteúdo pronto, que rejeita o princípio de organização, e despreza a aprendizagem pela experiência.

Assim, tem-se a organização da matéria de estudo para a aprendizagem, construída progressivamente pelos dois agentes importantes na educação, o professor e o aluno. A partir desse momento, a experiência com significado constitui-se algo importante para a educação.

Então⁶, a educação começa a valorizar os princípios da experiência pessoal e os contatos entre os indivíduos pelos fatores sociais, operantes na constituição da experiência. Problemas seriam levantados a respeito desse tipo de educação, devido ao fato de não se prezar a organização antecipada da matéria. Porém, entende-se que nem sempre essa falta de organização, relativa a um plano a ser seguido, aparece na pedagogia orientada para a construção da experiência do aluno. Pois a escola, progressiva, baseia-se de certa forma, em uma filosofia que tem por princípios fundamentais a ideia de liberdade e o empenho em descobrir relações entre a experiência do passado e os problemas

⁶ [...] Em seu livro *The School and Society* no capítulo sobre “A escola e a vida da criança” [...] Parece-me que neste texto Dewey expõe de forma clara seu conceito de apreciação, que significa a reconstrução da experiência, isto é, um fazer e refazer relacionados. Esta claro que pretende usar a observação da criança para aprofundar e ampliar a própria capacidade [...] O objetivo de sua proposição me parece ser o de auxiliar a criança na organização de sua própria linguagem como meio de ampliar os significados da experiência (BARBOSA, 1982, p. 46-48).

do presente. Dewey pergunta se uma educação voltada a essas propostas pode ser luz na sociedade e se ainda é possível unir a educação com a marcha geral dos acontecimentos.

[...] Quando a natureza e a sociedade podem conviver em sala de aula, quando as formas e instrumentos da aprendizagem são subordinadas ao conteúdo da experiência, então mostra-se nisto uma oportunidade a identificação, e cultura parece ser o canal para expressar democracia⁷ (DEWEY, 2008, p.62, tradução nossa) [...] nós descobrimos que a criança aprende através da constituição familiar, e, do diálogo em sociedade (2008, p. 34-35, tradução nossa).

A educação enriquecida de informações e habilidades, adquiridas anteriormente na experiência passada, tem continuidade por sua importante tarefa de transmitir às gerações subseqüentes conteúdos acumulados. Aquilo que já aconteceu torna-se também importante na constituição de regras e valores para a formação moral e desencadeia os procedimentos dos indivíduos de acordo com os costumes adquiridos.

3. O pensamento deweyano sobre a escola: tradicional e progressiva

A escola, como meio principal na organização dos princípios, considerando o passado, acaba em: submissão, obediência e aceitação por parte dos alunos, das matérias de estudo, tratadas em livros didáticos, como principal constituinte para a aprendizagem. Como o professor é o principal mediador do conhecimento e das habilidades ele se reveste de autoridade diante do aluno. E, assim, o pensamento deweyano elucida a questão, ao se referir mais detalhadamente aos aspectos da escola tradicional:

⁷ When nature and society can live in schoolroom, when the forms and tools of learning are subordinated to the substance of experience, then shall there be an opportunity for this identification, and culture shall be the democratic password (DEWEY, 2008, p. 62).

O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição são tão grandes, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui. Por conseguinte, há que impô-los. E isso se dá, mesmo quando bons professores façam uso de artifícios para mascarar a imposição e, deste modo diminuir-lhes os aspectos obviamente brutais (DEWEY, 1971, p. 5-6).

Esse aspecto da educação tradicional cria uma separação bastante profunda entre o saber já constituído do adulto e a experiência do jovem aprendiz, prejudicando o desenvolvimento intelectual deste. O ensino constitui-se, dessa forma, algo pronto, que consta em livros e, já está incorporado na mente das gerações anteriores, de maneira estática e sem perspectivas de mudanças. Algo já constituído é ensinado, sem que haja preocupação quanto a forma como este produto se originou, ou se haverá modificações no futuro. Nesse proceder, o futuro se assemelhará ao passado, em uma sociedade educada por regras e fechada a mudanças.

A educação tradicional, ao fazer comparações entre a imaturidade da criança e a maturidade do adulto em relação aos acontecimentos anteriores, considera o passado como algo a ser descartado, como um perigo para a educação adquirida posteriormente. Tanto o distanciamento da experiência madura, quanto o sentimento de idealização, pelas atuações ingênuas e infantis, fazem a educação tradicional ignorar a qualidade dinâmica e a força presente na experiência da criança. Dessa forma, o professor direciona o material e colocando a criança em um determinado caminho compele-a a caminhar servindo-se desse material. Torna-se esse um procedimento formal e destituída de valor, o direcionamento está sendo dado, sem uma condição envolvente, considerada requisito para dar início e direção ao pensamento, ademais, nesse caso, espera-

se que a criança recorrendo aos próprios recursos intelectuais dê uma resposta (Dewey, 2008, p. 15-18).

Esta ideia contraria os princípios da escola que considera as capacidades e interesses das crianças como alguma coisa desenvolvida por elas mesmas, pela experiência adquirida progressivamente. Para Dewey, as aprendizagens e realizações são movimentos fluidos, que mudam no dia-a-dia, porque desenvolver-se em educação não significa apenas adquirir alguma coisa fora da mente, é sim desenvolver experiência pela experiência. Portanto, trata-se de desenvolvimento da experiência e na experiência.

Neste caso, a educação deve ser o exercício e o treino das habilidades mediante o que oferece uma escola ativa, crítico-experimental, progressiva e socialmente democrática. Esta é a escola, que Dewey menciona em seus escritos e, segundo as suas diretrizes é a que preza a contínua reconstrução da experiência, como preparação para o futuro. Com liberdade se estabelece um espírito crítico, e por meio da experimentação o aluno aprende sobre os objetos e as suas possibilidades, em uma investigação constante: a busca por uma resposta. Neste sentido, a educação é também progressiva, quando adota o processo de adaptar o passado ao futuro.

[...] donde resulta, enfim, a necessidade de reformar a fundo a escola tradicional, predominantemente, passiva, dogmática, conservadora e elitista, em radicalmente ativa ou crítico-experimental, progressiva e socialmente democrática [...] (DEWEY, 1.979,p. XIII) [...] Assim, por exemplo, o desenvolvimento das aptidões naturais ou a cultura intelectual devem ser objetivos coordenados com o da eficiência social [...] (DEWEY, 1979, p. XIV).⁸

Devido a esses fatos, a educação baseada na necessidade pedagógica reformadora tende a ser progressiva. Nela as regras dão lugar à expressão,

⁸ Prefácio de Leonardo Van Acker ‘*Dewey e Seus Dois Livros*’ p. I-XIV (DEWEY, 1979, p. XIII)..

considerando-se a individualidade e, dessa forma, a disciplina imposta cede espaço à atividade livre. Aprender não apenas por livros e pela atuação do professor, mas principalmente pelas vivências diárias. Portanto, as experiências prévias servem como guia às futuras experiências, dando-lhes os direcionamentos, facilitando-as e, ainda, apontando novos caminhos, em busca do resultado desejado. O treino das habilidades passa a ser um meio para atingir um fim correspondente às necessidades do educando, que deverá ser preparado pelos acontecimentos do presente para enfrentar um mundo em constante movimentação. Para John Dewey, se estes princípios permanecem abstratos e não se concretizam pelas conseqüentes aplicações, eles perdem tanto o alcance quanto a forma de interpretação pela prática, no ambiente escolar ou em família, sendo essa ação concreta e fundamental.

[...] A filosofia geral da educação [...] pode ser boa e certa, mas a diferença em princípios abstratos não é que irá decidir o modo pelo qual as vantagens morais e intelectuais neles contidos se irão concretizar na prática. Há sempre o perigo em um novo movimento de que, ao rejeitar os fins e métodos da situação que visa suplantar, desenvolva seus princípios negativamente e não de maneira positiva e construtiva. [...] (DEWEY, 1971, p.7).

Compreende-se que, nesta nova filosofia, a experiência está intimamente ligada à educação, e a construção do conhecimento parte da ideia original e autêntica advinda da experiência. Para que isso aconteça, torna-se fundamental a organização da disciplina com significação, pela experiência, de forma progressiva. Portanto, exige-se ainda um sentido de organização para o ensino de arte, este, baseado na experiência pessoal e em contatos sociais, sem se infringir a liberdade para a aprendizagem. Ficariam resolvidos, com essa base pedagógica, os problemas de condução das disciplinas de forma progressiva?

As ideias da escola progressiva surgem do descontentamento e também da crítica à falta de cultivo da individualidade e da auto expressão e, devido ao excesso de disciplina externa. Seu pensamento volta-se à aprendizagem por experiência, aproveitando as vivências do dia-a-dia. Há, dessa maneira, uma

relação direta entre os processos da experiência e a educação. Ficam resolvidos, com essa base pedagógica, os problemas de condução das disciplinas de forma progressiva?

Os conteúdos teóricos seriam organizados progressivamente. Portanto, sendo isso inerente à experiência exige-se um esforço da mente para conseguir a organização na base da experiência. (DEWEY, 1959, p. 75-86).

A experiência envolve tanto a educação tradicional, quanto a progressiva, destacando-se ainda como verdadeira experiência e com afinidades para promover a conexão entre o que se aprende e o que se projeta para a futura aprendizagem. Quanto à experiência e educação progressiva, percebe-se a existência de um sistema que respeita a experiência no aspecto do individual. Desse modo, a educação progressiva configurando-se como o processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança ou do ser humano, foca, principalmente, a integração individual e social que deve ser também construtiva quando relacionada ao conhecimento e às aptidões e resultante de todo um processo de experiência. A questão do conhecimento, por onde todo segmento deve ir, está centralizada no sujeito, forma e conceito, e provém da junção de experiências anteriores com as do presente projetando-se para o futuro. Nesse ato experiencial existem concordâncias necessárias para torná-lo cognitivo. Quando o pensamento do indivíduo sobre um objeto, concorda com o que ele percebe, pode-se dizer que o conhecimento está acontecendo concordar entendendo no sentido de passar pelo ato experiencial, com prazer, e compreender pela conceituação.

O ato experiencial estabelece contatos com os acontecimentos, por meio das vivências individuais e em grupo, de maneira a não violar os princípios da aprendizagem. Portanto, a elaboração da matéria de estudo é muito importante, porque, através de um currículo específico que propicie a ação, são possíveis soluções de problemas pela experiência individual (DEWEY, 1959, p. 87, 97).

Porém, certos conteúdos de estudo acabam não resolvendo nenhum dos problemas práticos, antes levantam novos problemas que devem ser resolvidos com base na teoria da experiência. Essa pesquisa de Dewey reforça a importância da organização da matéria de estudo, baseada em uma teoria de experiência, ação e prática às potencialidades educativas. O autor diz que uma boa filosofia educacional tem por princípio a ideia de liberdade, direcionada a examinar criticamente os princípios geradores de uma boa educação. O repertório da experiência do passado relacionado com as vivências do presente pode tornar-se um grande arsenal para as vivências futuras. Para Dewey, a educação define-se como marcada pelas oposições entre: “[...] a ideia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro [...]” (DEWEY, 1971, p. 3). Na segunda oposição, que diz respeito à educação tradicional, os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações e imposição de normas e condutas. Aprender significa adquirir o que os livros contêm e também, o que os mais velhos transmitem, sendo o produto final social composto de cultura, mas muito semelhante ao passado. Desse modo, a elaboração da matéria baseia-se em algo já organizado, pronto e acabado, ao rejeitar o princípio de organização disciplinar baseado na vida (DEWEY, 1971, p. 4, p.21).

Não fiz este breve sumário com o propósito de criticar a filosofia da escola tradicional. O surto do que se chama de educação nova e escola progressiva é ele próprio o resultado do descontentamento com a educação tradicional. Na realidade é implicitamente a sua crítica. Se tornarmos explícita tal crítica, teremos algo como se segue: — O esquema tradicional é em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em idade. (DEWEY, 1971, p. 5-6).

Caberá ao educador proporcionar um ambiente de intercâmbio, dando a chave para a compreensão da matéria e assegurando a formação de atitudes, voltadas tanto à inteligência quanto aos sentidos. Uma compreensão que objetive a aprendizagem, e o desenvolvimento da criança com liberdade.

Um ensino apenas pela linha tradicional separa-se da experiência, atuando por imposições; isto existe e acontece mesmo quando bons professores se utilizam de alguns adereços, para diminuir a distância entre o que eles professor ensinam e aquilo que o aluno traz consigo, de suas vivências individuais ou grupais.

Palavras finais

Se a experiência é muito importante na aquisição de aptidões, também o é a convivência do indivíduo em comunidade, porque, isso gera um vínculo com democracia, voltado à cultura e bases pedagógicas. O indivíduo através desse processo adquire hábitos, que melhoram a compreensão de mundo. Portanto, para Dewey, educação em bases democráticas, aprofunda a investigação do problema, dando a ele significação. Dessa forma, a organização da matéria de estudo é construída progressivamente pelo professor e aluno, quando a experiência toma significado.

Entretanto, o pensamento deweyano elucida essa questão, ao se referir aos aspectos da escola tradicional, mostrando a distância grande entre os que se impõe e os que sofrem a imposição. Para Dewey, as aprendizagens e as realizações são movimentos fluídos que mudam no dia-a-dia, porque desenvolver-se em educação, é sim desenvolver experiência pela experiência. Assim, o treino das habilidades, mediante o que oferece uma escola ativa, crítico-experimental, progressiva e socialmente democrática, foca a continua reconstrução da experiência como preparação para o futuro. Na experimentação, o aluno entra em contato com o científico, sendo o grande laboratório para a

educação; é, na própria vida, processo contínuo de movimentação, por onde o estudante pode progredir graças a descobertas e escolhas, advindas do processo experiencial.

Ao escolher com liberdade uma coisa ao invés de outra e ao transformar, o sujeito estará produzindo rumo ao que há de vir. Assim, o desenvolvimento voltado a experiência e educação com bases democráticas pelo repertório rico e diversificado é ao mesmo tempo amplo em possibilidades, no que a convivência em escola e sociedade oferece.

Referências

- BARBOSA, Ana Mãe. **Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Introdução a filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª. Edição. São Paulo: Companhia Nacional, 1959.
- _____. **The Quest for Certainty**. A study of the Relation of Knowledge and Action. 1a. ed., New York, Milton Balch Co. 1929. 12a. ed., New York : G. P. Putman's Sons, 1960
- _____. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- _____. **The Child and The Curriculum**. Originally published em 1.902. NY: Cosimo Inc, 2008.
- _____. **The School and Society**, originally published em 1902. Nova York: Cosimo Classics, 2008.
- _____. **Como Pensamos**. Companhia Editora Nacional: São Paulo. 1979.
- _____. **Art as Experience**. Penguin Books Ltd: New York. 2005.
- MASCARO, Silvia Lucia. **Experiência e Arte-educação: A Influência do Pensamento de John Dewey na Metodologia para o Ensino e Aprendizagem de Artes Visuais**. Londrina 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós –Graduação em Educação 2012.(p.88-98).
- NAZARÉ, M.de C. Pacheco Amaral. **Dewey: Filosofia e Experiência Democrática**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

A VIDA E A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE SEGUNDO O IDEAL DEMOCRÁTICO DE JOHN DEWEY

Marcela Calixto dos Santos (PL/SME)¹ - mcs.ela@gmail.com

Eixo Temático 2: Escola, sociedade e educação

RESUMO - O objetivo do texto consiste em entender melhor o que é a vida e como se dá a educação na sociedade, segundo o ideário democrático deweyano. Para isso, a construção deste texto se faz a partir de uma análise bibliográfica sobre o livro *Democracia e educação* (1959). É observável que, para o autor, a vida individual e social dos seres é regida por sua própria automanutenção, que proporciona uma constante autorrenovação de si mesma, a qual se faz por meio da educação. Esta, por sua vez, se faz através da comunicação que possibilita a aquisição e o compartilhando as experiências dos mais diferentes tipos e formas. A educação dos indivíduos variará de acordo com o tipo de vida que for adotado no grupo em que vive, pois dentro da sociedade existem diversos grupos sociais menores. Em defesa do bem comum, Dewey (1959) defende a instauração e a promoção da democracia, uma vez que por meio dela será possível estabelecer uma recíproca participação entre os interesses comuns dos indivíduos, os quais devem regular e direcionar o caminhar da sociedade. Nessa lógica, é incoerente a existência de uma sociedade dividida pelas desigualdades sociais, em classes superiores e inferiores, uma vez que, na verdade, esta pratica a aristocracia.

PALAVRAS-CHAVE: Vida. Educação. Sociedade. Democracia. Eficiência Social.

ABSTRACT - The purpose of the text is to better understand what life is and how is education in society, according to Dewey's democratic ideals. For this, the construction of this text is made from a literature review on the book *Democracy and Education* (1959). It is observed that for the author, life, individual and social of beings, is governed by its own self-maintenance that provides a self constantly renewing itself, which is done through education. This, in turn, is made through the communication that enables the acquisition and sharing the experience of many different types and shapes. The education of individuals will vary according to

¹ Pedagoga (2011) e Mestre em Educação (2011) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Londrina (SME/PL).

what kind of life is adopted in the group in which he lives, because in society there are several smaller social groups. In defense of the common good, Dewey (1959) advocates the establishment and promotion of democracy, since through it, will be possible to establish a reciprocal participation between the common interests of individuals, which should regulate and direct the walk of society. In this logic, is inconsistent the existence of a society divided by social inequalities in the upper and lower classes, since, in fact, this practice the aristocracy.

KEYWORDS: Life. Education. Society. Democracy. Social Efficiency.

Introdução

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo norte-americano, sistematizador do Pragmatismo Clássico, que ofereceu importantes contribuições às áreas da filosofia e da educação. Dewey se aprofundou de maneira ampla e sistemática na reflexão em torno do conceito de experiência, a partir do qual fez sérias críticas não somente ao modelo de educação tradicional, mas também à própria filosofia e às influências exercidas por ela na mentalidade social de sua época, diante de suas implicações práticas em relação aos complexos problemas da civilização humana. Segundo, Leonerado Van Acker, “[...] Dewey foi escritor de extraordinária fecundidade, chegando a produzir, de 1898 a 1949, na razão de quase um livro por ano, [...]” (ACKER, 1979, p. XI). Observamos que Dewey foi um filósofo que escreveu muito. Contudo, apesar de criar e explicar conceitos teóricos, ele também valorizava a prática. Além de ser reconhecido como o sistematizador do pragmatismo, “Dewey tinha uma virtude adicional de ser capaz de perseguir obstinadamente os problemas mais complexos e buscar suas implicações práticas” (OZMON; CRAVER, 2004, p. 139) - motivo pelo qual este autor concebeu a experiência como um elemento central em sua filosofia.

Uma das principais características que diferenciam Dewey dos demais pensadores que o antecedem é a sua grande crítica às concepções dualistas, as quais ele se esforça para combater. Dewey considera a existência de inter-relações entre os acontecimentos naturais e sociais, concebendo as coisas no mundo por uma perspectiva cósmica, integrada, em cuja totalidade a existência

se dá em meio às inúmeras relações que interligam as coisas e os fenômenos entre si. Nesta perspectiva, não existem dualidades na existência, pois os seres humanos estão no mundo, primeiramente a partir de uma condição natural de sua espécie em interação com os demais seres vivos e com as coisas de seu meio ambiente, e, por tal razão, fazem parte da natureza.

Com base nestas observações preliminares, neste trabalho buscamos entender o que é a vida e como se dá a educação na sociedade, segundo o ideário democrático deweyano. Para isso, a construção deste texto se resume na sistematização de uma análise bibliográfica sobre o livro *Democracia e educação* (1959), a qual foi realizada no momento da pesquisa de mestrado da autora (SANTOS, 2014).

A vida e a educação na sociedade

A “renovação da vida” é um princípio essencial na perspectiva deweyana. O autor explica que os seres vivos estabelecem uma relação intrínseca com o ambiente em que vivem, visto que cada um, para seu próprio crescimento, sobrevivência e conservação, aproveita as energias disponíveis – como luz, ar, água, matérias do solo, etc. – transformando os meios e renovando-se constantemente. Embora esta autorrenovação da vida seja indefinida, tendo em vista que todos os seres nascem e morrem, Dewey (1959) nos explica que é pela dependência das necessidades pessoais de subsistência que os seres vivos estão continuamente se readaptando ao ambiente, e, conseqüentemente, propiciando o surgimento de outras espécies mais adaptadas aos obstáculos enfrentados pelas espécies precedentes.

Para Dewey (1959, p. 2), a vida humana, além de subentender uma existência física de um ser, também “[...] subentende costumes, instituições, crenças, vitórias e derrotas, divertimentos e ocupações”. Seguindo este raciocínio, é por meio da transmissão de experiências que a vida pode ser continuamente renovada, tanto nos seus aspectos físicos, quanto em seus aspectos sociais. Desta forma, a comunicação das experiências e conhecimentos dos adultos aos

seres mais novos e imaturos, expressa a relevância da educação, a qual contribui com a continuidade da vida característica de determinada comunidade.

Com o progresso da civilização este processo educativo torna-se mais complexo, abrangendo tanto as aptidões e habilidades essenciais à vida física, quanto às capacidades técnicas, artísticas, científicas e morais – atribuindo, então, uma função muito importante à escola, visto que ela se constituirá como um meio essencialmente necessário, o qual intermediará esta transmissão.

Na sociedade, a educação se encarregará de transmitir as coisas que as pessoas possuem em comum umas com as outras e que propiciam a vida em comunidade. Considerando que a sociedade é composta por várias comunidades, o autor explica que a sociedade não é constituída pelo convívio próximo entre as pessoas, mas sim pelos fins em comum que elas compartilham entre si. Desta forma, quando não há coparticipação de objetivos e nem comunicação de interesses, não há relações sociais, em razão de que os interesses que existirem serão particulares. A vida social é educativa, tendo em vista que nela, por meio da comunicação, as pessoas estão constantemente adquirindo e compartilhando as experiências dos mais diferentes tipos e formas.

A linguagem é importante porque se manifesta no compartilhamento de experiências, estabelecendo uma transmissão física de pensamentos e conhecimentos de um indivíduo a outro, por meio de uma transmissão de sons, sinais e códigos reciprocamente inteligíveis – considerando que, na linguagem, esses sons, sinais e códigos, em relação às coisas, abrangem as mesmas acepções, sentidos e valores para as pessoas (DEWEY, 1959). Nesta perspectiva, sem a comunicação não nos é possível pensar na existência da sociedade, da cultura e muito menos na educação, a qual sustenta a manutenção e o desenvolvimento da sociedade.

Podemos notar uma subdivisão na educação que a distingue em “educação natural” ou “casual” – aquela que se dá na convivência conjunta entre as pessoas, conhecida pelos educadores como “educação informal” – e a “educação intencional” – aquela direcionada aos mais novos, conhecida na esfera

escolar como “educação formal”. O valor da educação casual se dá pela ampliação e pelo aperfeiçoamento da experiência. Já no que se refere à educação intencional, pelo motivo da evolutiva complexidade dos conteúdos a serem transmitidos às crianças, as matérias foram gradativamente sendo criadas, ao mesmo tempo em que determinadas pessoas também foram sendo capacitadas para tal encargo nas escolas. Isso por que:

Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos (DEWEY, 1959, p. 8).

Desta maneira, a educação na sociedade proporciona condições de crescimento para os indivíduos. Assim, a educação modela e nutre os indivíduos por meio de “[...] interesses, intuítos e ideias correntes no grupo social [...]” (DEWEY, 1959, p. 11), através da transformação das condições da experiência. Contudo, o ambiente e o meio em que vivem, se constituem nas condições necessárias para que uma determinada atividade se realize ou se iniba. Em suma, “[...] o meio ambiente consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem a atividade *característica* de um ser vivo” (DEWEY, 1959, p. 12, grifo do autor). As coisas serão estimadas, desprezadas ou desvalorizadas de acordo com os interesses e as ocupações do grupo social. Sendo assim, o ambiente social exercerá grande influência na formação e educação na vida daqueles que vivem em comunidade – de maneira que, aquele que não participar da vida do grupo ao que pertence, será considerado como um ser estranho ou incapaz. É neste sentido que o ambiente social exerce influências determinantes sobre as atividades, as tendências, os gostos, os pensamentos e sentimentos das pessoas.

Considerando, então, a forte influência do ambiente, mas ao mesmo tempo inconsciente nos hábitos de linguagem, nas maneiras, nos gostos e na apreciação estética, muitas vezes é necessário tomarmos uma postura crítica por aquilo que

achamos que é correto, pois “[...] as coisas que aceitamos como certas sem exame ou reflexão são precisamente as que determinam nosso pensamento consciente e nossas conclusões” (DEWEY, 1959, p. 20).

Diante deste quadro, a educação, segundo Dewey (1959, p. 25), “[...] serve de direção, controle ou guia”: como “guia”, por meio da cooperação, a educação auxilia as aptidões naturais dos indivíduos guiando-os; como “controle”, a educação exerce uma força que atua exteriormente contra algum tipo de resistência em relação ao objeto dominado e proporciona capacidades em relação ao domínio e a regulação; já como “direção”, a educação orienta uniformemente as tendências individuais e cativas dos dirigidos para algum sentido determinado. Contudo, apesar de a função fundamental da educação ser a direção (de ter a característica de tornar-se auxílio condutor para os indivíduos), ela pode, por outro lado, tornar-se uma mera reguladora das atividades (“adestramento”, “treino”) – o que é algo preocupante. O autor explica que “Em geral, todo o estímulo dirige a atividade. Não somente a suscita, como também a dirige para um objeto” (DEWEY, 1959, p. 26), por meio de provocações de respostas, as quais estarão se correspondendo – e não apenas reagindo ou protestando – de maneira reciprocamente adaptadas.

Seguindo tal lógica, no campo da educação, Dewey (1959) distingue os “adestramentos” ou “treinos” do ensino verdadeiramente “educativo”. Nos adestramentos – que, por sinal, são muito comuns na esfera escolar – os instintos do indivíduo “[...] ficam presos aos objetos que lhe originaram a dor ou o prazer” (DEWEY, 1959, p. 14), enquanto que nos ensinamentos que de fato são educativos, o indivíduo participa da atividade comum dentro do grupo social, de forma intelectualmente harmônica, sentindo os triunfos e frustrações do grupo como seus próprios. Esta perspectiva nos ajuda a entendermos as críticas de Dewey (1959) às metodologias tradicionais na educação e a necessidade de olharmos para o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva que valorize a influência das experiências na mentalidade dos educandos para a construção

de significados pelo que vivenciam e pelo que pode colaborar para com seu crescimento e para o desenvolvimento de seu grupo social.

A organização social e o ideal democrático

O termo “sociedade” tem sentido ambíguo, pois significa muitas coisas, considerando que “Os homens associam-se de todos os modos e para todos os fins” (DEWEY, 1959, p. 87). Quando relacionada à filosofia social, na maioria das vezes o sentido se refere a uma sociedade única, na qual se destacam muitas qualidades, entre as quais encontramos “[...] a louvável comunhão de bons propósitos e bem-estar, de fidelidade aos interesses públicos e reciprocidade de simpatia, [...]” (DEWEY, 1959, p. 88). Porém, quando olhamos para a sociedade por meio de um segundo sentido, observando os fatos referentes ao seu significado, “[...] não encontramos a unidade e sim uma pluralidade de associações boas e más” (DEWEY, 1959, p. 88), entre as quais se encaixam até mesmo grupos antiéticos de interesses egoístas como quadrilhas criminosas, agremiações comerciais e engrenagens políticas.

Sendo assim, em defesa do bem comum, diante da coexistência destes diversos grupos sociais, Dewey (1959) defende a instauração e a promoção da democracia. Segundo o filósofo, por meio dela será possível estabelecer uma recíproca participação entre os interesses comuns, os quais devem regular e direcionar o caminhar da sociedade. Nesta sociedade democrática também será possível estabelecer uma livre cooperação e readaptação entre os grupos sociais. De forma geral, Dewey (1959, p. 93) expressa a democracia como “[...] uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”, considerando que a eficiência de um governo depende de uma educação adequada e universal de todos os membros da sociedade.

O autor nos esclarece que as “[...] barreiras de classe, raça e território nacional, que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade” (DEWEY, 1959, p. 93), só serão derrubadas quando as pessoas começarem a considerar os interesses uns dos outros, antes de agir em benefício

ao seu próprio interesse, em meio à participação de um interesse compartilhado por todos. No entanto, segundo o autor, as pessoas terão que fazer algum esforço para conseguir conservar essa crescente formação individual conjuntamente com a comunhão de interesses, de maneira que a educação proporcione o desenvolvimento de “[...] iniciativa individual e adaptabilidade [...]” (DEWEY, 1959, p. 94), em meio às mudanças e às associações ou significações imperceptíveis.

De acordo com o autor, em cada época ou em cada geração, tendemos a formular nossos objetivos com base nas deficiências e necessidades existentes num determinado tempo, para que assim se efetuem concernentemente como mudanças. Seguindo esta lógica, afirma que “[...] a concepção da educação como um processo e uma função social não tem significação definida enquanto não definimos a espécie de sociedade que temos em mente” (DEWEY, 1959, p. 104).

A ideia de eficiência social

Na concepção de Dewey (1959), as aptidões inerentes ao indivíduo devem se desenvolver a partir de seu uso no meio social, e não por nenhum tipo de exercícios casuais e caprichosos. O meio social pode e deve ter por intento orientar essas aptidões para o seu desenvolvimento, utilizando-as da melhor maneira possível. Os impulsos iniciais dos seres humanos se desenvolverão conforme suas respectivas interações com as coisas. Assim, por meio da educação, não devemos abandoná-los por si mesmos, mas sim buscar um meio mais adequado para influir em sua organização e no seu desenvolvimento.

Dewey (1959) expõe alguns objetivos específicos da eficiência social. Primeiramente cita o objetivo geral que se relaciona à capacidade industrial e econômica, dizendo que a educação deve ensinar o indivíduo a cuidar da sua subsistência e de seus dependes, utilizando eficazmente os recursos econômicos em meio ao capitalismo da sociedade em que vive. Ao falar dessa educação, Dewey (1959) se refere a um critério democrático, tornando a dizer que a educação deve desenvolver as capacidades individuais de cada um, a fim de que os indivíduos possam escolher uma profissão para seguir. Entretanto, ele afirma

que esse princípio acaba por ser violado em razão de que as pessoas geralmente escolhem suas profissões de acordo com suas posições sociais, e não com as suas tendências inatas, e assim, “As diferenças de oportunidades econômicas determinam compulsoriamente, neste caso, as futuras profissões dos indivíduos” (DEWEY, 1959, p. 130). Outro ponto ruim nessa situação é que como “[...] a indústria atualmente sofre rápidas e abruptas mudanças devidas ao aparecimento de novas invenções” (DEWEY, 1959, p. 130), os indivíduos que não tiveram oportunidade de ter uma educação mais geral, sendo por sua vez limitados, acabam por prejudicar-se, visto que, “Quando a ocupação muda seus métodos, esses indivíduos ficam em atraso e com menos aptidão ainda para readaptar-se do que se tivessem tido educação menos especializada” (DEWEY, 1959, p. 130).

Uma sociedade dividida em classes sociais superiores e inferiores, que se diz democrática e que considera a produção de materiais, fornecida pela classe inferior, que não tem tempo e nem oportunidades para se desenvolver adequadamente, segundo o autor, “[...] pratica a estimativa depreciativa das massas, que é característica das comunidades aristocráticas” (DEWEY, 1959, p. 133). A verdadeira democracia, que possui um valor moral e ideal, se constitui numa mútua retribuição social, proporcionando a todos oportunidades para o desenvolvimento de suas respectivas aptidões inatas que os distinguem uns dos outros.

Dewey (1959, p. 133) nos alerta dizendo que “[...] a ideia de aperfeiçoar a personalidade ‘interior’ é seguro indício de divisões sociais”, pelo motivo de que “Aquilo que se chama interior é simplesmente o que não se relaciona com outras pessoas – o que não é suscetível de livre e plena comunicação” (DEWEY, 1959, p. 133). Assim sendo, como um dos objetivos da educação se infere no enriquecimento da significação da experiência, esta finalidade deve ser relacionada ao contato e à prestação de serviços a outras pessoas, maneira pela qual ele pode atribuir significados valorativos à sua própria existência.

Para resumir a ideia de formação da personalidade eficiente, Dewey (1959, p. 133) escreve a seguinte frase: “Somos como pessoas aquilo que nos

mostramos ser quando associados a outras pessoas, numa livre reciprocidade de dar e receber”. Então, para o autor, a maior tarefa da educação é trazer o verdadeiro significado da concepção de eficiência social, correlacionando os sentidos de prestação de serviços a outras pessoas, com o desígnio de enriquecimento da experiência pessoal de cada um. De acordo com Dewey (1959, p. 131), “[...] as coisas que mais precisamos fazer exigem, entre as pessoas, relações recíprocas”. Desta forma, a eficiência social constitui-se na capacidade do compartilhamento mútuo de experiências e seu principal componente se expressa na simpatia inteligente e na boa vontade.

Em seu sentido mais vasto, eficiência social é nada menos do que a socialização do *espírito* ou da *inteligência* que contribua ativamente para tornar a experiência mais comunicável e para derrubar as barreiras das separações sociais que tornam os indivíduos impenetráveis aos interesses dos demais (DEWEY, 1959, p. 131, grifos do autor).

Nesse sentido, os indivíduos devem lutar contra seu individualismo na convivência social para que o altruísmo se desenvolva diante dos valores intelectuais e a sociedade seja beneficiada como um todo. A união desinteressada das pessoas em atividades comuns é extremamente benéfica para o desenvolvimento de cada um, de maneira a influir na qualidade de suas respectivas experiências. Portanto, isolamentos e interesses individualistas são maléficos porque privam o sujeito de aprender com os demais, bem como, de os demais aprenderem com ele e a sociedade se desenvolver como um todo a partir de uma “experiência coletiva”. Contudo, Dewey (1959) também destaca que a formação de personalidades distintas não pode acontecer de maneira padronizada, pois são as particularidades únicas e exclusivas de cada indivíduo que vão dar sentido ao verdadeiro significado da eficiência social. Pelas qualidades características de cada ser humano é possível encontrar perspectivas esperançosas para propiciar os maiores serviços perante as necessidades sociais.

Considerações finais

Como visto, sem educação não há sociedade, pois ela modela e nutre os indivíduos no grupo social por meio de interesses, intuições e ideias. As necessidades, valores, interesses e ocupações do grupo determinam os padrões de valor e estima das coisas. O ambiente de vivência e interação social exerce fortes e determinantes influências sobre nos hábitos de linguagem, nas maneiras, nos gostos e tendências das pessoas, de modo geral. Diante dessas considerações, é evidente a necessidade de constante autoquestionamento crítico perante os hábitos, crenças, certezas e valores individuais e sociais das pessoas.

Considerando a evolução da vida e as constantes transformações e mudanças do mundo, especialmente diante do desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade, o filósofo defende uma reconstrução de conceitos e da mentalidade dos indivíduos frente aos novos problemas da vida que diariamente essas mudanças engendram – tema abordado pelo autor não somente na obra *Democracia e Educação* (DEWEY, 1959), mas em outras obras também, como especialmente no livro *Reconstrução em Filosofia* (DEWEY, 2011).

Todavia, observa-se que é o constante exercício do pensamento reflexivo nas atividades rotineiras e habituais das pessoas que possibilitará a reconstrução dos conceitos individuais de cada um. Se o exercício do pensamento reflexivo for estimulado nos indivíduos, em amplitude social por meio da educação, como um hábito de vida, ele conseqüentemente possibilitará a transformação da própria mentalidade social. Daí a importância e interligação entre a democracia e a educação. Uma vez que a democracia possibilita a recíproca participação entre os interesses comuns das pessoas na regulação e direcionamento do caminhar da sociedade, Dewey entende que, no seu exercício, podemos encontrar a possibilidade de derrubar as barreiras de classe, raça e território nacional e, então, promover o bem comum e a qualidade de vida no desenvolvimento social

em meio ao intercâmbio de experiências e cultivo do bem comum entre os diversos grupos sociais.

Seguindo essa linha de raciocínio, é evidente que o sustento de interesses particulares, na desconsideração sobre as necessidades vitais dos outros indivíduos na sociedade, é algo prejudicial não só aos outros, como a própria pessoa autocentrada, uma vez que o seu bem-estar também depende do bem estar dos outros. Nesse sentido, um dos maiores benefícios da educação em prol da evolução da vida humana é a aprendizagem da subordinação dos impulsos naturais dos indivíduos aos fins públicos e comuns. Desta forma, Dewey entende que um dos maiores objetivos da educação é a formação de uma mentalidade eficiente na sociedade.

Diante dessas considerações, apontamos algumas perguntas sobre as quais continuaremos as reflexões em novos trabalhos:

- Que conceitos de homem, de sociedade e de democracia se têm em mente no âmbito da esfera social, dos profissionais da educação e dos próprios governantes? Em que medidas existem diferenças e semelhanças entre tais conceitos em meio aos educadores, aos governantes e aos grupos sociais?
- Quais são os objetivos e valores que temos em comum entre os membros de nossa sociedade? Em que medida os diferentes grupos e comunidades dentro da sociedade compartilham experiências e são interdependentes?
- Embora Dewey tenha acreditado na potencialidade humanizadora da democracia, será que de fato conseguimos viver um regime de governo democrático em nossas condições sociais? E o modo de vida democrático?
- Quais são os desafios da educação em meio aos diferentes grupos e comunidades dentro da sociedade?

Referências

ACKER, Leonardo Van. Dewey e Dois de seus Livros. In: **Como Pensamos: Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: Uma Reexposição**. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a. (Atualidades Pedagógicas, vol. 2).

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959. (Atualidades Pedagógicas, vol. 21).

_____. **Reconstrução em Filosofia: Com a Nova Introdução do Autor**. Trad. Marsely de Marco Martins Dantas. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2011. (Coleção Fundamentos da Filosofia).

OZMON, Howard A; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. 6. ed. Trad. Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Marcela Calixto dos. **A Experiência na Relação Professor-Aluno: Uma Análise Reflexiva a partir das Contribuições Teóricas de John Dewey e Paulo Freire**. 2014. 226 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.