

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

EXPERIÊNCIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM JOHN DEWEY:
AS “MURALHAS” SOCIAIS E A UNIDADE DA EXPERIÊNCIA

Marília

2007

ROBERTO CAVALLARI FILHO

EXPERIÊNCIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM JOHN DEWEY:
AS “MURALHAS” SOCIAIS E A UNIDADE DA EXPERIÊNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada no exame de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito básico para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

Linha: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador: Dr. Pedro Angelo Pagni

MARÍLIA

2007

ROBERTO CAVALLARI FILHO

EXPERIÊNCIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM JOHN DEWEY:
AS “MURALHAS” SOCIAIS E A UNIDADE DA EXPERIÊNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada no exame de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito básico para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Pedro Angelo Pagni
Universidade Estadual Paulista-Marília

Dr. Divino José da Silva
Universidade Estadual Paulista-Presidente Prudente

Prof. Dr. Marcus Vinícius da Cunha
Universidade de São Paulo-Ribeirão Preto

Marília, 6 de agosto de 2007.

Aos meus pais Célia e Roberto (*Tatá*),
por cuidarem de minhas “asas”; e
a minha esposa Alessandra e ao meu filho Lorenzo,
por propiciarem o vento que me faz voar.

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação de mestrado em filosofia da educação é um trabalho coletivo de um indivíduo. Isso porque procurei posicionar minhas dúvidas e certezas na esfera de discussões da coletividade, no campo da filosofia da educação. Ao enfrentar problemas pessoais e teóricos, participei abertamente da discussão coletiva que cercava o problema, objetivando entregar minha contribuição à sociedade. A contribuição de diversos profissionais, estudantes, professores e pesquisadores, em suas especificidades, foi fundamental para a realização do trabalho e a conquista desse objetivo.

Nesse sentido, gostaria de agradecer aos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Filosofia, na UNESP de Marília, com especial atenção para os pesquisadores Pedro Angelo Pagni, Divino José da Silva, Alonso Bezerra de Carvalho e Carlos da Fonseca Brandão; e aos estudantes Rodrigo Pelloso Gelamo, Cláudio Roberto Brocanelli, Denise Moraes Lourenço, Anderson Luiz Pereira, Márcia Machado de Lima, Anilde Tombolato Tavares da Silva, Aline Dayane Cavalcanti da Silva, Tiago Luiz Oliveira Campolin, Leonardo Gomes, Rodrigo Barbosa Lopes, Ilário Felice e Marcos Roberto Leite da Silva. Peço desculpas com antecedência, pois seria difícil citar todos. Àqueles não mencionados, sintam-se igualmente agradecidos. Os debates entusiásticos que venho presenciando nas reuniões contribuíram para aumentar minha responsabilidade com as leituras e as interpretações realizadas para a dissertação e para a participação no grupo.

Sou grato a Rodrigo Pelloso Gelamo pelas incontáveis leituras e análises do trabalho, especialmente pelas discussões a respeito do primeiro capítulo e da criação da figura que expressa a filosofia da educação deweyana na relação pedagógica (figura 6).

Aos professores e amigos Divino José da Silva e Marcus Vinícius da Cunha sou devedor de agradecimentos por aceitarem o convite de participar da banca examinadora e, conseqüentemente, sou grato pelas leituras e sugestões durante o exame de qualificação e defesa. Agradeço pelas sugestões de leitura e debates e, espero, ao final, ter correspondido à criteriosa análise e ao nível de exigência que é própria a esses leitores atentos.

Sou grato também aos professores de disciplina na Pós-Graduação na UNESP Marília: José Geraldo A. B. Poker, Pedro Angelo Pagni, Sônia Marrach, Alonso Bezerra de Carvalho e Carlos da Fonseca Brandão. Gostaria de fazer menção ao Professor Poker e agradecê-lo pela leitura conjunta que fizemos do livro *Democracia e Educação*, ainda durante a graduação em

Administração, no Centro Universitário “Eurípides”. Agradeço por ter me encaminhado à UNESP, possibilitando o meu contato com Pedro. Agradeço ao professor visitante de disciplina na USP Ribeirão Preto: David Hansen (Columbia University, NY). Da leitura de artigos e livros, das indicações de leitura e dos debates durante a visita ao Brasil do professor norte-americano David Hansen, obtive a inspiração para posicionar a retomada de John Dewey dentro da discussão acerca do empobrecimento da experiência. Da mesma forma, sou profundamente grato a Jim Garrison (Virginia Polytechnic Institute and State University, VA), pelas indicações de leitura e pelos inúmeros debates virtuais que tivemos.

Nesse caso, seria impossível concluir esse desafio sem a capacidade, o “holismo” e a compreensão de Pedro Angelo Pagni. Não tenho palavras para agradecer meu orientador e amigo Pedro pelas suas correções, observações e comentários; nossas conversas, discussões e bate-papos, tudo isso tem sido muito provocativo, prazeroso, pertinente e produtivo.

Pedro, obrigado pela paciência!

Agradeço também a Diretoria Geral da UNESP Marília e em especial a equipe da Biblioteca e a coordenação e equipe da secretaria de Pós-Graduação em Educação. Sempre muito pacientes e prestativas em nos fornecer informações, tirar dúvidas e auxiliar na resolução de problemas que envolvem o mundo acadêmico do pós-graduando.

Da mesma forma, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior “Anísio Teixeira” (CAPES) pela bolsa concedida, possibilitando que nos dedicássemos mais e melhor ao trabalho.

RESUMO

John Dewey buscou revolucionar a educação escolar por meio de uma reconstrução filosófica e cultural. Ele procurou resolver um problema secular da filosofia: dualidades estabelecidas tanto com o idealismo quanto com o empirismo. E articulou a filosofia da educação em outros termos lógicos, estéticos e morais, priorizando a relação entre filosofia e realidade social. A filosofia de Dewey está amparada no conceito de experiência. Experiência significa mudança, mas teremos uma mudança simplesmente mecânica ou física, avisa Dewey, se não atentarmos aos significados das nossas ações, que emergem do ambiente. Quando estabelecemos uma relação significativa com o ambiente, é sinal de que a experiência se tornou reflexiva. A educação escolar consiste em expandir, enriquecer, fazer crescer os significados da vida. O professor deve se ater ao desenvolvimento individual de cada aluno. Ao professor cabe analisar igualmente o ambiente e as suas direções. Isso implica não apenas a análise e escolha dos melhores métodos de ensino e aprendizagem, mas leva o professor a atender à sua própria experiência. A sua influência nos hábitos dos alunos suscita problemas de ordem moral e intelectual, impondo o conhecimento moral como uma resposta à separação entre uma formação centrada na aquisição de conhecimentos empíricos e técnicos das ciências exatas, físicas e biológicas e uma formação humanista e racional das ciências humanas, mais voltada para o trabalho conceitual. O método individual deweyano que leva em conta a experiência do professor faz do ensino uma arte. Em face dessa perspectiva pragmatista, concluímos que é possível pensar atualmente a experiência reflexiva deweyana diante do empobrecimento da experiência, contrariando as críticas ao seu pensamento. No presente, é latente a preocupação com o empobrecimento da experiência que transcende os muros da escola e destrói inclusive a prática social, em todos os seus aspectos. A educação e a vida em si foram científicizadas e instrumentalizadas para fins externos ao indivíduo. O significado de experiência e a sua possibilidade, na atualidade, se tornaram um problema candente das discussões contemporâneas em filosofia ou filosofia da educação. A filosofia crítica da Escola de Frankfurt obteve reconhecimento, ao diagnosticar o empobrecimento da experiência. Foi dessa tradição que partiu, na primeira metade do século XX, uma importante crítica ao pragmatismo deweyano. Respondemos às críticas de Horkheimer de que Dewey teria reforçado, em sua filosofia, a instrumentalização do conhecimento. Consideramos discutível a aproximação horkheimeriana entre pragmatismo e positivismo. Por isso, mantemo-nos em

tensão com o propósito deweyano a respeito da negação de todo e qualquer dualismo filosófico, em relação à “inteireza inclusiva” da experiência. Para Dewey, segundo as leituras mais atuais de Jim Garrison e David Hansen, o raciocínio instrumental significa que as coisas são sempre intermediárias, sempre fins-em-vista. E envolve a pergunta sobre *o que fazer e como fazer*, ou seja, envolve elementos morais, intelectuais e estéticos. Como o fim da atividade reflexiva é tão importante quanto os meios, a valoração e as questões morais também participam do raciocínio instrumental de Dewey.

Palavras-chave: John Dewey (1859-1952). Filosofia da educação. Empobrecimento da experiência. Unidade da experiência.

ABSTRACT

In our interpretative perspective, John Dewey worked in the field of Philosophy and Education, in the first half of the XX Century, with the term *experience*, to whom it was the continuity of the relation between an agent and his environment, which both would come out physiologically, emotionally, and intellectually modified. This is what we call unity of experience in Dewey thought. It is a respond to the diagnosis of the impoverishment of experience inside the critical tradition of John Dewey. He highlighted the importance of growing in the relation between giving meaning and communicated them to a community. The meaning of the term *experience* and the possibility to reflect and communicate our experiences, nowadays, has become a glowing problem to contemporary debate in philosophy and philosophy of education. Such problem mirrors the tension regarding the harms that the Modern project of knowledge imposed to actual life: the experience reduced itself to the empiric and the knowledge that mirrored the experience has reduced itself to the scientific knowledge and technologies. These characteristics represent the criticism from “Critical Theory” tradition of the Frankfurt School in what became so called impoverishment of experience. The existential emptiness is part of the scenario that Modernity helped to construct. The philosopher Max Horkheimer arose from such tradition of the diagnosis of the impoverishment of experience and imposed to the Deweyan Pragmatism one of the hardest criticism of the XX Century, by approaching positivism and pragmatism. Dewey, sad Horkheimer, contributed to the “impoverishment of experience” by reflecting in his philosophy a social dualism. We are looking forward to respond to Horkheimer criticism and to bring Dewey’s philosophy to help us to think our educational problems in the present. Nowadays, there are at least two researches that continue the Deweyan project of the unity of experience. One is the work of Professor James Garrison, whom treats the unity of John Dewey from a theory of rational thinking perspective; the other one is Professor David Hansen, whom treats the unity as a poetics of teaching, including aesthetic, moral and intellectual characteristics. The main idea that guides both works is that of the possibility of the Deweyan unity of experience inside a linguistic community or, in other words, inside a perspective in which the communication would occur freely; there is the ideal of harmony between experience and reason, even though it seems to us that they treat the term *experience* in a less absolute sense than in the dualistic philosophies.

Key-words: John Dewey (1859-1952). Philosophy of education. Impoverishment of experience. Unity of experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma dualismos_____	30
Figura 2 – Diagrama experiência_____	53
Figura 3 – Dualismos filosóficos e educacionais_____	71
Figura 4 – Disputa educacional dualista no século XX_____	74
Figura 5 – Dualismo social <i>em</i> Dewey, segundo Horkheimer_____	96
Figura 6 – Estrutura pedagógica de John Dewey_____	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – O problema do dualismo e a filosofia deweyana da experiência.....	27
1.1 O problema deweyano no contexto de sua época	27
1.2 Gênese dos dualismos	32
1.3 O desenvolvimento dos dualismos na filosofia moderna	39
1.4 A posição crítica de Dewey sobre o conceito moderno de experiência	45
1.5 O conceito de experiência no qual se assenta a filosofia de Dewey	53
CAPÍTULO 2 – Experiência e filosofia da educação: teoria geral da educação e o pensamento reflexivo no ensino	57
2.1 Filosofia como teoria geral da educação	57
2.2 A experiência reflexiva deweyana na educação formal	62
2.3 A disputa educacional do século XX: tradicionalistas e progressivistas	70
2.4 Pedagogia deweyana	78
CAPÍTULO 3 – Das críticas filosóficas ao instrumentalismo e ao dualismo social do pensamento deweyano à sua filosofia naturalista e teoria do raciocínio prático.....	85
3.1 As críticas ao dualismo social e ao instrumentalismo do pragmatismo deweyano na Eclipse da Razão	85
3.2 A constatação da filosofia social deweyana em relação à desvantagem da prática de vida democrática	97
3.3 O naturalismo de John Dewey	108
3.4 Arte como experiência	114
3.5 Teoria do raciocínio prático de John Dewey	118
CAPÍTULO 4 - Os limites da experiência na contemporaneidade e as suas implicações para a filosofia da educação de John Dewey: unidade da experiência e poética do ensino.....	123
4.1 Empobrecimento da experiência como um problema atual a ser enfrentado pelo pragmatismo	123
4.2 O depósito permanente de Hegel na lógica deweyana	126
4.3 Reconstrução da experiência educativa	129
CONCLUSÃO:.....	136
<i>O Valor da Reconstrução em Educação deweyana Hoje</i>	136
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

O tema desta Dissertação de Mestrado é o pensamento filosófico e educacional do professor e filósofo John Dewey.

John Dewey nasceu na cidade de Burlington, no Estado de Vermont, em 1859. Foi, em 1881, para a Universidade Johns Hopkins, a primeira a ter estudos de pós-graduação nos Estados Unidos. Em 1894, mudou-se para a Universidade de Chicago, onde ocupou o cargo de diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação e permaneceu por dez anos, transferindo-se para a Universidade de Columbia, em Nova York. Ali encerrou sua carreira, não antes de ter sido convidado para debater suas idéias e os diversos problemas de seu tempo, mundo afora.

Seus esforços intelectuais se voltaram para diversos campos do conhecimento. Segundo Noddings (2004, p.24), “Dewey estudou e escreveu em quase todos os campos da filosofia: lógica, metafísica, epistemologia, filosofia da ciência, ontologia, estética, filosofia política e social e ética. Além disso, ele escreveu sobre psicologia e religião”. Porém, Noddings (2004, p.24-25) ressalta que “ele insiste que a filosofia da educação é o campo mais fundamental e importante da filosofia porque todos os outros, em algum sentido, dependem dele”.

As interpretações deweyanas de William James, Charles Sanders Peirce e, principalmente, Georg Wilhelm Friedrich Hegel renderam uma sólida filosofia da investigação. Entre as suas diversas obras, destacamos duas, especialmente sobre o assunto: *Lógica: teoria da investigação* e *Como pensamos*. A obra *Lógica* foi publicada parcialmente na coleção “Os Pensadores” (1974c). A obra *Como Pensamos* possui duas versões, a de 1910 e a de 1933 – ambas publicadas na coleção “Atualidades Pedagógicas”, da Editora Nacional (utilizaremos a 3ª edição em língua portuguesa da segunda versão, editada em 1959 [1959a]). Sua proposta de uma lógica ou teoria da investigação para um mundo *em* democratização não requer um centro metafísico ou epistemológico, ao redor do qual todo o resto giraria. Ao negar as noções de Universal e Absoluto, em reinos transcendentais, Dewey tratou a verdade como assertibilidade garantida, ou seja, verdades garantidas pela investigação e estabelecidas socialmente (Ver *The Quest for Certainty*, 1929). Daí a importância do “procedimento científico” para o novo papel da filosofia. A relação entre filosofia e ciência foi tratada na obra *Reconstrução em Filosofia*, publicada em nosso país, em 1959 (1959c).

Para Dewey, o início de todo raciocínio é a experiência, enquanto o desejo é a base de todo raciocínio. Lutou com veemência contra todos os tipos de dualismo, inclusive entre razão e emoção, corpo e mente, indivíduo e sociedade e seus derivados. Ele parte da seguinte constatação: “Na antiga história do pensamento reflexivo grego, a arte, ou *techné*, e a ciência eram sinônimos” (DEWEY, 1938, p. 77, tradução nossa). Também podemos encontrar uma detalhada descrição sobre arte e experiência, na obra *Arte como Experiência*, também publicada parcialmente na coleção “Os Pensadores”. Ao tratar seriamente da arte, o autor é bem sucedido na relação entre razão e emoção.

Para a educação-escolar, o antidualismo se deu na aproximação entre trabalho e jogo e na reconstrução que o autor impôs à educação progressivista, relatada na obra *Experiência e Educação*, publicada no Brasil, em 1971. Dewey abordou os problemas no campo educacional, na relação entre a liberdade do aluno e a organização social, sempre em defesa de uma participação ativa, no ensino-aprendizagem, de todos os elementos que constituem a experiência educativa em sala-de-aula, ou seja, professor, aluno e conteúdo.

John Dewey morreu em 1952 e a bibliografia construída ao longo de seus quase cem anos de vida contém mais de cento e cinquenta páginas. Sua mais importante e abrangente obra é *Democracia e Educação*, lançada em nosso país, em 1936. Geralmente, aconselha-se aos iniciantes nos estudos sobre Dewey começarem por ela ou por uma outra importante obra, como *Vida e Educação*.

Das preocupações pessoais à problemática no âmbito da pesquisa em filosofia da educação

O presente estudo terá como seu objeto principal não apenas essas duas obras, como também os seguintes trabalhos de Dewey: *Reconstruction in Philosophy* (1920), *How we Think* (1910 e 1933), *Experience and Education* (1938), *Art as Experience* (1934), *Individualism, Old and New* (1930), *Liberalism and Social Action* (1935); de Max Horkheimer: *Eclipse da Razão* [1944] e *Dialética do Esclarecimento*, escrita com Theodor Adorno, em 1942; e alguns artigos escritos por dois pesquisadores do pensamento de John Dewey de nossos dias. Assim, os objetos principais da Dissertação são as obras de Dewey utilizadas, as referências críticas a serem problematizadas e as interpretações contemporâneas da filosofia deweyana da educação.

O presente estudo se insere em um conjunto de preocupações pessoais e, também, em relação ao modo como o pensamento de Dewey foi recebido nos campos da filosofia e da educação, no Brasil.

Essas preocupações pessoais provieram de nossas primeiras indagações sobre a Universidade e a sociedade, o *rigor acadêmico* na abordagem de um objeto e a aceleração e superficialidade prática na resolução de problemas cotidianos. Vindo do curso de Administração, com graduação por uma Faculdade sem tradição em pesquisa e extensão, nos incomodava o tratamento técnico, instrumental, superficial, que era dado a termos como “reengenharia” ou “downsizing”, que significa, no jargão administrativo, algo como “demissão em massa planejada para cortar custos”. Os impactos sociais, psicológicos, familiares, emocionais, para esse objeto-funcionário que seria demitido, estavam fora de questão na discussão de sala-de-aula. Discutir tais situações era o que chamava de “rigor acadêmico”, neste caso. Porém, após alguns anos de convivência na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Marília, em busca de rigor acadêmico, percebi que o seu envolvimento com a reflexão acerca dos problemas, discutindo teorias sociais e filosóficas sobre a “sociedade administrada”, “a sociedade do controle”, a “Indústria Cultural”, “o pensamento reflexivo”, não bastava por si mesmo. Esses acadêmicos e professores experientes evitavam igualmente entrar em debates que surgem de problemas culturais, sociais e políticos provenientes de atitudes como, por exemplo, as presenciadas em nossa formação e na comunidade na qual vivo. Parecia haver certas “muralhas”, as quais impediam o intercâmbio de experiências e a ruptura com certo dualismo. Concretamente, o administrador demitiria o empregado e o sociólogo ou o filósofo estudaria os efeitos dessa atitude, na sociedade. O primeiro não busca conversar com os últimos, enquanto estes, por sua vez, preferem também ficar trocando análises com seus pares.

Nessa nossa trajetória, detectávamos pela primeira vez certa dicotomia entre prática e teoria, superficialidade e rigor acadêmico, que fizeram encontrar na obra de Dewey alguns elementos para pensá-las e buscar uma alternativa para a fixidez dessas esferas do saber e da prática profissional, à procura de uma relação mais estreita entre sociedade e universidade. Foi esse problema emergente, nesse nosso caminho, que nos fez procurar o Grupo de Pesquisa em Educação e Filosofia e o Mestrado em Educação, considerando que a filosofia da educação, especialmente a de Dewey, poderia dar uma resposta a essas questões, inicialmente decorrentes de minha trajetória pessoal.

Nas discussões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Filosofia e no Mestrado, percebemos que havia muitas resistências a uma teoria como a de Dewey, no

âmbito tanto da filosofia quanto da educação, com reflexos significativos dessas resistências nas pesquisas em filosofia da educação, desenvolvidas no Brasil, porque parte das pesquisas atuais em filosofia da educação tomou como referência a teoria crítica da Escola de Frankfurt, assumindo a sua crítica à filosofia de Dewey, sob o argumento de que essa filosofia expressaria o instrumentalismo da razão e reforçaria as suas implicações para a tecnicização do ensino, na sociedade contemporânea. De certo modo, essas críticas reiteram, no âmbito filosófico brasileiro, com outros argumentos, pressupostos estabelecidos pelos frankfurtianos e uma resistência maior. Por outro lado, no âmbito pedagógico brasileiro, as críticas instituídas são provenientes de certa apropriação do marxismo que, desde os anos 1980, acusava o teor ideologicamente conservador e antidemocrático dessa filosofia, em razão de ter-se originado da sociedade norte-americana e de desconsiderar os aspectos políticos da educação, privilegiando apenas o seu caráter epistemológico e técnico.

Particularmente, essas eram as principais resistências teóricas que percebíamos no atual debate filosófico e educacional, mas, certamente, elas tinham sua gênese em um passado mais remoto, assim como o seu desenvolvimento enredado na própria constituição do campo da filosofia da educação, em nosso país. As primeiras resistências derivam das teses tomistas e neotomistas que sustentaram os discursos pedagógicos proferidos pelos educadores católicos, entre os anos 1930 e 1960. Em tais discursos o pensamento deweyano era acusado de propagar o ateísmo e o comunismo, sustentando-se em uma filosofia naturalista e perspectivando uma mudança de valores que poderia colocar em risco a formação moral e espiritual do homem (CURY, 1984; PAGNI, 2000; SILVA, 2004; RIBEIRO, 2006).

Em seu desenvolvimento subsequente, nos anos 1970, o pensamento de Dewey volta a ser criticado, dessa vez, a partir da apropriação dos pressupostos da filosofia analítica da educação pelo discurso pedagógico brasileiro. Do modo como Azanha (1971, p. 93) se apropria desses pressupostos, o pensamento de Dewey é censurado por preconizar a experiência em detrimento da linguagem, no processo de aprendizagem, e “priorizar a ordem psicológica sobre a ordem lógica, na organização do ensino”, levando à ineficiência o processo de ensino-aprendizagem e à falta de coerência lógica o discurso pedagógico no qual se sustenta.

Se os argumentos que amparam as críticas, tanto dos educadores católicos quanto dos filósofos analíticos da educação, por um lado, não são semelhantes às aquelas detectadas no presente, inspiradas nas fontes da teoria crítica, em termos filosóficos, e no marxismo, em termos pedagógicos, por outro, pode-se dizer que as estratégias de resistência ao pensamento de Dewey são similares. Elas consistem em desqualificar os oponentes, caracterizando-se

como uma interpretação externa, sem levar em consideração o contexto de onde surgiram tais pensamentos nem a lógica e argumentação empregadas na defesa de suas proposições. Essas estratégias são utilizadas muitas vezes, no debate filosófico e educacional, como um meio de garantir legitimidade a um discurso verdadeiro, epistemológica e politicamente, em detrimento de outros discursos e perspectivas teóricas, em vista de garantir o lugar e o domínio de sua enunciação. Elas são usadas também para garantir a atualidade de certas proposições defendidas pelos sujeitos que enunciam esse discurso, em detrimento do anacronismo ou do conservadorismo dos outros, para pensar problemas presentes.

No caso da recepção de Dewey nos círculos filosóficos e educacionais brasileiros, essas estratégias têm sido constantemente assumidas, o que não significa que alguns autores que tenham se apropriado de seu pensamento já não tenham também as empregado para desqualificar o pensamento de seus supostos adversários, em dado contexto, e pelos mesmos argumentos ou motivos anteriormente apresentados: verdade, legitimidade e poder. O problema é que tanto neste quanto em outros casos, como o dos frankfurtianos, o uso dessas estratégias e, principalmente, os motivos ou os argumentos que as justificam parecem contradizer o que, em sua origem, essas filosofias defenderam: um pensamento radical sobre o tempo presente e o aprimoramento das formas de vida social.

Tentando evitar essa dificuldade, o presente estudo procurou partir de uma análise interna do pensamento de John Dewey, reconstruindo as suas teses e os argumentos nos quais se sustentam, com base no problema que o afeta em seu contexto de origem. Buscando evidenciar a radicalidade do pensamento filosófico e educacional do estadunidense para abordar os problemas emergentes em sua época, analisaremos o modo como a sua filosofia e a sua pedagogia se apresentam como uma alternativa aos dualismos, especialmente ao dualismo social, para, então, discutirmos se tal alternativa seria válida para pensarmos os problemas de nosso tempo, de nosso presente.

Para caracterizarmos quais seriam esses problemas de nosso tempo, recorreremos ao diagnóstico frankfurtiano do empobrecimento da experiência que, em tese, indicaria um dos limites da filosofia deweyana da experiência, sem que isso implique na aceitação da crítica dirigida por Max Horkheimer ao pragmatismo. Ao contrário, ao refutarmos a crítica horkheimeriana, recorrendo à obra de Dewey e de alguns de seus intérpretes atuais, pretendemos apontar que a sua filosofia é capaz de nos auxiliar a pensar radicalmente o atual empobrecimento da experiência, tanto no âmbito filosófico social quanto pedagógico. Nossa hipótese é a de que a defesa, respectivamente, da unidade da experiência e da poética do ensino, nesses campos, constitui um modo de enfrentar esse problema presente e de suplantar

as muralhas sociais que o envolvem, ainda que de uma maneira distinta dos frankfurtianos. Assim, procuraremos compreender a filosofia da educação de John Dewey, em seus pressupostos filosóficos e pedagógicos, assim como discutir a sua atualidade, para nos auxiliar a pensar os problemas colocados, no presente, pelo círculo frankfurtiano, de sorte a fazer uma interpretação viva de seu pensamento, em interlocução com outra perspectiva teórica.

Quadro teórico e metodológico

Seguiremos, para tanto, alguns estudos recentes sobre o pensamento deweyano, desenvolvidos no Brasil, que tentam recuperá-lo em um registro outro: o da compreensão rigorosa de sua obra, em seu contexto de produção, e, principalmente, o da radicalidade de seu pensamento para discutir problemas do presente.

Alguns pesquisadores brasileiros têm dado voz a essa possibilidade interpretativa de John Dewey. Dentre eles, podemos citar Pedro Angelo Pagni (2004, 2007), Marcus Vinícius da Cunha (2004, 2005, 2006), Vera Teresa Valdemarin (2004) e Carlos Otávio Fiúza Moreira (2002). Nesse sentido, também, há outros autores norte-americanos que têm se ocupado do pensamento de Dewey, dos quais destacamos os trabalhos mais recentes de David Hansen (2005, 2006, 2006a), Jim Garrison (1998, 2006a, 2006b), Nel Noddings (2004), Richard Rorty (2000), Barbara Stengel (1997) e Raymond Boisvert (1997). De uma forma geral, o tema comum a todos esses trabalhos científicos norte-americanos é o da retomada das idéias de Dewey, a fim de pensar os problemas filosóficos e educacionais de nosso presente. Entretanto, mesmo nos EUA, a tentativa de refletir sobre os problemas educacionais com John Dewey custa caro, ao ponto extremo de ele ser comparado com Hitler por aqueles que o acusam de relativização epistemológica e moral e substituição da verdadeira educação por mera socialização (NODDINGS, 2004, p. 24). O problema tem sido, a nosso ver, aceitar dogmaticamente essas críticas, sem confrontá-las com o próprio pensamento de John Dewey, do mesmo modo como que vem ocorrendo em nosso país, conforme vimos anteriormente.

Livrar-nos das discutíveis críticas a Dewey se justifica na medida em que, assim, nos posicionamos melhor em relação ao estágio atual da discussão e aos aspectos que ainda podemos focalizar, com respeito ao pragmatismo deweyano. Isso não significa abandonar as contribuições de outras perspectivas teóricas ou os problemas por elas diagnosticados, no

presente. Ao contrário, não é possível ignorarmos que, hoje, é cada vez mais latente o caráter empobrecido da experiência, devido ao instrumentalismo da razão e à frieza com que a vida é tratada, diagnosticado por frankfurtianos, como Walter Benjamin (1994), Max Horkheimer (2002) e Theodor W. Adorno (1995), ou por seguidores do projeto benjaminiano, como o filósofo italiano Giorgio Agamben (2004). Contudo, nos círculos que se têm apropriado da teoria crítica para pensar filosoficamente a educação brasileira, esse importante diagnóstico sobre o atual empobrecimento da experiência é interpretado a partir de sua associação à racionalidade instrumental, depreendendo dessa posição as suas implicações para a tecnicização do ensino. E, em geral, nessa interpretação, essa associação considera o pensamento de John Dewey como uma expressão do instrumentalismo da razão, apoiando-se nas análises de Horkheimer e Adorno sobre ela. É justamente sobre esse ponto que pretendemos contra-argumentar, neste estudo, advogando que o instrumentalismo da razão, em Dewey, não é um problema *do* seu pensamento, mas, sim, um problema que é posto *ao* seu pensamento.

O instrumentalismo da razão não é uma tese defendida por Dewey, porém é um desafio que se lhe impõe, como algo a ser superado, em sua constatação sobre o seu presente. Em outras palavras, independentemente do lugar das observações daqueles que se apropriam dessa interpretação sobre a instrumentalidade da filosofia da educação deweyana, o problema válido para pensarmos juntos com Dewey, no presente, é o do empobrecimento da experiência, uma vez que, acompanhando a hermenêutica de Gadamer (2004), entendemos que um problema como esse, alheio ao tempo em que viveu Dewey, pode ser atribuído ao seu pensamento pelo pesquisador, recorrendo aos seus pressupostos e argumentos para pensar com ele o presente. Nessa perspectiva, podemos indicar, no pensamento do filósofo estadunidense, uma alternativa à maneira como os frankfurtianos e os seus seguidores pensaram esse problema, bem como um outro modo de abordá-lo, no debate filosófico educacional atual.

Por esse motivo, elegeu-se como objeto desta pesquisa não apenas a obra de Dewey e de seus intérpretes mais recentes, como também a de seus críticos e, particularmente, a de um deles – Max Horkheimer –, elegendo um dos livros em que sua crítica é mais contundente em relação ao pragmatismo: *Eclipse da Razão*.

Nesse sentido, faz-se necessária uma análise sobre o pensar de John Dewey, por vias diversas das tomadas por seus críticos. Em seu percurso, teremos a oportunidade de acompanhar os trabalhos desenvolvidos por alguns pesquisadores supramencionados, que, diretamente, estão contribuindo com a discussão no campo da filosofia da educação, ao

recuperarem o pensamento deweyano para pensar algumas questões que consideram atuais, a começar pela própria tarefa que se impõe a sua filosofia.

De acordo com Cunha (2007), se atentarmos para a “quarta e última parte” do livro *Democracia e Educação*, veremos que ela “traz o que Dewey julga necessário para uma filosofia interessada na crítica da contemporaneidade. O livro supramencionado culmina, portanto, numa discussão sobre filosofia, não sobre educação, propriamente”. Esse autor brasileiro detectou, na estrutura capitular da obra mais importante de Dewey sobre a educação, que toda a problemática educacional do presente é um problema filosófico, por excelência; é um problema, portanto, da filosofia *na* educação, isto é, um problema que nasceu na própria origem da filosofia e se refletiu na educação-escolar, visto que a escola imitou os dualismos filosóficos na sociedade e, com isso, instalou aspectos antidemocráticos na relação educativa. Uma resposta suficiente de Dewey ao problema é uma resposta que perpassa a filosofia *da* educação, ou seja, uma filosofia que, ao invés de refletir os dualismos filosóficos na educação, se conecte com a educação para refletir os problemas da sociedade. Isso exige uma reconstrução filosófica e educacional, baseada em uma retomada estética, intelectual e moral. Tal filosofia defende uma atitude reflexiva na experiência ordinária. Por isso, a filosofia deweyana encontra-se visceralmente ligada ao pensar os problemas da educação, sendo esta entendida, a esta altura, como cultura geral, em que a escola é parte importante. É a “filosofia interessada na crítica da contemporaneidade” (CUNHA, 2007).

Ao seguirmos essa perspectiva de interpretação, por um lado, entendemos com Dewey que as raízes da crise educacional-escolar podem ser encontradas na filosofia como a origem da sistematização do conhecimento e o reflexo de dualismo social. O que não significa que, para solucionar os problemas educacionais, deva existir uma separação ou uma ruptura entre filosofia e escola. Por outro lado, a ausência de uma perspectiva filosófica preocupada com o presente, com a vida concreta e com as experiências ordinárias se traduz em desordem e instabilidade em outros setores da vida, como a escola. Sendo assim, sentimo-nos impossibilitados de fazer a discussão educacional deweyana, sem primeiro checarmos as bases do problema, na filosofia. Por esse motivo, a reconstrução em educação de Dewey é, segundo Cunha (2001, p.126-127), uma “revolução educacional, uma revolução possível de realizar-se por intermédio de uma filosofia que abrigue a experiência humana”.

Para compreendermos de maneira mais ampla o problema de John Dewey em seu contexto, ou seja, para realizar nossa opção de iniciar com uma análise do pensamento deweyano e sua crítica ao dualismo, a partir da entrada *mais* filosófica, duas de suas obras consideradas fundamentais serão levadas em consideração, na formação estrutural do

trabalho. A primeira delas é a obra de 1916, *Democracia e Educação* (1959b), mais especificamente nos seus três últimos capítulos (Capítulos 24, 25 e 26). É no primeiro desse conjunto de capítulos que Dewey estabelece questões fundamentais à herança filosófica dualista, no século XX: por que a filosofia se isolou dos demais campos de saber? Por que ela não influencia mais a direção da vida social? Enfim, por que a filosofia se afastou da educação ou da cultura? A discussão proposta por Dewey, no final dessa obra, é essencial para se entender as partes anteriores do livro, que, digamos, discute *mais* a educação e a educação-escolar e a sua relação com a realização de uma sociedade *mais* democrática. Contudo, isso apenas é válido porque existe um problema social, exposto no capítulo sete, que gerou um problema educacional, evidenciado, de forma geral, nos capítulos de oito a vinte e três que, por sua vez, gerou esse tratamento que denominamos “*mais* filosófico”. É esse entrelaçamento entre “concepção de sociedade, conceituação filosófica e proposições educacionais”, como bem observaram Cunha e Sacramento (2007), que justifica o subtítulo da obra, “Introdução à filosofia da educação”, confirmando, por conseguinte, a relação íntima estabelecida por Dewey, nesse livro, entre os campos social, filosófico e educacional.

Dewey aprofunda realmente o problema do porquê do dualismo filosófico, em uma obra posterior. Trata-se de uma coletânea, em livro, das aulas¹ ministradas na Universidade Imperial do Japão, no ano de 1919. O livro em questão intitula-se *Reconstrução em Filosofia* (1959c) e, de acordo com o próprio Dewey (p.15), ele deve ser compreendido muito mais como a exposição dos “contrastes entre os velhos e os novos tipos de problemas filosóficos”, do que como solução ou defesa de uma forma específica de solução de tais problemas – forma filosófica, no caso, mas sem perder de vista as formas como foram aplicadas, na prática social. Assim, se esta última obra nos ajuda a entender melhor a discussão entre filosofia e educação, posta no final do *Democracia e Educação*, e, se, por sua vez, esta última parte da obra supramencionada nos ajuda a compreender todo o restante desse livro, logo a obra *Reconstrução em Filosofia* é considerada por nós como fundamental para se apreender a discussão educacional e escolar deweyana.

Essa indicação se encontra no próprio Dewey (1959b, p.364-365):

A reconstrução da filosofia, a da educação e dos ideais e métodos sociais, caminham, assim, de mãos dadas. Se é verdade que existe, nos tempos atuais, uma

¹ Na tradução de António Pinto de Carvalho (DEWEY, 1959c), observa-se, para “aulas” o termo “conferências”. No original (DEWEY, 2002), aparece “lectures”, que pode ser traduzido, neste caso, como palestra, aula, conferência. As aulas ministradas em Universidades por pessoas que atingiram um grande reconhecimento acadêmico são geralmente denominadas de “Conferências”.

necessidade especial de reconstrução educativa, se essa necessidade torna urgente uma revisão das idéias básicas dos sistemas filosóficos tradicionais, é devida à completa mudança da vida social, paralela aos progressos da ciência, à revolução industrial e ao desenvolvimento da democracia.

A contemporaneidade de John Dewey e seus problemas com o campo da filosofia, portanto, constituem nossa porta de entrada ao estudo de seu pensamento. E é de acordo com essa problemática que as demais obras são analisadas.

Sendo assim, nossa primeira tarefa é checar o tratamento crítico que o autor conferiu ao dualismo, na história da filosofia, explicitando o diagnóstico deweyano do afastamento da filosofia da realidade social e do homem comum. Dewey se pergunta por que, onde, como e quem contribuiu para isso. Nosso propósito é alcançar uma visão mais detalhada, mais limpa e nítida sobre tais questionamentos, capaz de auxiliar a entender melhor o problema do dualismo. Propomos, também, apontar as idéias gerais de sua filosofia da experiência, por meio das quais procura solucionar a referida questão dos dualismos, de modo a articular a sua filosofia com a vida cotidiana e o homem comum. Dessa maneira, reconstituiremos o percurso da reconstrução em filosofia, desenvolvido por John Dewey, com a finalidade de analisar criticamente a marginalização da experiência na história da filosofia e a sua recuperação para fundar uma filosofia em que a experiência é definida em outros termos.

A intenção é a de, pelo menos nos dois primeiros capítulos da Dissertação, nos aproximar da própria estrutura do pensamento deweyano, no contexto em que foi elaborado. Para tanto, focalizaremos a gênese e o desenvolvimento do problema dos dualismos filosóficos, ao longo da história da filosofia, nos termos interpretados por Dewey, para, então, abordar o modo como esse problema emerge, em sua contemporaneidade. Em seguida, analisaremos como Dewey diagnostica o referido problema, em seu contexto, e como busca elementos teóricos no pragmatismo, no darwinismo e no hegelianismo, a fim de solucioná-lo, a partir de um conceito enfático de experiência, sobre o qual funda a sua filosofia.

Seguimos aqui a indicação metodológica do próprio Dewey, uma vez que a sua postura em relação aos conhecimentos acumulados não é a de buscar um conhecimento histórico da filosofia “em si”, isto é, Dewey não tem pretensão de ser um historiador da filosofia da educação, a não ser que a contribuição para a história esteja umbilicalmente associada à resolução de um problema concreto seu, da mais variada ordem social, no presente. Ao mesmo tempo, ele nos alerta de que seria um grave erro intelectual desconsiderar o que as filosofias provocaram, em termos de influência e de avanços, nos seus próprios tempos e sociedades.

Cunha e Sacramento (2007) analisam, pelo método retórico, a aproximação de Dewey ao pensamento grego, observando como o filósofo desenvolve sua estratégia argumentativa com o objetivo de comunicar suas teses ao seu público, no livro *Democracia e Educação*. Esses autores nos ajudam a ilustrar o procedimento deweyano que une a responsabilidade objetiva histórica por parte do investigador que sofre com um problema da ordem das afetações íntimas, onde a relação entre o problema sofrido e a objetividade floresce. Cunha e Sacramento (2007) afirmam que “[...] a filosofia grega, como as demais, aliás, foi elaborada dentro dos limites e necessidades de sua ordem social”. E continuam: “Ao estabelecer sua contrariedade perante o pensamento grego, Dewey quer mostrar que a superação de problemas filosóficos só é possível quando outras necessidades, também sociais, se apresentam”. Ao ressaltarem que Dewey está atento à relação entre a filosofia e a prática social da Antigüidade, eles foram hábeis em deslocar a problemática, sobre a qual Dewey se debruçou, para a falta de relação entre os problemas filosóficos e as práticas sociais de seu tempo, nesse caso, herança de tempos idos e, por isso, criticada por ainda se reproduzir em um contexto diferente de sua origem e sociedade.

Por conseguinte, o problema filosófico do dualismo nada é “em si”, senão para ajudá-lo a demonstrar a fragilidade da democracia no século XX, o que, na verdade, é aquilo que, à primeira vista, afeta diretamente Dewey. Em termos de crítica contemporânea aos dualismos, o objeto é a racionalidade instrumental e a conseqüência é o empobrecimento da experiência. Isso justifica a tentativa de colocar à filosofia deweyana da experiência a questão atual do empobrecimento da experiência, tendo em vista o debate filosófico e pedagógico do século XX (ou, melhor, a seleção de algumas de suas expressões), em busca de respostas para ele, no campo da filosofia e da educação, no presente.

Surge, então, a necessidade de uma reconstrução da problemática que envolve o objeto pesquisado. Uma busca pela origem de seus *genes*².

² Analogamente ao que Charles Darwin (2004) pesquisou, a respeito da origem das espécies, e ao fato de ter apresentado sua teoria da seleção natural e da evolução como um rompimento em relação a ciência e a filosofia modernas, Dewey desenvolve seu pensamento sobre o evolucionismo cultural e sua complexidade, marcado pela filosofia e suas correntes. O “método genético” deweyano (1959c, p.60) de se aproximar do problema é uma opção própria do estadunidense, em contrapartida à refutação lógica do dualismo. Cada pensador ou corrente filosófica, analisados por Dewey, possui uma mudança em relação ao pensar anterior, mas traz consigo toda uma força do passado que também o influencia e que fornece uma continuidade, não-linear, a nossa cultura. As teorias não nascem no vazio. Daí Dewey concluir que o dualismo percorre todos os momentos da filosofia. Daí a suma importância de uma reconstrução em filosofia. O dualismo é uma espécie filosófica que sobrevive por meio da transmissão de seus “genes” em novas teorias, interpretações e leituras. O paradoxo do dualismo é que ele rejeita as idéias passadas, na medida em que se preocupa com a verdade essencial ou a última verdade. Fiel a sua postura filosófica antidualista, o presente, para Dewey, nada é senão a tensão entre um passado-insistente e um futuro-proeminente.

O procedimento com que ele examina a cultura é utilizado para estudar seu próprio pensamento, com vistas a levantar algumas hipóteses ao nosso problema, em nosso tempo³: “Rememoramos naturalmente o que nos interessa e porque nos interessa. Evoca-se o passado não pelo passado em si, mas pelo que ele acrescenta ao presente” (DEWEY, 1959c, p.44).

Estrutura da dissertação

Nosso objetivo é expor, por meios argumentativos e demonstrativos, o pensar do filósofo estadunidense, em uma tentativa de resgatá-lo para pensar a educação, na contemporaneidade. Nos dois primeiros capítulos, faremos uma explanação das principais idéias filosóficas e educacionais de Dewey, respectivamente. No terceiro capítulo, explanaremos a crítica de Max Horkheimer ao pragmatismo deweyano e a responderemos, argumentando se tratar de uma falácia, uma vez que o próprio Dewey fornece os elementos à nossa interpretação. No quarto e último capítulo, apresentaremos um problema atual ao pragmatismo deweyano, a saber, o empobrecimento da experiência, concluindo com um estudo sobre como alguns pesquisadores americanos se apropriam das teorias deweyanas, hoje. Sendo assim, trata-se de interpelar a filosofia deweyana da experiência e suas implicações para a educação, a partir de problemas presentes, como o do empobrecimento da experiência, seguindo os procedimentos hermenêuticos gadamerianos (GADAMER, 2006).

O leitor irá encontrar, nos dois primeiros capítulos, uma discussão especialmente voltada à filosofia da educação deweyana e suas reconstruções, nos campos do saber científico e cultural e da pedagogia. Argumentaremos que a teoria deweyana defende a sua filosofia como uma filosofia da educação, *per excellence*, pois tal teoria afirma:

Se quisermos conceber a educação como o processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens, pode-se até definir a filosofia como a *teoria geral da educação*. (DEWEY, 1959b, p.362, grifo do autor).

³ Temos que respeitar os rigores exigidos para a realização de um trabalho de Dissertação, de modo que optamos por fazer uma explanação dos principais conceitos em Dewey, nos dois primeiros capítulos; de algumas das críticas que foram lançadas contra Dewey, no século XX, no terceiro capítulo; e como alguns pesquisadores contemporâneos estão retomando as idéias deweyanas, para se pensar a possibilidade da unidade da experiência reflexiva na atualidade, no quarto capítulo.

Nossa preocupação é que a “teoria geral da educação” de John Dewey foi interpretada de forma reduzida, aproximando o pragmatismo deweyano do positivismo científico. Esqueceram-se da filosofia da experiência deweyana como o processo de formar atitudes fundamentais, envolvendo atitudes estéticas, intelectuais e morais. Para Dewey, todo problema educacional é um problema que tem suas raízes filosóficas e, por isso, envolve atitude e qualidade estética, moral e intelectual.

Contrapondo-se àquelas interpretações e privilegiando essa filosofia da experiência, nosso percurso indicará primeiramente como a filosofia se separou da vida cotidiana e do homem comum. Com efeito, o capítulo um trata da reconstrução em filosofia do autor pesquisado e demonstra as bases e como o problema filosófico do dualismo percorreu os aproximadamente 2.500 anos de pensamento ocidental e a posição marginal da experiência. Assinalaremos a descrição de continuidade da experiência, em John Dewey, como uma resposta às filosofias dualistas – continuidade entre a filosofia e a cultura. Dessa maneira, abriremos espaço para podermos trabalhar melhor, num segundo momento, os pontos principais dessa filosofia da educação, *per excellence*.

O segundo capítulo analisa as bases da filosofia da experiência deweyana. Veremos mais detalhadamente os principais pontos da teoria geral da educação e da experiência reflexiva, em sala-de-aula. Esta última exige a atenção para alguns problemas e riscos, na classe, que impedem alunos de alcançarem, segundo Dewey, o principal objetivo da educação: aprender a pensar. Veremos também como o estadunidense usa criticamente sua filosofia, para tratar da disputa pedagógica, na primeira metade do século XX; concluindo, examinaremos os principais pontos da pedagogia deweyana para uma sociedade em busca de democratização.

No terceiro capítulo, observaremos os termos da crítica de Horkheimer ao pragmatista e responderemos ao filósofo frankfurtiano, inicialmente, pelo diagnóstico deweyano da corporativização de seu país natal. Em seguida, analisaremos a influência da ciência orgânica de Charles Darwin na filosofia para a vida e os principais aspectos da filosofia da experiência deweyana, um conceito que envolve de forma harmonizada os elementos estético, intelectual e moral da experiência.

Em um quarto capítulo, atualizaremos o seu pensamento, por meio da análise de duas continuidades do projeto deweyano que se esforçam em refutar o dualismo entre razão e experiência, na atualidade. A intensificação desse dualismo, na contemporaneidade, impõe um verdadeiro problema ao pragmatismo deweyano: o da impossibilidade de fazermos experiência. O projeto com características mais filosóficas é o de Jim Garrison. Ele parte da

inversão da dialética hegeliana que influenciou Dewey. A leitura corrente da dialética hegeliana, tratada como tese, antítese e síntese, começa a dar espaço para uma nova interpretação: universalidade, particularidade e individualidade. Enquanto isso, o projeto com características mais voltadas ao âmbito da educação é o de David Hansen. Analogamente, sairemos em favor de uma interpretação sobre a unidade da experiência na educação, envolvendo igualmente a refutação de dualismos pedagógicos, em detrimento dos elementos estéticos, intelectual e moral que constituem a experiência educativa escolar para a vida como crescimento ou continuidade. Nesse caso, trabalharemos com o termo *poética no ensino*. Ambos tratam da unidade da experiência, o primeiro pela investigação e o segundo pela poética, como meios capazes de enfrentarem as “muralhas sociais”, em um presente no qual o empobrecimento da experiência persiste em mantê-las em pé.

CAPÍTULO 1 – O problema do dualismo e a filosofia deweyana da experiência

1.1 O problema deweyano no contexto de sua época

A contemporaneidade de John Dewey (1859-1952) foi afetada pelas revoluções científica e tecnológica, originadas entre os séculos XVII e XVIII. Em termos de conhecimento e *direção de vida*, essas revoluções representaram, por um lado, uma mudança da lógica nos processos de conhecimento das ciências experimentais (como a física, a química e a biologia) e, conseqüentemente, de sua aplicação ao desenvolvimento industrial, que resultou na emergência de novas tecnologias e de certo aprimoramento da produção material; em termos concretos, o mundo se tornou algo aberto, ou seja, o conhecimento sobre o mundo se tornou algo ilimitado. Por outro lado, tais revoluções propiciaram o abandono da lógica baseada em uma concepção idealista-universal, na qual o mundo era entendido como algo fechado e o conhecimento sobre ele era limitado. Esta concepção idealista-universal foi inaugurada com a filosofia antiga e desenvolvida no pensamento moderno. Ela seria responsável pela relação entre conhecimento e direção de vida.

Desde então, a lógica da concepção idealista se fundava no “espírito apologético” e na “justificação racional de coisas previamente aceitas” (DEWEY, 1959c, p.57). O ponto em comum entre a explicação fornecida pelo “espírito apologético” e pela “justificação racional de coisas previamente aceitas” é a ênfase filosófica nos fins e a verdade filosófica alcançada pela razão ou pela sensação auto-suficientes. Afinal, a razão seria auto-suficiente em relação à experiência, ou seja, em relação ao lugar onde os problemas nascem e são explicados, e é justamente contra isso que a ênfase nos meios do processo científico e a elevação da experimentação empírica se contrapõem, no âmbito das ciências naturais, na modernidade. Assim, as ciências naturais passaram a ocupar lugar central na direção de nossas vidas, devido à sua capacidade de conhecer os objetos do mundo físico e natural, trazendo uma série de implicações para o desenvolvimento tecnológico, industrial e, conseqüentemente, para a vida espiritual e moral do homem.

Tais conseqüências desafiaram John Dewey, no início da contemporaneidade, a pensar filosoficamente a possível expansão da atitude científica e do método experimental, no âmbito das ciências naturais, para a investigação dos problemas humanos que, com o

desenvolvimento tecnológico e industrial decorrentes do próprio progresso científico, afligiram a vida espiritual e moral do homem. O seu diagnóstico foi o de que a relação entre filosofia e direção de vida, no que tange a direção das condutas e, portanto da moral, pela atividade filosófica, havia se rompido profundamente. Por conseguinte, a mudança baseada em um pensamento de tal amplitude e profundidade, certamente, não ocorreu sem que algumas crenças e princípios fossem importunados pelo novo e fossem modificados, no sentido de romper com as existentes e criar outras crenças e princípios, mais afinados com o atual estágio de desenvolvimento da civilização. Diante disso, Dewey se pergunta sobre a relação atual entre a filosofia e a sociedade, ou a atividade-filosófica e a atividade-social e prática.

No que tange à atividade de filosofar, segundo Dewey (1959b), os filósofos raramente haviam pensado fora do registro de uma lógica idealista de verdade e certeza, para lidar com os problemas amplos de suas sociedades, com a exceção dos agnósticos e céticos. Tal lógica idealista de verdade e certeza constituiu a “premissa comum” dos filósofos que procuravam fundamentar, desde o século V a.C, suas explicações dos problemas mundanos em termos de uma “realidade” superior, com respeito às próprias limitações do mundo. Em outras palavras, a teoria não corresponderia à prática, os conceitos não corresponderiam à experiência vivida; a teoria e o conceito seriam considerados como superiores à prática e à experiência, variando conforme o filósofo e a corrente filosófica. Isso justifica aquilo que ele já havia afirmado em uma outra obra, pouco tempo antes. No livro *Democracia e Educação*, ele (DEWEY, 1959b, p.361) afirma que o pensar-filosófico, como parte de nossa cultura, havia transformado os filósofos “em uma classe especializada que usa uma linguagem técnica, diferente daquela com que o comum do povo se refere a essas dificuldades”.

Se, na época em que o estadunidense elaborou sua filosofia, essas dificuldades eram perceptíveis, após as duas Grandes Guerras, elas se tornaram ainda mais perturbadoras, em virtude do maior choque de incertezas no mundo humano. No século XX, segundo já renunciara Dewey, o número de pessoas que confiam na capacidade de a filosofia cuidar dos problemas no presente é insignificante, uma vez que, com sua “linguagem técnica” e crescente especialização, a filosofia se afastou da realidade social (marcada pela nova ordem da revolução científica e política) e do homem comum (marcado pelas novas formas de vida social). Em suma, se a vertente idealista teria emergido da dissolvência da unidade da experiência cotidiana, o desenvolvimento subsequente da filosofia teria concorrido para acentuar as separações entre teoria e prática, conceito e experiência e razão e emoção, anteriormente cunhadas pela própria idéia de auto-suficiência da razão.

A situação estratégica da filosofia, em seu embate com os campos do conhecimento científico e nas relações com a vida humana, nesse contexto, não era animadora. A filosofia passou a ocupar uma posição marginal quanto à sua capacidade de conhecer o mundo e, principalmente, de dirigir a nossa vida. Afinal, nesse contexto, as ciências naturais influenciavam todos os campos do saber, gerando problemas educacionais, sociais, psicológicos, enfim, problemas que envolviam diretamente algum campo do saber das ciências humanas e de suas implicações para a sua investigação, no presente. Isso porque, segundo o estadunidense (DEWEY, 1959c), com a dissolução da experiência produzida pelo idealismo filosófico e a emergência do empirismo, o qual sustentou boa parte dos princípios das ciências modernas, a unidade entre a experiência e a razão mostrou-se insuficiente para investigar esses problemas humanos e, sobretudo, para solucioná-los, no sentido de concorrer para o aprimoramento das formas de vida singular e social. Restabelecer essa unidade entre experiência e razão é o principal desafio teórico e prático postulado pela reconstrução em filosofia de John Dewey (1959c), pois, ao pensá-lo filosoficamente, procura resolver um problema secular da filosofia – o das dualidades estabelecidas tanto com o idealismo quanto com o empirismo –, assim como articular em outros termos lógicos, estéticos e morais a relação entre filosofia e realidade social.

Esses outros termos referem-se ao pragmatismo⁴, dando uma conotação própria a essa corrente filosófica, em sua época, a fim de restabelecer a unidade da experiência com a razão, como objetivo central para sua filosofia e como um modo de romper com as dualidades instauradas até então, inclusive entre filosofia e realidade social.

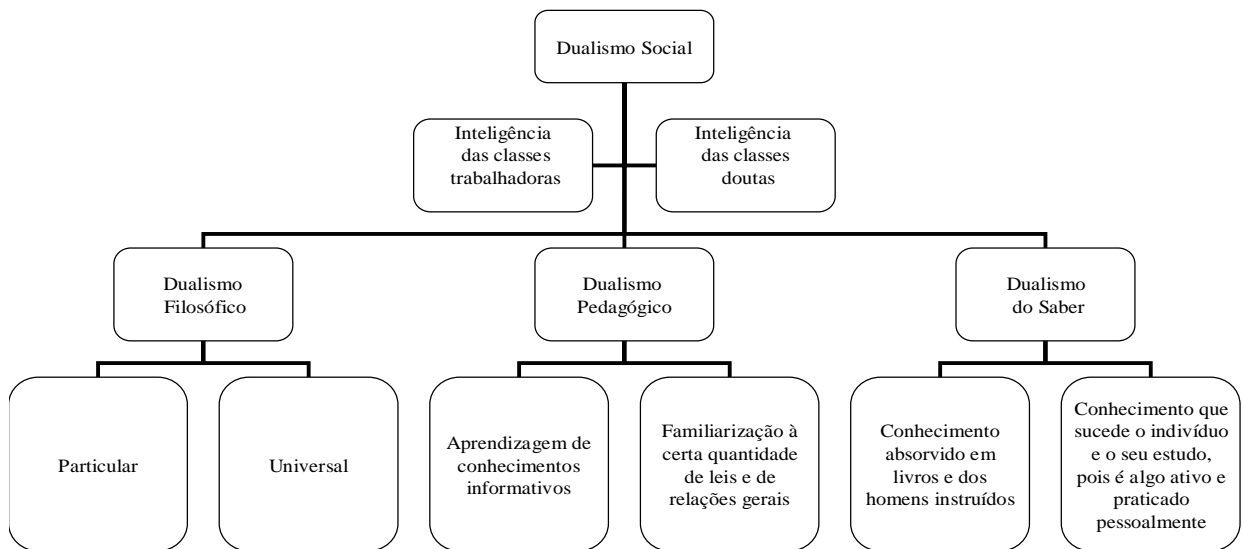
Dewey caracteriza o *dualismo* em *Democracia e Educação* como um vocábulo que significa afastamento, separação, ruptura, antítese ou hierarquia. Assinala que o uso desses substantivos indica o isolamento sistemático e rígido de algum campo que participa da construção do saber em relação a outros, controlando-os dentro de uma hierarquia pré-

⁴ O pragmatismo, enquanto uma corrente da Filosofia Contemporânea, surgiu entre o final do século XIX e meados do XX. Entre os seus principais representantes, encontram-se Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952), sem contar os representantes do chamado neopragmatismo. O pragmatismo é citado pelas enciclopédias e pelos manuais de História da Filosofia como uma contribuição original dos Estados Unidos ao Pensamento Ocidental, mesmo reconhecendo que uma parte dos filósofos pragmáticos não são norte-americanos nem pretendem debater idéias relacionados às expectativas e à realidade social americana, como em Abbagnano (1984). Autores como Peirce, ao contrário, se caracterizaram por intervir no debate filosófico contemporâneo sobre a teoria de verdade, enfocando um tema clássico da Filosofia e restringindo suas contribuições ao campo da Lógica Simbólica, não propondo relacioná-los diretamente aos problemas sociais ou políticos de seu país. James e Dewey, por sua vez, mesmo se dedicando ao debate filosófico e técnico em Filosofia, não deixaram de conciliá-lo com temas éticos e políticos emergentes no “novo mundo”, representado pela América, opondo-se a uma parte da tradição filosófica do “velho mundo”, representado pela Europa (RORTY, 2000).

estabelecida e imutável; ou a não-participação de um campo na construção de conhecimento e na direção de vida. Porém, para além de seu uso e de sua caracterização geral, segundo ele (DEWEY, 1959b), dualismo é o equivalente simbólico para a falta de um término conclusivo e satisfatório da tensão entre a vida orgânica e o seu ambiente que constitui uma experiência, gerando apatia e simples adaptação passiva, tanto física quanto intelectual.

Vejam os uma síntese, elaborada abaixo por nós em forma de organograma, dos dualismos apontados por Dewey (1959b, p. 367), na obra *Democracia e Educação*:

Organograma Dualismos – Figura 1



A aceitação acrítica de dualismos de qualquer natureza, “altas muralhas” (DEWEY, 1959b, p.366) que determinam precisamente os lados políticos, sociais, filosóficos, pedagógicos e epistemológicos e impossibilitam o livre relacionamento social, era inadmissível para Dewey. É válido ressaltar que os primeiros sistemas filosóficos Ocidentais refletiram os traços e as “dificuldades das práticas sociais” de seu tempo, de acordo com Dewey (1959b, p. 357). Daí nosso organograma privilegiar, em sua estrutura, o dualismo social; antes de ser uma hierarquização de valor, é a representação da constatação deweyana sobre a *causa* do problema na filosofia: a falta de democracia social. Cada “caixa de diálogo” com a palavra “dualismo”, incluindo o dualismo social, tem a sua explicitação nas duas caixas

abaixo delas, que apontam quais os tipos de dualismos que estamos nos referindo. Apesar de se encontrarem, dentro da figura, no mesmo nível, é nestas caixas explicativas que estão as valorações em superior e inferior. Retomaremos isso mais detalhadamente ao estudar a “gênese do dualismo”, pela *Reconstrução em Filosofia*. De forma geral, os dualismos se tornaram o problema a ser enfrentado pela filosofia e por Dewey.

A principal característica do dualismo filosófico, em termos sociais, é representar simbolicamente a valoração entre superior e inferior presente na sociedade, voltando à mesma na forma de uma reafirmação mediada por rígidas rupturas entre classes e raças. Em termos políticos e morais, o dualismo é a consequência da limitação de nossa liberdade e capacidade de extrair significações mais profundas e conclusivas de nossas experiências e de comunicá-las cooperativamente. O dualismo surge dessas que são as características principais da democracia, para Dewey (1959b, p.93): liberdade de pensamento, comunicação das experiências e capacidade de extrair significações das experiências. Logo, o dualismo surge pela inexistência de democracia. O diagnóstico do dualismo, como problema, revela a importância da democracia como uma ética de vida para o seu pensamento.

Nos termos dos pioneiros do pragmatismo americano, especialmente John Dewey, não há democracia social se não houver democracia como uma ética de vida. A categoria *pensar-agir* de maneira dualista é a grande inimiga da democracia como uma ética de vida, pois ele não apenas afasta governante de governado, mas também os trabalhadores intelectuais dos manuais, a filosofia do homem comum e os professores dos alunos e do ato de pensar. O conceito de democracia de Dewey se situa na prática social, nas relações entre os próprios indivíduos e destes com o mundo: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959b, p. 93). A democracia consiste na existência de crenças, desejos e sentimentos de determinados grupos com os quais se identificam os indivíduos e, ao mesmo tempo, a existência de grupos com crenças, sentimentos e desejos diversos, na sociedade, que possibilitam o intercâmbio de experiência entre esses grupos.

A resposta deweyana contra os dualismos é a manutenção contínua da tensão entre as diferentes formas de vida e conhecimento – o que ele chama de princípio da continuidade. Assim, o princípio da continuidade é a resposta antidualista às filosofias dualistas; e é a base da concepção de democracia em Dewey.

Com efeito, o vocábulo *continuidade* também ocupa um lugar de destaque para o pragmatista. Esse vocábulo embasa o naturalismo deweyano ao relacionar os elementos biológicos e culturais e ao indicar certa totalidade, unidade na experiência ou um término

conclusivo e satisfatório frente a um problema, e não a apreensão do todo pela razão. *Vida* – e aqui estamos tratando da vida humana - é um termo que equivale, para Dewey, a experiência social, de sorte que para ocorrer experiência social é imprescindível continuidade. O aspecto da continuidade da vida social, que une aspectos biológicos e culturais, é o que lhe interessa. Estamos mostrando, com isso, uma alusão diferente dos dualismos, pois, nesses termos, *continuidade* significa uma conexão, uma relação entre as ações e as conseqüências de nossos atos; significa a relação entre os significados das experiências no passado e as reconstruções desses significados no presente, em um contínuo movimento de idas e vindas. Os conteúdos e as formas com que lidamos com eles, no presente, fazem parte da mesma experiência. Conteúdo e forma são contínuos. A educação ou cultura é o meio, o instrumento de continuidade da vida, pois é pela educação que nos chegam os significados sociais⁵.

1.2 Gênese dos dualismos

O conhecimento sobre o mundo passou por duas etapas ou estágios de “disciplinarização” ou sistematização, antes da solidificação da filosofia como metafísica do ser e a ruptura definitiva com os mitos, histórias e lendas, na Antiguidade.

A primeira etapa, chamada por Dewey de conhecimento tradicional, constituiu-se na consolidação das histórias e mitos, bem como de suas subseqüentes dramatizações. É o que costumeiramente chamamos de mitologia grega (*Mythologos*). Sua consolidação se deu quando as experiências individuais, transformadas em histórias e dramatizações, passaram a atrair a atenção de outros membros da comunidade, até se espalharem e serem aceitas pela tribo toda. Elas representavam situações emotivas, de risco e prazer, que um membro da tribo havia experienciado, mas que, por serem percebidas como situações comuns à maioria, se tornaram sociais. Isso quer dizer que tais histórias passaram a ser repetidas oralmente e serviam de lição aos demais membros. Há articulação fantasiosa para prender a imaginação da tribo nas estórias. Elas diziam respeito a incidentes e acontecimentos de guerra, agricultura e pesca e, de base incerta e livre, se tornaram uma estrutura permanente para a imaginação.

⁵ Os termos *educação*, *cultura* e *escola* possuem seus significados muito próximos e indissociáveis. Contudo, devemos chamar a atenção para o uso do termo *educação*, ora significando cultura, em seu sentido mais *lato*, ora significando educação-escolar, instrução formal. Nesse caso, optamos, sempre que nos referirmos a educação-escolar e seus problemas específicos, utilizar o termo composto.

Assim, constitui-se uma trama de normatizações e patrimônio cultural, moldando as idéias individuais quando, segundo Dewey (1959c, p.49),

[...] a poesia fixa-se e sistematiza-se, a história torna-se norma social, o drama original que, revive uma experiência emocionalmente importante, institucionaliza-se em culto, as sugestões previamente livres cristalizam-se em doutrinas..

Essa cultura propriamente religiosa, moral e dramatizada, intimamente ligada e protagonizada pelos deuses, semideuses e heróis, passou a ser oferecida pela transmissão simbólica de geração em geração e controlada pelo poder político corrente, com vistas a sua manutenção e interesse – não havia ainda nenhum tipo de fundamentalização ou racionalização. De acordo com Dewey (1959c, p.50), os governantes se utilizaram da *precária* sistematização do conhecimento “fantasioso” para transformar tudo o que era livre em ideais e normas morais (regulação dos costumes) estabelecidos a seu favor, unificando as sociedades e aumentando seu poder político. Isso foi apontado, pelo estadunidense, como o berço da cosmogonia, da cosmologia e das grandes teorias éticas e filosóficas.

Por outro lado, nem só de fantasias e contos viveu o homem antigo. A sua ligação com o mundo concreto é uma exigência natural que não exigia preocupações “espirituais”. Algumas experiências do homem primitivo eram tão óbvias, mas importantes, que suas explicações não exigiam um uso da linguagem fantasiosa. Esse tipo de conhecimento foi ligado à indústria, à arte e ao ofício; esse conhecimento da natureza, transmitido entre as gerações, deu origem à ciência positiva e às tecnologias que vemos hoje. As explicações fantasiosas ou tradicionais eram deixadas de lado, quando colocadas diante dos acontecimentos do mundo empírico, porquanto, de certa maneira, ainda que não houvesse uma fundamentalização, estes eram notáveis pela observação direta de causa e efeito: aquilo que era alimento e o lugar de encontrá-lo, as enchentes dos rios, o efeito de corpos na água, as formas dos objetos que cortam e machucam e assim por diante. Além do acúmulo de fatos positivos, essa etapa do conhecimento, por fornecer o uso de materiais e instrumentos para lidar com o meio, estimulou o “hábito mental de experimentação” (Dewey, 1959c, p.52), característica que demarca a segunda etapa anterior à consolidação da filosofia como pensamento sistematizado.

Por certo tempo, as duas narrativas se entrelaçaram e não havia a necessidade de reconciliá-las. O navegador poderia acreditar que estava mais sujeito às forças dos deuses do vento e tal, mas sua habilidade em conduzir o barco, baseada nas experiências herdadas de seus predecessores e vivenciadas como experiência de navegação, o fazia um conhecedor de

princípios mecânicos. Contudo, quando um saber se sobrepõe ao outro, essa harmonia se esvai e dá lugar à independência de um saber *em relação* ao outro e à autoridade de um *sobre* o outro. Dewey (1959c, p.52) refere-se às condições reais de vida, na Grécia antiga, onde, “na maioria dos casos, as duas espécies de produtos mentais são assim mantidas independentes, em virtude de se haverem tornado propriedades exclusivas de classes sociais diferentes”. O conhecimento direto do meio pela experiência direta no meio, que hoje nos traz conforto e vantagem, foi relegado em detrimento de seu alcance limitado e técnico, enquanto todas as decisões morais e sociais pertenciam ao conhecimento tradicional. Isso refreou o desenvolvimento da experiência e das ciências naturais como uma forma de conhecer as coisas do mundo. Por exemplo, o trabalho do médico tinha o alcance inferior ao do sacerdote, pois um cuidava do corpo e o outro da alma. Assim, os operários e artesãos foram discriminados por suas atividades inferiores (não tinham nem prestígio e nem autoridade social), ao passo que a formulação de crenças religiosas e poéticas ficou a cargo de uma classe superior, ligada a grupos políticos e sociais dominantes que influenciavam diretamente a conduta moral de todos.

Com o desenvolvimento mais amplo dessa segunda etapa – o desenvolvimento daquilo que Dewey (1959c, p.52) chama de “conhecimentos materiais positivos” –, o conhecimento tradicional, proveniente das histórias e lendas, entrou em choque com o conhecimento positivo. Nasce a *filosofia* propriamente dita, conforme o mundo ocidental entende o termo, pelo movimento dos sofistas, que lançaram mão dos recursos do método positivo para dar superioridade e critério às histórias e à moral⁶. Eles ensinavam técnica argumentativa aos seus “discípulos”, em busca de vencerem seus argüentes. Preocupavam-se, por conseguinte, com os meios, e não com os fins. Esse movimento solapou as crenças tradicionais, essencialmente sentimentalistas e baseadas nas observações da natureza.

Os cidadãos tradicionais, que presenciaram o conhecimento positivo derrubar diversas crenças e costumes, reagiram. Por um lado, eles também não aceitavam esses conhecimentos culturais fornecidos nos velhos moldes de explicação dos poetas. Ainda que essas explicações dominassem toda a esfera espiritual e moral, tal conhecimento poderia ser valioso em relação

⁶ O nascimento da filosofia é geralmente atribuído aos pré-socráticos, como Tales de Mileto. Mas o que Dewey almeja apontar, nesse caso, é o surgimento da filosofia como uma refutação aos filósofos da natureza em detrimento do raciocínio como algo tipicamente humano. Dependendo do filósofo da natureza, a verdade universal, imutável e última do mundo estava contida ou na água (Tales de Mileto), ou em todas as coisas em equilíbrio (Anaximandro), ou no ar (Anaxímenes), ou nas fórmulas matemáticas (Pitágoras), ou no fogo (Heráclito), e assim por diante. O sofismo, ao contrário, pode ser definido pela máxima de Protágoras: “O homem é a medida de todas as coisas” (PALMER, 2001, p.45) (tradução nossa).

aos seus fins, mas duvidoso em seu fundamento. Então, partiu-se para a negação do costume e da autoridade política, em detrimento de um método de investigação que sustentasse, por meio de prova racional, os velhos costumes culturais e morais da sociedade e o conhecimento positivo. Do mesmo modo, partiram para a busca de uma fundamentalização para a tradição, que não deveria mais se harmonizar com as regras do conhecimento positivo e da lógica demonstrativa, ou seja, deveria tomar outra via, deveria se preocupar com os fins, em buscar a verdade. Conseqüentemente, a filosofia estabeleceu as causas das mudanças e das histórias e mitos em um reino fora da experiência ordinária do cidadão comum.

Nesse sentido, a filosofia, com Platão e Aristóteles, se aprimorou como um sólido sistema metafísico. A sua finalidade era reunir, por meio da razão ou *logos*, e não dos costumes históricos e dos filósofos da natureza, a verdade final das coisas. Eles pegaram o procedimento do conhecimento tradicional, que se constituía em reunir “as várias particularidades do mundo e da vida em um todo único que seja uma unidade”, e o substituíram por um sistema dualista-idealista, que se constitui em “reduzir a pluralidade de particularidades a um número pequeno de princípios finais” (DEWEY, 1959b, p. 357). A metafísica substituiu os costumes tradicionais, conseqüentemente, se tornando a medida para os valores morais e sociais. Para o sistema metafísico de conhecimento, a razão não se relaciona com a experiência, com a ação prática, mas sim com o pensamento, com as idéias. Enquanto a experiência é mediada, a razão alcança o conhecimento de uma forma direta. Conforme Dewey, a filosofia se deu como um sistema racional de conhecimento voltado para as concepções de totalidade, generalidade e última causalidade. Ainda pela racionalização da filosofia, que culminou na separação radical com os mitos e os contos, as concepções de totalidade, generalidade e última causalidade não poderiam se referir às matérias do conhecimento prático nem à experiência, devido às características de mutabilidade e processualidade (devir) constante nelas – tal como se evidencia, por exemplo, na Alegoria da Caverna, contida no Livro VII da *República* (PLATÃO, 1983)⁷. De acordo com o estadunidense (1959c, p.98-99), Platão acreditou que “só um poder que transcenda, na origem e por seu conteúdo, toda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar autoridade e

⁷ Referimo-nos à Alegoria da Caverna para explicitar melhor nosso ponto. Nela, em linhas gerais, as sombras dos objetos reais que aparecem para os prisioneiros equivalem ao mundo da prática e da experiência. O prisioneiro que se libertar desse mundo das sombras e conseguir sair da Caverna estará não mais em contato com as sombras das coisas e objetos ou experiências práticas, mas em contato com as Formas Ideais platônicas, com os conceitos. Os conceitos possuem a característica de alcançar a totalidade de um objeto. Na República platônica, portanto, o filósofo alcança o conceito, mas, para isso, ele deve negar a experiência, pois o conceito se encontra fora do reino da mutabilidade, mas no reino daquilo que é fixo e imutável.

direção universal, necessária e certa”, pois “a experiência nunca se ergue acima do nível particular, do contingente e do provável”.

A experiência, em contrapartida, segundo Dewey (1997a, p.199), significava

[...] a preservação, por meio da memória, do resultado líquido das feições e sofrimentos da multiplicidade do particular; uma preservação que lida com habilidade positiva na manutenção de práticas futuras e na promessa de sucesso em novas emergências.

A separação das crenças foi posta, portanto, em um sistema rigidamente hierarquizado entre universal e particular, no qual se formalizaram os novos saberes em superior e inferior. O conceito é a Forma Ideal dos objetos e, por isso, sua característica é a universalidade, a unidade. No mundo da experiência, os objetos estão em sua forma imperfeita e, portanto, não lhes cabe a universalidade, mas sim a particularidade. O conhecimento tradicional continuaria a ditar as normas sociais e éticas, mas os poetas foram expulsos da “República” platônica para dar lugar ao filósofo-rei, um ser interrogador e, por isso, racional e superior. Os sofistas também foram expulsos, por causa da preocupação que tinham com a harmonização entre os conhecimentos e a ênfase nos meios, e não na verdade-final.

Desse modo, à filosofia caberia se preocupar com a busca da Realidade Ideal das Formas, proposta por Platão, ou, posteriormente, com a busca da essência da natureza nas coisas em si, como na Filosofia Primeira de Aristóteles. Ainda que esse discípulo tenha refutado o mestre Platão e, por isso, haja diferenças técnicas em suas filosofias, para Dewey, ambos ainda pensaram em termos de totalidade, generalidade e última causalidade, fugindo das imperfeições do mundo da experiência, da prática, preocupando-se em alcançar o conceito, que era fixo e imutável. Ao filósofo sério, ou seja, que amava a sabedoria em si, cabia unificar todo o conhecimento e proclamar princípios e conceitos fixos e universais, o que explica a ligação umbilical dos filósofos com a verdade e, conseqüentemente, com a conduta da vida alheia. Dewey (1959b, p. 357) enfatiza: “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”. O conhecimento que forneceria a direção para a vida alheia estava, agora, fundamentalmente hierarquizado.

A hierarquia que estava estabelecida, em linhas gerais, era a seguinte: havia o mundo fixo e imutável do ser, representado primeiramente pelo mundo das Formas de Platão. Este era concebido, filosoficamente falando, como o mundo real. Mas esse mundo real era aparte do mundo das sombras ou material. O mundo real era, na verdade, o mundo ideal de acordo

com as características de uma perfeição e que seria atingido apenas por meio do conceito, o qual seria apreendido pelo esforço e disciplina intelectual. Assim, Dewey (1959c) observa que as filosofias do Ser, da Natureza, do Universo, do Cosmos e da Realidade ou Verdade são filosofias que não estão conectadas diretamente com os negócios humanos, mas sim com a atividade intelectual que só poderia ser alcançada pela meditação, sendo, para isso, necessário o ócio, a fim de que o corpo não fosse tomado por outras preocupações além da contemplação da verdade; o traço marcante, em todas elas, é a sua utilização para denotar algo fixo e imutável, ou seja, eterno e fora do tempo e do espaço.

Dewey afirma que, no entendimento desses filósofos, tal ser eterno (os conceitos) se encontrava acima e além do espaço e do tempo mundano. Os pioneiros da metafísica consideravam que o tempo e o espaço eram independentes um do outro, bem como eles existiam à parte das entidades de seu meio concreto. Em conseqüência, a aceitação de entidades fixas e eternas constituiu as bases da estrutura inicial da filosofia – a busca daquilo que “É”. Entender essa hierarquia entre a essência das coisas, representado por aquilo que ela “É”, e a existência, representado por aquilo que “poder ser”, significa adquirir elementos que nos ajudem a lidar com a problematização do capítulo, no que diz respeito à experiência.

A lógica formal foi um recurso dos filósofos para racionalizar seu conhecimento, na busca pelo Ser das coisas. Dewey (1959c, p.57-58) que:

Como a matéria que constituía o seu objeto [Dewey se refere ao objeto da metafísica] carecia de racionalidade intrínseca, a filosofia buscou, por assim dizer, apoio e suporte em uma parada de lógica formal. [...] Quando se trata de convencer alguém da verdade de doutrinas que já não são aceitas, pelo só fato do hábito e da autoridade social, nem são passíveis de verificação empírica, não há outros recursos senão o de exaltar as características do pensamento rigoroso e da demonstração rígida. E surge daí aquele ar rebarbativo de definições abstratas e de argumentação ultracientífica...

Na busca metódica pelo conhecimento, empreendida pelos antigos, assumir hipóteses, incertezas, era “negar a própria filosofia” (DEWEY, 1959c, p.58). Eles acreditaram na existência de algo que não se encontrava no mundo físico, porém no mundo para além do físico e material, celeste e não territorial, dado sob a forma dos diversos sistemas filosóficos que surgiram baseados nesse registro (platonismo, aristotelismo, neoplatonismo e escolástica, por exemplo) e que foram elaborados por meio do pensamento rigoroso e transcendental. Nas palavras de Dewey (1959c, p.116-122), esse era o mundo da contemplação, o mundo dos homens contemplativos.

Por sua vez, a lógica em questão trata os aspectos do mundo empírico como algo já adquirido e que precisa apenas ser demonstrado, pois bastaria apresentar a coisa por meio do pensamento rigoroso e da demonstração rígida e apontá-la. Todavia, o seu valor, enquanto objeto material da experiência prática, por pertencer à esfera das coisas em constante mudança, era diferente. O que seria, então, o conhecimento de algo que está constantemente em movimento? Seria possível conhecer o mundo da prática?

Dewey (1959c, p.116-122) observa que, para Platão, esse é o conhecimento incompleto e, portanto, imperfeito. Para ele, o conhecimento prático não era importante, daí seus esforços irem opostamente na direção do conhecimento verdadeiro, ou seja, do conhecimento dos conceitos e das idéias. Apesar disso, há o reconhecimento, por parte de Platão, a respeito de toda uma vida concreta e física no mundo. Pessoas têm que se vestir, comer, morar, esculpir, lutar etc. Porém, o conhecimento que dava às pessoas suas roupas, suas casas e suas artes, ainda que essas coisas existissem, não eram conhecimentos importantes, quando comparados aos imutáveis, pois eles eram baseados no campo inferior da mudança, do devir ou vir-a-ser, já que eles provinham da vida insatisfatória e problemática.

Se, no mundo superior, o que é *é* conforme sua essência e forma fixa, nesse mundo inferior as coisas são e *não são* – por isso, elas são imperfeitas e não podem ser pensadas. Isso quer dizer que, no limite, elas não são nada que valha a pena para o conhecimento se debruçar, não são confiáveis como explicação do cosmos. Baseados em exemplos, como o do médico e do sacerdote, podemos afirmar que, ademais, esse grupo de atividades tinha o corpo como seu grande *medium*, e não o pensamento, a mente ou a alma. Como o corpo fazia parte das pulsões inferiores do homem, já que ele próprio, diferente da alma, era um devir, suas atividades e resultados serviram apenas para sustentar a classe dos pensadores hierarquicamente superiores, que ditavam as direções para a vida. Assim, esses trabalhadores pertenciam ao mundo da operação, ao mundo dos homens práticos.

Essa gênese da filosofia, contida na *Reconstrução em Filosofia* (1959c), requereria um detalhamento mais elaborado sobre a história em questão. Mas, sendo a base para a nossa problematização, o percurso foi realizado para chegar ao que nos interessa: a denúncia deweyana sobre os problemas provenientes da filosofia, em sua gênese. Sua tese sobre as conseqüências futuras provocadas pela origem da filosofia se pautou, conseqüentemente, em três pontos: 1) a filosofia se originou representando e incorporando, ao mesmo tempo, uma estrutura social hierárquica, porque tinha como objetivo salvaguardar e aperfeiçoar ou racionalizar a essência moral proveniente dos costumes e crenças dos períodos pré-filosóficos; 2) o método argumentativo abstrato ou metafísico substituiu as histórias, as poesias e os mitos

da experiência ordinária do cidadão comum e fez com que a filosofia se tornasse um campo de saber técnico e com linguajar próprio, que afastou uma parcela das pessoas e cativou outras; e 3) a filosofia seguiu os passos de seu rival, o conhecimento tradicional, e se alastrou e se universalizou. O seu conteúdo afirmaria os dualismos do mundo em favor daquilo que era universal e imutável, ou a essência das coisas pré-concebidas no reino correspondente “ao mundo religioso e sobrenatural da tradição popular, o qual, em sua interpretação metafísica, se tornou o mundo da mais elevada e última realidade” (DEWEY, 1959c, p.59).

Assim ocorreu o distanciamento da filosofia, em relação tanto à ciência positiva quanto ao conhecimento popular e vulgar da tradição. Portanto, a filosofia se originou na tentativa de reconciliar duas formas diferentes de pensar, mas que não foi de maneira alguma justa e equilibrada. Ao contrário, a filosofia nasceu dualista, representando, por meio do rigor metafísico, a sociedade hierarquizada de seu tempo. A razão seria a responsável por todo o significado, idealidade e propósito na ou da experiência (DEWEY, 1997, p.205).

1.3 O desenvolvimento dos dualismos na filosofia moderna

Podemos afirmar que foi com a famosa expressão “saber é poder”, do filósofo inglês da ciência do século XVI, Francis Bacon (1561-1626), que Dewey começou a assinalar uma mudança hierárquica na esfera intelectual e, conseqüentemente, na filosofia. Com Bacon, nasce o pensamento que viria influenciar o que chamamos de ciência e de filosofia moderna⁸. Nessa mudança, como poderemos acompanhar, a experiência, como foi entendida na modernidade, irá se tornar a fonte primária para o conhecimento.

Bacon tomou as novas descobertas de seu tempo e propôs um novo método ou lógica, que influenciaria profundamente o mundo Ocidental, a saber, o método experimental, baseado na lógica da descoberta, no qual a ênfase é dada à inteligência humana e ao processo de descobrimento das leis e formas da natureza.

⁸ Ainda que Bacon não tenha sido um cientista moderno propriamente dito; ainda que Bacon tivesse problemas em reconciliar o velho (metafísica e teologia) com o novo (descobrimtos do século XVI), mesmo assim, é em seu pensamento que Dewey (1959c, p.62-63) deposita a gênese da mudança que culminaria na filosofia e na ciência moderna. Importa dizer também que a filosofia e os conhecimentos empíricos do passado igualmente influenciaram as ciências modernas. Dessas mútuas inter-ferências, ou constantes inferências entre os campos, Dewey conclui que os problemas não podem ser reduzidos entre ciência e religião, ou filosofia e ciência ou ainda religião e filosofia.

Em *Reconstrução em Filosofia*, Dewey (1959c, p.63-64) classifica o pensamento baconiano como possuidor de um critério pragmático, ao refutar três aspectos do saber erudito da Renascença⁹. O primeiro aspecto do saber questionado por Bacon teria sido o relacionado às sutilezas da erudição literária ornamental, antecipando muitos reformadores educacionais e críticos do ensino tradicional conteudista – sobre estes últimos, poderíamos citar, por exemplo, Rousseau e o próprio Dewey. O segundo aspecto corresponde à crítica do saber relacionado aos conhecimentos fantásticos, posicionando-se contra as ciências quase-mágicas da época, como a alquimia e a antropologia. Ainda com Dewey, enquanto o primeiro aspecto do saber erudito seria, para o filósofo inglês, ineficiente e decorativo, o saber fantástico, ainda que possuísse a natureza física como objeto, desvirtuava a ciência do método legítimo de conhecer, sendo mais prejudicial aos homens do que o saber sutil. Contudo, o que interessa a Dewey, na filosofia baconiana, seria a crítica que ele desenvolveu sobre o saber litigioso, isto é, o saber que se referia ao conhecimento metafísico, segundo ele, responsável pela dominação dos homens pelos homens.

Bacon, segundo Dewey (1959c), combateu o *contentious learning* (método de aprendizagem passivo, argumentativo e contemplativo) de seu tempo, herdado do período que o antecedeu. Esse método se fazia manifesto por influência tanto da metafísica aristotélica quanto da ciência escolástica do século XIV. Em relação à lógica aristotélica, Bacon afirmou, segundo o estadunidense, que ela se encontrava sob o paradigma da demonstração e da persuasão, ao invés de comprovação e experiência, visando muito mais à conquista da mente, pela vitória argumentativa, do que da natureza. Isso significou que os conhecimentos universais pré-estabelecidos deveriam apenas ser ensinados aos demais, dando praticamente nenhuma importância à experiência individual. Quanto à escolástica, por terem recebido grande influência da leitura aristotélica de Santo Tomás de Aquino, de Avicena e Averróis, Bacon criticou seus representantes naquilo que a escolástica gerava de embates racionais, os quais tinham como objetivo o domínio sobre os demais homens – domínio do espírito. A respeito disso, Dewey (1959c, p.65) destaca que

[...] a filosofia tombara nas mãos de teólogos argumentadores, ciosos de minuciosas sofisticções, repletos de subterfúgios e truques em suas disputas, das quais lançavam mão para saírem vencedores de seus argüentes.

⁹ Esse período demarca a transformação cultural, na Europa, em função da retomada das obras da Antiguidade e da crítica ao Cristianismo do período medieval, culminando no nascimento da modernidade.

Em contrapartida, ele advoga que o paradigma conceitual que Bacon instaurou, no final do século XVI e começo do século XVII, foi o da lógica da descoberta. Sua lógica defendeu a idéia de que mais importante do que o conhecimento verdadeiro pré-estabelecido, do que os conceitos metafísicos e as doutrinas teológicas, são as verdades que ainda podem ser descobertas. Os conhecimentos não estão para serem contemplados na superfície da natureza, mas estão escondidos nela e necessitam ser descobertos. Isso mudou drasticamente a noção sobre o conhecimento e a hierarquia instituída entre conceito e experiência. Afirmar que os conhecimentos precisam ser descobertos envolve a investigação ativa e direta sobre os segredos da natureza, significa dizer que a experiência ativa é o que sustenta a nova lógica e produz o conhecimento capaz de trazer bem-estar e domínio sobre o mundo. Portanto, Bacon mudou o foco da lógica contemplativa, destinada a ensinar doutrina e disciplina, para a lógica do descobrimento, preocupada com a investigação ativa da natureza, com a experimentalização. Lembremos que a lógica contemplativa refuta toda e qualquer verificação empírica para exaltar as características do pensamento rigoroso e da demonstração rígida. Contrário a isso, Bacon, de acordo com a *Reconstrução em Filosofia*, desloca o foco do domínio do homem sobre o homem (ontologia filosófica e religião) para o domínio do homem sobre a natureza (*physis*), para a verificação empírica.

Mais uma vez, estamos diante da busca deweyana pela hereditariedade filosófica, a “genética” do dualismo, em vista do desenvolvimento de sua problemática a respeito do *status* da experiência. Mais uma vez, as exigências dadas pelas mudanças sociais culminaram em uma mudança de postura intelectual perante o mundo. Assim, ele pergunta: quais os fatores históricos e sociais que contribuíram para a nova ciência e filosofia? Para ele, a resposta possui três aspectos: material, religioso e político. Eles corroboram o diagnóstico de que a filosofia nasce na experiência, nos conflitos sociais de uma determinada época.

No que diz respeito ao aspecto material, Dewey (1959c, p.70) sustenta que as viagens e as descobertas do século XVI

[...] estimularam um senso romântico da aventura e da novidade, afrouxaram o apego às crenças tradicionais, criaram uma viva consciência de novos mundos a serem investigados e conquistados, determinaram novos métodos de fabricação e comércio, de operações bancárias e financeiras, e por fim suscitaram em toda a parte uma reação no sentido do fomento às invenções, à observação positiva e à experimentação ativa na ciência.

O que nos interessa acima de tudo, nessa passagem, é o significado de experiência, para Bacon, assim interpretado por Dewey: “observação positiva e experimentação ativa na

ciência”. Vamos olhar mais de perto as mudanças no mundo do século XVI, apontadas por Dewey, provocadas pela “observação positiva e experimentação ativa na ciência” e que envolveram a filosofia e a ciência.

Essa nova jornada dos homens provocou o contato da antiga Europa com o denominado novo mundo e seus habitantes. Dewey destaca as mudanças externas e internas provocadas pelo relacionamento com o novo. Em relação às mudanças externas ou materiais, a descoberta de novas riquezas (ouro, pólvora, compasso, lente) em novas terras (como a América) e sua utilização incentivou a independência individual face ao controle coletivo, feudal e religioso. No mesmo sentido, as mudanças internas ou psicológicas se abriram à mente, presas até então no registro metafísico e teológico, pois, devido ao ambiente aventureiro e exploratório das atividades correntes, o pensamento se habituou à sensação investigativa e descobridora em relação à natureza.

As explorações e aventuras culminaram na revolução científica e industrial, tornando-se ambas mutuamente dependentes. Por um lado, os negociantes se apoderavam, por meio da contratação de trabalho técnico especializado, das novas descobertas na física, na química, na matemática e na biologia, e seus negócios passaram a depender desses conhecimentos empíricos modernos. Dewey (1959c, p.72) chega a afirmar que “a indústria moderna é, em grau elevado, ciência aplicada”. As fábricas, os transportes e as comunicações, que surgiram pela criação da máquina a vapor e a descoberta da eletricidade, comprovaram o aforismo baconiano de que o conhecimento é poder. De outro lado, a indústria passou a exigir da ciência o desenvolvimento mais eficiente de suas atividades produtivas e de distribuição das mercadorias. Isso provocou novos problemas à pesquisa científica, que, por meio da experimentação e do controle das forças naturais, faziam os problemas voltarem para as indústrias, na forma de mais tecnologia ou ciência aplicada. A mentalidade que se formou com esse ciclo foi a de que as ciências naturais, a experimentação, o progresso e o controle eram coisas que não podiam ser separadas.

Voltando ao trato da experiência, conforme a citação acima, a noção de experiência, logo, ficou atrelada à atividade científica e ao método experimental, que geraria controle do homem sobre a natureza e, conseqüentemente, progresso material.

Contudo, a influência dos novos tempos nas mudanças sociais que haviam ocorrido desde o século XVI ainda eram insuficientes, segundo Dewey (1959c, p.74-76), para provocar diretamente uma mudança humana, social e moral, capaz de acompanhar as transformações tecnológicas do mundo e, dessa forma, criar um ambiente livre e antidualista, em que fosse

possível a unidade na experiência¹⁰. Dewey destaca, por conseguinte, o roteiro das idéias que culminaram no desenvolvimento das ciências naturais, a saber: 1) o interesse no eterno e universal muda para o interesse no que é instável e específico; 2) a autoridade de instituições estabelecidas e dicotomias entre classes sociais mudam para a confiança na inteligência individual, baseada na lógica da investigação e experimentação, pois passam a ser julgadas pelo valor e critério na experiência; 3) a idéia de progresso toma lugar central no pensamento humano, sendo que o futuro e não o passado passa a ser valorizado; e 4) o método experimental das ciências naturais sustenta essa idéia de progresso e valorização do futuro. Esses pontos propiciaram um fértil terreno para o surgimento da filosofia moderna.

A ciência, juntamente com os fatores econômicos, políticos e religiosos, apontados acima, transformou um mundo fechado em aberto; um mundo fixo e limitado em móvel e ilimitado; e um mundo hierarquizado em um mundo problematizado. A diferença para os outros fatores foi que, com a transformação científica, “uma nova atitude do espírito com vocabulário apropriado, condizente com suas necessidades” foi se aparelhando (DEWEY, 1959c, p.81). A medida da realidade para o homem moderno tornou-se a mudança, e não a imutabilidade das espécies e das essências. Conseqüentemente, as leis que lhe interessam são as leis do movimento. Por exemplo, cientistas como Galileu e Newton pesquisaram as correlações da mudança, ou seja, suas capacidades recaem sobre o descobrimento de relações entre as mudanças. Para os antigos, como vimos, a essência e a espécie é que eram fundamentais. E o conhecimento sobre eles é que era considerado como ciência: no caso, uma ciência metafísica. Assim, para Dewey (1959c, p.87), o homem moderno “não tenta definir nem delimitar algo que permanece constante *na* mudança; tenta, sim, definir uma ordem constante *de* mudança” (grifo do autor)¹¹.

Apesar desse destaque dos acontecimentos, na ciência, o estadunidense coloca o peso de sua pena sobre a responsabilidade da filosofia, no presente, de onde ele fala diante das heranças do passado. Isso porque, para Dewey, o que o surpreendeu perante esse panorama de

¹⁰ Ele refere-se as mudanças sociais ocorridas a partir da influência baconiana nas mudanças políticas modernas que tomaram lugar a partir do liberalismo de John Locke (1632-1704) e as mudanças religiosas, como o protestantismo, ambas lidando com reformas estruturais enraizadas nas instituições do Estado e da Igreja, respectivamente,

¹¹ Notem que a palavra “constante” aparece com significados diferentes. Na primeira frase, ela significa aquilo que é imutável e que racionaliza a existência física ou metafísica. Fornece uma noção de independência em relação à coisa; um afastamento do fim em relação ao meio, sendo o fim a coisa valorizada. Já na segunda frase, “constante” aparece como uma operação, um processo, um meio. Fornece uma noção de mudanças interdependentes; um afastamento do meio em relação ao fim, sendo o meio, o processo, a coisa valorizada. A primeira noção nos remete à lógica aristotélica, enquanto que a outra à lógica baconiana.

mudanças não foi propriamente o progresso e o desenvolvimento, mas o que ocorreu com a filosofia, em face do progresso e do desenvolvimento, ou seja, a marginalização das questões humanísticas, morais e sociais, a serem pensadas em termos pragmáticos e antidualistas. De forma geral, a filosofia moderna se constituiu com a substituição do “idealismo baseado na metafísica da antiguidade clássica por um idealismo baseado na epistemologia, ou teoria do conhecimento” (1959c, p.78). Para ele (1959c, p.79),

[...] o pensamento moderno, ao romper com o pensamento antigo e medieval, continuou a linha da velha tradição referente à Razão que cria e constitui o mundo, combinando-a porém com a noção de que essa Razão opera mediante a mente humana, individual ou coletiva. Esta é a nota comum do idealismo, emitida por todas as filosofias dos séculos XVII e XVIII, filiadas na escola britânica de Locke, Berkeley e Hume ou na escola continental de Descartes. Em Kant, como é sabido, as duas correntes se juntaram; e tornou-se explícito o tema da formação do mundo cognoscível por meio de um pensamento que opera exclusivamente através do homem em sua capacidade de conhecer. O idealismo cessou de ser metafísico e cósmico para se tornar epistemológico e pessoal.

Assim, a filosofia moderna também se afasta de sua realidade e do homem comum, uma vez que ela precisou reconciliar a metafísica tradicional com o novo registro de descobertas empíricas que exaltaram a mente individual e afirmaram a confiança em sua capacidade de direção da vida. Para isso, era urgente refutar o idealismo teológico objetivo, originado do idealismo metafísico clássico, que teve como efeito, segundo Dewey (1959c, p.78-79), “tornar o espírito submisso e condescendente”. A inteligência humana associada à idéia de progresso culminou, pelas mãos dos pensadores franceses do Iluminismo, na teoria da “indefinida perfectibilidade do gênero humano sobre a terra” (DEWEY, 1959c, p.78). Um maior intelectualismo foi o resultado da epistemologia, sendo o intelectualismo entendido como o isolamento dos conhecimentos.

A realidade epistemológica está cerceada pela reflexão filosófica sobre sujeito e objeto ou, melhor dizendo, pelo sujeito que conhece e a delimitação do objeto do conhecimento. Segundo Marilena Chauí (2001, p.117), o grande mérito e, ao mesmo tempo, o ponto comum de toda a filosofia moderna foi “tomar o entendimento humano como objeto da investigação filosófica”. É esse ponto que o estadunidense também ressalta. Para Dewey, a filosofia moderna refutou o ideal medieval de submissão universal, mas, ao depositar extrema confiança na mente humana, de qualquer forma, não impediu o dualismo, na modernidade, entre conhecer pela razão e conhecer pela experiência. Perceba-se que o reino das Formas Ideais de Platão, alcançado pelo esforço filosófico em se distanciar da experiência, cedeu lugar para a mente humana e o sujeito que conhece. Assim, Dewey analisa o problema do

dualismo epistemológico pela perspectiva da experiência, examinando como a experiência passada tornou-se produto (objeto) da própria experiência.

1.4 A posição crítica de Dewey sobre o conceito moderno de experiência

Uma vez que observamos, nos antigos, o menosprezo ao conhecimento proveniente do campo da experiência; analisamos, ainda que sinteticamente, como Dewey reconhece a origem da inversão (origem do que se constituiria como Modernidade) sobre a valoração da experiência como conhecimento empírico, atrelando experiência, progresso, ciência e controle, a partir de Bacon; é sobre as diferentes interpretações em relação à experiência, na modernidade filosófica, que nos ateremos. Apresentaremos, em linhas gerais, dois momentos da filosofia. São eles: empirismo inglês e racionalismo alemão.

No primeiro parágrafo do capítulo quatro da obra *Reconstrução em Filosofia*, Dewey expressa as grandes questões filosóficas que envolvem o tema do dualismo e da experiência na modernidade. Isto é, a experiência tornou-se objeto da investigação. Além da importância disso para o aspecto sistematizador-filosófico, ele (DEWEY, 1959c, p.98) afirma que tais questões são profundas em relação “à vida humana, pois que dizem respeito aos critérios de que o homem tem de valer-se na formação de suas crenças, bem como aos princípios *pelos* quais deve orientar a vida e aos fins *para* os quais há de dirigi-la” (grifo do autor). As principais questões que Dewey (1959c, p.98) apresenta são as seguintes. Elas foram extraídas do livro e ordenadas da forma como se encontram abaixo.

- Que é Experiência e que é Razão, Mente?
- Qual o escopo da experiência e quais os seus limites?
- Até onde a experiência é fundamento sólido da crença e guia seguro da conduta?
- Podemos confiar nela no plano científico e na maneira de nos comportarmos?
- Ou acaso é ela um charco, tão logo passemos além de uns quantos vis interesses materiais?

- Será ela tão volúvel, inconstante e superficial, que, em vez de nos proporcionar piso firme, e veredas seguras que nos levem a campos fecundos, nos extravia, engana e afunda?
- Existirá uma Razão fora e acima da experiência, como coisa indispensável para ditar princípios certos à ciência e à conduta?
- Deve o homem transcender a experiência mediante algum órgão de caráter único que o transporte para o plano do superempírico, ou, falhando este, terá de perambular, vítima da desilusão e do ceticismo?

Não pretendemos responder diretamente a todas essas questões, mas apenas assinalar que a filosofia tradicional, de uma forma geral, *já* possuía suas respostas. Segundo ela, não podemos confiar na experiência como sólido fundamento para as crenças e guia para a conduta, não podemos confiar na experiência de forma alguma, pois ela é um charco, nos extravia e engana. Tudo isto por acreditarem que há uma razão fora e acima da experiência. Dewey, a partir das perguntas que ele próprio fez em sua época, toma outro caminho em relação à ruptura entre experiência e razão. Dessa forma, pretendemos apontar, dentro de suas preocupações, como a experiência foi tomada na modernidade, bem como, em um outro momento, a base da reconstrução em filosofia que provocou uma filosofia da experiência como resposta à epistemologia. As duas últimas perguntas nos revelam mais diretamente o caminho antidualista de Dewey, em favor da continuidade entre razão e experiência. Todavia, antes de adentrarmos nesse ponto, voltemos à questão da experiência na modernidade.

Afinal, de que maneira a experiência se tornou, na filosofia moderna e iluminista, uma fonte para o conhecimento? Brevemente, veremos duas escolas filosóficas que determinaram conteúdo e métodos na formação da experiência do conhecimento.

Segundo a *Reconstrução em Filosofia deweyana* (1959c), os filósofos empíricos assumiram as críticas platônicas sobre a particularidade e a incerteza da experiência. Eles negaram, sim, que existisse algo em domínio da humanidade, como o *Intellectus Purus* e, em vista disso, nada havia que fazer senão apreendermos melhor os sentidos do campo da contingência presente, para melhor viver e melhor conhecer. Isso foi o que Bacon fez, no século XVI, em relação à lógica da descoberta, e o que John Locke fez, no século XVII, por exemplo, ao refutar todo um corpo de crenças e instituições que afirmavam a autoridade baseada em uma faculdade superior. Nesse caso, Locke criticou o pesado fardo intelectual que a humanidade carregava e, no sentido de solapá-lo, lançou a experiência como “a prova final e o critério último” para as crenças e costumes (DEWEY, 1959c, p.101). Assim, a

experiência passou a significar “a observação aplicada ou sobre os objetos sensíveis externos ou sobre as operações internas de nossa mente” (DEWEY, 1997a, p.202-203, tradução nossa)¹².

Há uma curiosa inversão na relação entre razão e experiência estabelecida na Antiguidade. A partir de Bacon, e em seus seguidores, de John Locke até David Hume, afirma Dewey (1959c, p. 109), a “experiência é o poder libertador”, já a razão, “é o fator conservativo e escravizador do espírito”.

Para Dewey (1997a, p.199), está clara a existência de conexões entre o termo lockeano *observação* e o termo platônico *memória*¹³, pois, influenciado por Bacon, Locke associou o conhecimento à experiência por meio das sensações empíricas, como ver, tocar, pegar e sentir – que constituíam a observação da natureza no empirismo idealista de Locke. Foi a partir dessas faculdades inatas do indivíduo, e não mais do engodo dos costumes cegos, da imposição da autoridade e das associações acidentais, que ele poderia observar e verificar a natureza e, por conseguinte, ser adestrado, aprender. A teoria lockeana da história natural do espírito tinha por objetivo mostrar como as crenças e os costumes baseados na faculdade superior, então já inaceitáveis como respostas à sociedade moderna, haviam se originado e desenvolvido no espírito, prejudicando o seu desenvolvimento. Com isso, todas as coisas que davam sustentação psicológica à metafísica teológica seriam negadas em detrimento dos direitos natural-inatos do indivíduo, isto é, da capacidade individual de conhecer, porque uma vez extraído esse engodo do nosso espírito, a ciência e a sociedade progrediriam livremente. Em outras palavras, a observação, por meio dos nossos sentidos, estaria livre dessas amarras.

Já o filósofo empiricista e historiador escocês do século XVIII, David Hume (1711-1776), apontou que Locke, ao refutar as sustentações da autoridade superior e a utilidade de suas instituições (conhecimento artificial), havia sustentado a autoridade “natural” em seu lugar, insistindo no dualismo entre natureza e experiência. Para ele, as faculdades inatas lockeanas estavam constituídas anteriormente à relação do indivíduo com o meio, onde o indivíduo apenas as desenvolveria pela observação e repetição. Assim, em termos de dualismo filosófico, a teoria das faculdades naturais inatas adquiriu o *status* de fundamento pré-estabelecido para o conhecimento. Hume afirmou que é na ação que se constitui a

¹² Do original: “Experience is observation employed either about external sensible objects, or about the internal operations of our mind”.

¹³ Lembremos que a memória, em Platão, era o lugar, o instrumento, o meio de preservar aquilo que era bem sucedido na ação na experiência inferior; é a manutenção de práticas, habilidades positivas, para serem utilizadas em novos empreendimentos.

experiência, sem faculdades naturais *a priori*. Para ele, experiência significava, “associações fortuitas, por conexões meramente físicas, de estados de consciência individualistas” (DEWEY, 1997a, p. 204). Desse modo, ele concedeu, em suas proposições, um lugar secundário para a razão na experiência, já que os motivos iniciais e finais de toda a ação são as sensações; a razão é um elemento externo, é escrava das sensações. As razões obedecem às emoções, no sentido de ajudá-la a alcançar o seu fim. Dessa maneira, ele também corrobora, para Dewey, a dicotomia entre razão e emoção¹⁴.

Por sua vez, os racionalistas afirmaram que a experiência sensória era prejudicial à ciência e as leis morais, uma vez que a experiência, como base para provas finais e últimos critérios forneceu, apenas um conjunto de verdades particulares isoladas e desordenadas. Uma coisa era certa: as sensações são relativas e, por isso, não se poderia construir uma doutrina do conhecimento fundamentada nelas. Assim, a experiência necessitaria da “Razão”, caso quisesse se associar com “quaisquer princípios de conexão e unificação” (DEWEY, 1959c, p.102). Immanuel Kant fortaleceu a posição do Racionalismo em relação à experiência, ao fornecer à experiência conceitos puros e ao eliminar, dentro do seu esquematismo, a anarquia da experiência. Sobre isso, Dewey (1959c, p.113) salienta:

Mas a filosofia de Kant serviu para subministrar uma justificação intelectual ou “racionalizante” da subordinação do indivíduo a princípios e leis universais fixos e pré-fabricados. Razão e lei foram tomadas como sinônimos, e, assim como a razão penetrou na experiência, vindo de fora e de cima, do mesmo modo a lei tinha que penetrar na vida, partindo de alguma autoridade externa e superior. O correlativo prático de absolutismo é rigidez, obstinação, inflexibilidade de disposição.

Sem se pautar por uma filosofia absolutista, mas uma filosofia crítica, Kant, ao afirmar que a razão e a lei não emanam da experiência – e mais: não podem ser testadas nem comprovadas na experiência, e que sem os princípios e leis universais *a priori* a experiência é anárquica –, acabou incitando o espírito do absolutismo.

As críticas trocadas entre os racionalistas e os empiristas podem ser resumidas, segundo Dewey (1959c, p.106) da seguinte forma: por um lado, os racionalistas desacreditavam nos sentidos como “meios válidos ou superiores de conhecer os objetos, uma vez que “[...] nunca logramos captar coisa alguma *em si mesma* ou intrinsecamente” (grifo do autor); por outro lado, os empiristas menosprezaram todas as pretensões dos racionalistas em relação a um conhecimento absoluto pela razão. Na verdade, os empiristas se fixaram na utilidade de suas experiências e se esqueceram das finalidades mais amplas de seus atos.

¹⁴ Para uma análise detalhada sobre as diferenças entre Hume e Dewey, ver Garrison (2006).

Logicamente, eles realizaram análise e deduções sem síntese e induções. Por sua vez, os racionalistas lidam com conceitos pelos quais eles próprios não participam da atividade e do lugar de onde eles nascem, ou seja, preocupam-se apenas com conceitos e universais adquiridos por meio de sínteses proferidas pela mente humana. Em ambos os casos, a experiência está separada do sujeito; no caso dos empiristas, as emoções estão separadas do objeto do conhecimento; e, no caso dos racionalistas, a razão é que está afastada dos objetos do conhecimento.

Diante deste embate, a constatação deweyana mais uma vez é a de que a filosofia, ao invés de acompanhar profundamente as mudanças de seu tempo, voltou-se novamente às tradições arraigadas, tornou-se uma conversa entre filósofos, afastando-se, conseqüentemente, de seu presente e da direção da vida.

O pensamento de Dewey procurou reconstruir essa postura filosófica, esse *fazer-filosofia* plantado pelos filósofos antigos, que nasceu dos conflitos sociais da época, impulsionados pelos desejos e emoções e, portanto, exprimiu o seu próprio presente – ainda que “magicamente” se distanciasse de maneira profunda da experiência da vida cotidiana. Seu esforço é o de que, dessa forma, a filosofia não poderia jamais se voltar contra o lugar de onde ela emerge, ou seja, os conflitos mundanos da experiência do presente de onde se fala, envolto pelas contingências e precariedades do mundo.

O problema de Dewey (1959c, p.60) em relação à origem da filosofia pode ser resumido na passagem abaixo:

A filosofia arrogou-se a missão de demonstrar a existência de uma realidade transcendente, absoluta ou profunda, bem como a de revelar ao homem a natureza e os predicados característicos desta última e suprema realidade. Conseqüentemente tem pretendido estar de posse de um órgão de conhecimento mais elevado do que o empregado pela ciência positiva e pela experiência prática vulgar, órgão esse assinalado por superior dignidade e importância: pretensão essa indisputável, se a filosofia conduzisse o homem à intuição e à prova de uma Realidade, para além da que se patenteia na vida cotidiana e nas ciências especiais (grifo do autor).

Essa é a origem da história do dualismo entre o Reino da Realidade Transcendental ou do saber teórico, alcançado pela disciplina filosófica, e o mundo empírico das aparências, ou fazer prático, atingido por aquilo que Dewey denomina de ciência positiva, referindo-se à parte inferior da ciência, baseada na metafísica. Esse é o primeiro dualismo filosófico que se traduz em uma das primeiras hierarquias sociais, na história da cultura.

Após o legado dos filósofos gregos, Dewey também indica que tal postura objetiva da realidade, do mesmo modo, explica a ligação da filosofia com a teologia apostólica romana,

que culminou no período chamado de Idade Média e com as políticas com viés totalitário e ditatorial, já na Modernidade, isto é, duas novas etapas na história da civilização¹⁵. Porém, a postura filosófica dualista se enraíza na história subsequente, em vários períodos e correntes do pensamento, os quais igualmente foram objetos da problematização de Dewey, para que criticasse a herança da tradição pretérita que repercute na contemporaneidade.

No que tange à noção trazida pela filosofia da ciência do século XVI e XVII, de Francis Bacon, é no meio do ciclo de progresso e desenvolvimento material causado pela ciência e tecnologia modernas, tendo como base a verificação ou experimentação empírica na natureza, que Dewey (1959c, p.73) diagnostica o problema específico da modernidade para a noção de experiência no século XX.

Se até agora a aplicação dos métodos e dos resultados mais recentes da ciência tem influenciado os meios da vida, mais do que os fins da mesma vida; ou, melhor, se os ideais humanos até aqui só tem sido afetados de modo acidental e não orientados de modo inteligente, quer isso dizer que a mudança operada tem sido antes técnica do que humana e moral, antes de ordem econômica do que de ordem propriamente social.

Ele quer dizer, com isso, que novos dualismos sociais ainda constroem muralhas, na modernidade, sendo que, nesse caso, trata-se de um dualismo entre técnica e moral ou fatores econômicos e fatores sociais. Eis a nova hierarquia, pois a nova mensagem era a de que questões morais e sociais não importavam para a agenda do progresso, da mesma maneira que a experiência prática se sucumbiu à metafísica. Ainda que a lógica do descobrimento tenha sido um importante avanço na cultura humana, quebrando com hierarquias antigas, isso valeu muito mais para a técnica e a economia do que para a moral e o social. Os homens da ciência e da indústria, segundo Dewey, privilegiaram e se ocuparam com elementos que favorecessem apenas o desenvolvimento técnico e o desenvolvimento econômico¹⁶. E criaram, por conseguinte, novos afastamentos da realidade social e do homem comum.

¹⁵ Dewey se refere, nesse apanhado histórico da filosofia antiga, especialmente a Platão e Aristóteles. Sobre a ligação do platonismo com o cristianismo católico, feita pelo filósofo neoplatônico Plotino, ver Boisvert (1997).

¹⁶ A crítica implícita de John Dewey a Frederick Winslow Taylor, o pai da administração científica do começo do século XX, é o retrato mais fiel que podemos passar a respeito da união entre ciência e economia, que ocorreu dois ou três séculos atrás, e que determina a ruptura de nossas experiências, ainda hoje, pela divisão do trabalho. Com o alastramento dos *Princípios da Administração Científica* (1910), teoria e obra de Taylor, o mundo presenciou uma expansão e um desenvolvimento material nunca precedente na história da humanidade. Contudo, os indivíduos nunca se sentiram tão alheios, alienados, despedaçados internamente. Sobre isso, Dewey declarou: “Muito se tem falado sobre a organização científica do trabalho. Mas, uma visão acanhada, restringe o campo da ciência a assegurar a eficiência da atuação por meio de assertados movimentos musculares ou físicos. A principal oportunidade para a eficácia da ciência serão as descobertas da relação do homem com o seu trabalho – inclusive as relações com os demais que nele tomam parte – para que o trabalhador ponha o seu interesse inteligente naquilo que está fazendo” (1959b, p.91).

No que concerne à filosofia moderna, Dewey mostra que, no passado, referir-se a alguma ação prática geral era depreciativo, já que toda a prática, como a médica, segundo Dewey (1959c, p.101), não era tratada como ciência, mas como conhecimento empírico. Logo, acusar um médico (particular) significava acusar toda a espécie de atividade prática (universal), porquanto o médico, como um particular, não poderia ser conhecido. Atualmente, quando aludimos depreciativamente ao conhecimento empírico é no sentido de acusar *determinado* médico, que o utiliza isolada e caoticamente, e, portanto, não se conforma com a profissão médica, que é racional, científica e experimental. O particular pode ser conhecido como parte do todo que o organiza, a razão. Basta lembrarmos da interpretação deweyana sobre a relação kantiana entre razão e lei, de um lado, e a experiência do outro, para compreendermos isto melhor. Dewey quer dizer, neste exemplo sobre o médico, que o indivíduo que não vive em acordo com a “razão” de um grupo e suas leis, é um indivíduo considerado anárquico, confuso, sujeito à desconfiança a respeito da relação racional que supostamente deveria manter com o seu *métier*.

Com efeito, a filosofia moderna não se apropriou do conceito de universalidade relacional das teorias das ciências naturais, que afirma que sua “universalidade” “não é a de um conteúdo inerente fixado por Deus, pelo conceito puro, pela sensação ou pela natureza, mas a do âmbito de aplicabilidade” (DEWEY, 1959c, p.24). Em outras palavras, o que garante autoridade na relação de um indivíduo com o seu *métier* é o resultado da aplicação de seus experimentos. Os resultados da experimentação científica voltam para solucionar problemas na experiência prática e cotidiana. Hoje, em meio a tantas tecnologias, é banal perceber isso. A ciência tomou sua própria lição literalmente, a saber, partiu de um problema na experiência, considerando que apenas podemos nos aproximar por meio de hipóteses, e retornou para solucioná-lo. Em seus laboratórios, descobriu, construiu e inventou coisas que fizeram o nosso mundo mudar em uma velocidade impossível de acompanhar, principalmente pela filosofia, presa ao conhecimento absoluto e a verdades morais. Essa dificuldade da filosofia, principalmente as correntes idealistas até o século XIX, se deve ao fato de ela se encontrar, em sua maior parte, preocupada com as generalizações, no sentido de uma teoria universal de base irrefutável, independente de seu tempo e espaço.

Entretanto, adiantamos que Dewey não mantém uma relação unilateral com a ciência, exaltando apenas seu método demonstrativo e a consideração de hipóteses. Dewey critica a ciência devido sua aos seus limites de não abordar questões morais e sociais. Na medida em que o dualismo reflete uma rígida divisão em andamento na sociedade, para Dewey (1959c, p.48), resolver este problema na atualidade, escapando da tradição filosófica dualista, é

estudar a origem da filosofia por meio de um aprofundamento maior do que é tradicionalmente efetuado a respeito do papel prático, político e ético de explicação do mundo, que existe por detrás das fábulas de animais, cultos e lendas provenientes da experiência direta do homem antigo com a natureza; estes foram considerados inferiores, explicações insuficientes e incompletas na Antiguidade. Mas essa postura deweyana é exatamente dirigida contra aqueles que consideram as explicações primitivas inferiores às explicações racionais, de cunho científico moderno, sistematizadas do mundo, isto é, contra aqueles que defenderam, a partir da *philos+sofia* como uma metafísica, e depois com a ciência positiva e a filosofia modernas, a separação entre conhecimento e desejo, ou razão e emoção.

Ao contrário, Dewey defende que o homem médio, entregue a si mesmo, é um ser de desejos, ao invés de um ser de estudos intelectuais, pesquisa e especulação; é um ser governado pela memória fantasiosa, sugestiva e dramática, e não pelo pensamento sistematizado. Os filósofos, presos a disciplina teórica de seus ofícios, parecem ter se esquecido disto. O ato de rememorar e, por conseguinte, de pensar, é, a princípio, mais emocional e sugestivo do que intelectual e prático. Antes de importarmos um dualismo ao pensamento deweyano, queremos dizer, na verdade, que a “experiência intelectual” e o seu “material” não se separam ou, como o próprio Dewey (1974a, p.176-177) afirmou, “a experiência cognitiva tem de ter sua origem a partir da experiência de tipo não-cognitiva”. É a partir da *vivência*, não importa se é cientista, filósofo ou qualquer outra coisa. Com efeito, a vontade e o desejo é o que garante a sobrevivência e o desenvolvimento do conhecimento, na qualidade de “ponto de partida”. Por isso, para ele (1959c, p.48), a filosofia, “mais do que ciência, é poesia e drama”. Interpretamos ciência, neste caso, como se referindo tanto a metafísica quanto as filosofias positivistas modernas que advogam alcançarem, mais do que as ciências empíricas modernas, a verdade.

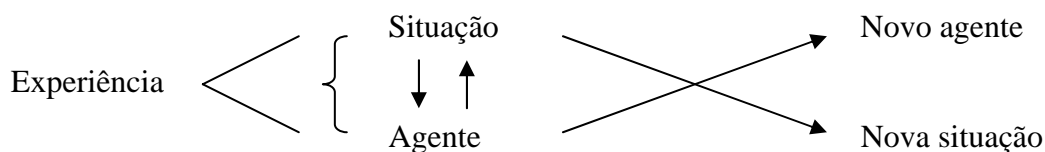
A origem da filosofia, para Dewey, considerando a poesia e o drama, é uma retomada que visa solucionar um problema principalmente da ciência moderna (XVI-XIX), que desconsidera, de uma forma geral, a *artisticidade* do processo que dirige a vida social e moral na Modernidade, ou seja, que contribui para o afastamento do processo científico da realidade social e do homem comum. Com efeito, nada se pode fazer para restaurar o processo científico da realidade social, pois a ciência se preocupou com as re-interpretações da lógica Antiga e a filosofia moderna se preocupou com a discussão técnica de suas proposições. Toda aquela história da cultura helenista, os dois momentos antes da filosofia se consolidar como filosofia, ficou esquecido.

1.5 O conceito de experiência no qual se assenta a filosofia de Dewey

Para Dewey, a própria relação entre os filósofos antigos e o seu ambiente era uma experiência, não importando o peso que eles tenham dado à *experiência*, naquela ocasião. Filósofos, como, por exemplo, Platão e Kant, destacaram-se por refutar uma qualidade universal da experiência em direcionar nossas vidas. Dewey afirma que Platão não percebeu que a experiência, ou mundo da prática e da ação, como uma entidade inferior ao conceito, é produto da própria experiência que um indivíduo tinha com o seu ambiente (relação entre situação e agente). Portanto, Platão não se via como sujeito e objeto da própria experiência. Assim, Dewey (1959c, p.99) conclui que a experiência relacional é a “única espécie de experiência franqueada ao homem”.

Dessa forma, de acordo com Anísio Teixeira (1964), que nos ajuda a aproximar do conceito de experiência no pensamento do estadunidense, Dewey define a experiência como a relação entre um organismo vivo e o seu ambiente. Teixeira (1964, p.16) estruturou o delineamento de experiência, em Dewey, no seguinte diagrama que transcrevemos abaixo:

Diagrama Experiência – Figura 2



Fonte: Teixeira, 1964, p.16.

Podemos, então, finalmente apresentar a descrição de experiência, com Dewey. Ela responde indiretamente às várias perguntas que o próprio Dewey se fez e que foram arroladas na seção anterior, bem como cumpre com o propósito final do capítulo, isto é, apresentar as idéias gerais da filosofia da experiência de John Dewey (1959c, p.104).

Agora a experiência converte-se em coisa primariamente ativa. O organismo não se queda parado, [...] sempre a espera de algo fortuito; não permanece passivo e inerte, aguardando que alguma coisa o impressione desde o exterior; pelo contrário, age sobre o meio ambiente, de acordo com sua própria estrutura, simples ou complexa. Em conseqüência, as mudanças produzidas no meio ambiente reagem sobre o organismo e sobre suas atividades, de sorte que o ser vivente experimenta as conseqüências do seu próprio comportamento. Esta conexão íntima entre agir e sofrer ou arrostar, constitui aquilo que denominamos experiência.

Assim, duas conclusões sobre a experiência podem ser extraídas: a primeira é que a experiência possui um elemento ativo e outro passivo. Experiência significa mudança, mas teremos uma mudança simplesmente mecânica ou física, se não atentarmos às conseqüências das nossas ações, que do ambiente emergem. Quando tal relação continua, a partir das conseqüências, em idas (postura ativa) e vindas (postura passiva), é sinal de que a experiência se tornou reflexiva e, desse modo, é sinal de que o terreno da experiência está aberto para mais amplas e mais profundas significações, a respeito de uma situação problemática – a capacidade humana de pensar a própria experiência é a particularidade que diferencia nossas experiências de outras, como a experiência de objetos inanimados. Com efeito, a segunda conclusão a respeito da filosofia da experiência deweyana é que a medida de valor de uma experiência está em perceber as relações ou continuidades da experiência, quer dizer, está em expandir e enriquecer nossas próprias experiências, a ponto de conseguirmos um acúmulo intelectual que nos dê um equilíbrio temporário com o ambiente. Sem isso, uma experiência não tem valor. No pragmatismo deweyano, significações mais amplas e mais profundas substituem os conceitos fixos e imutáveis das filosofias idealistas, porque não há reflexão valorativa sem seleção, sem interesse. Não há interesse sem desejo espontâneo.

Proclamar-se empirista ou racionalista não teria mais sentido, no presente, uma vez que, na acepção deweyana, deve-se buscar a continuidade entre a razão, a ação e os sentidos, tornando a experiência vital e significativa e a vida social democrática. Respondendo a Hume e aos empiristas, para a filosofia da experiência deweyana as paixões não são os portões de entrada do conhecimento, porém estímulos à ação, estímulos para entrarmos em experiência. Respondendo a Kant e aos racionalistas, o passo primário para o conhecimento é estar em relação, é fazer uma experiência. O conhecimento é secundário, quanto à estrutura, mas fundamental, quando estabelecido dentro da experiência. Respondendo às ciências naturais, a filosofia também deve lidar com problemas que se originam “dos conflitos e das dificuldades da vida social” (DEWEY, 1959c, p.361). Isso está pautado em outra afirmação deweyana (1959c, p. 129): “Ora, isto implica que a filosofia, a não ser que queira romper completamente com o espírito autorizado da ciência, deve também alterar sua natureza, deve tornar-se prática,

operativa e experimental”. Obviamente que as ciências influenciam a conduta humana, influenciam nossa experiência. Abrimos o capítulo afirmando exatamente isto – a qualidade das ciências naturais como a principal força de conhecimento para a determinação da realidade social e de direção de vida, na época de Dewey e mais ainda hoje. Nesses termos, Dewey realmente aproximou filosofia e ciência. Entretanto, no livro *Democracia e Educação*, Dewey (1959b, p.357-358) alerta que quando não se trata de “fatos particulares descobertos sobre o mundo”, mas sim de “uma *atitude crítica geral*” sobre esse mundo, diferencia-se a filosofia das ciências naturais e, mais importante, sem arrancá-la da experiência para um outro reino, o do intelecto, do conceito ou da razão (grifo do autor). É mantido o espírito científico na filosofia. Com isso, as significações que formulamos *de determinada* experiência, formulamos *em determinada* experiência, são intrínsecas *daquela* e *àquela* experiência, em tempo e espaço. Eis o porquê de a experiência ser a base da filosofia deweyana. Ela determina a própria forma e a substância da reflexão filosófica deweyana, que, por sua vez, une razão e experiência empírica.

Resumindo, a filosofia da experiência é uma atitude ativa e passiva e significativa, portanto, valorativa, que deve encerrar uma situação problemática, na experiência, por meio da reflexão. Isto pode abarcar um pesquisador filosófico pensando em como estruturar sua tese, ou um aluno recém-chegado à escolinha de futebol tentando se enturmar, ou um jovem em suas aulas de trânsito. O que Dewey procura evitar, em todas essas situações, é a segregação do valor, desde sua gênese na filosofia antiga. Ao contrário, isso nos daria a condição de alargar o conhecimento e as percepções do que é belo e moral, o que, para o autor pesquisado, é crescer no sentido espiritual, segundo Teixeira (1964, p.17). A educação consiste nesse tipo de crescimento.

Para isso, Dewey (1959c, p.46) teve que reconstruir a filosofia e levantar a tese de que a filosofia, como a conhecemos primeiramente pelo movimento sofista e posteriormente com a metafísica, é fruto de uma atividade mais remota, onde experiência e atividade intelectual formavam unidade, onde o “pensamento” era concernente “às experiências com animais, experiências transformadas sob a influência da recordação dramatizada”. A atividade intelectual foi, antes de ser uma técnica argumentativa ou um método para se alcançar a verdade, poesia e drama com a experiência, e não retratava, de maneira rígida e sistemática, uma “muralha” entre os conhecimentos. Assim, o pragmatismo filosófico deweyano tenta reconstruir esta unidade na atualidade. Ele consiste em uma atividade que não apenas se origina na experiência prática, nos problemas cotidianos do mundo sensível, envolto de valorações e escolhas morais, mas pela qual, principalmente, os resultados da experiência

reflexiva, o término conclusivo das tensões na experiência retorne a esse lugar chamado experiência, pois esse é o lugar onde nascem esses problemas, e o retorno a eles é no sentido de solucioná-los, na prática. Nesse sentido, poderíamos começar a entender, como veremos no próximo capítulo, por que Dewey afirmou que a sua filosofia poderia ser entendida como uma “teoria geral da educação”.

CAPÍTULO 2 – Experiência e filosofia da educação: teoria geral da educação e o pensamento reflexivo no ensino

2.1 Filosofia como teoria geral da educação

Dewey refutou a forma de se fazer filosofia baseada na metafísica e na epistemologia, devido ao afastamento da filosofia da realidade social e do homem comum. O que pode ter sido válido para os filósofos europeus, herdeiros de Platão, defensores da classe ociosa, conservando o preconceito e a estabilidade, não era interessante para o século XX e, especialmente, para a democracia, na concepção de Dewey. Filosofia como conhecimento, da forma como vimos em dois momentos distintos, mas interligados, da história (metafísico e epistemológico), seria menos útil para o século XX, herdeiro das revoluções políticas norte-americana e francesa e da revolução industrial inglesa (RORTY, 2000). O efeito de tais revoluções no mundo foi paradigmático e Dewey estava atento a ele, quando pensou sobre o novo papel da filosofia como uma teoria geral da educação. Destaquemos o teste a ser empregado sobre qualquer filosofia: quando as formulações filosóficas são confrontadas com a atitude intelectual requerida e os seus efeitos na prática educativa, tais formulações nunca devem se encontrar distantes, em termos de tempo e espaço, do homem comum. Isso representa de certa forma aquilo que Dewey afirmou em *Democracia e Educação* (1959b, p.361-362). Se já demonstramos que o papel da filosofia é alargar, enriquecer a experiência cotidiana, vamos nos deter mais detalhadamente em alguns pontos dessa assertiva. O que Dewey quer dizer com “homem comum” e “atitude intelectual”?

É com as assertivas comuns, provenientes de relações sociais cotidianas estabelecidas entre os membros de uma comunidade, que os agentes primariamente lidam com o seu ambiente. As assertivas comuns são os conhecimentos advindos de uma linguagem simplificada, pouco elaborada e parcial; pode-se dizer que são as primeiras linguagens, os primeiros conhecimentos transmitidos ao jovem pela cultura familiar e social. Trata-se de uma linguagem que difere da filosofia por ser uma linguagem menos estruturada, sem requisitos e exigências lógicos e universalizantes. Sua verdade é corroborada pela própria tradição cultural, sua prática ocorre nas atividades e funções, instituições e modos de fazer já estabelecidos na sociedade – não há reflexão aprofundada no relacionamento com tudo isso.

Difere das ciências, por ser uma linguagem que praticamente não exige verificação, comprovação, imparcialidade. Entretanto, a diferença entre o senso-comum, a filosofia e a ciência é apenas em grau de aprofundamento sobre determinado conhecimento e elaboração, e não em espécie de conhecimento. Assim, o homem comum é aquele que lida com o seu ambiente por meio de uma linguagem comum.

Já a “atitude intelectual requerida” por Dewey consiste na constante elaboração do presente, dando significado ao mesmo, a partir dessa linguagem comum. Entretanto, esse esforço de re-elaboração do presente, uma atitude filosófica *de facto*, é algo que precisa de um lugar determinado para ser ensaiado. Nos termos deweyanos (1959b, p.362), a prática educativa é o “processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens”. Dewey rende-se ao presente no momento em que afirma que a filosofia deve estar incorporada no lugar em que os problemas surgem e deve modificar a própria experiência, na relação entre ambiente e indivíduo. Isso significa que a filosofia deweyana enfrenta os problemas filosóficos no campo onde eles nascem e agem, no qual aceitar ou recusar um problema traz conseqüências na prática. Esse campo é o campo cultural, onde acontecem as mais variadas formas de inter-relações sociais. Assim, Dewey (1959b, p.362) retoma a relação entre filosofia e conduta.

Cultura ou educação possui um sentido *lato* em Dewey: é todo o conhecimento proveniente da experiência mediada, da experiência com linguagens e símbolos da humanidade. Em termos deweyanos, a filosofia preserva a educação como campo-base de sua atividade-problema e o retorno de seu resultado-reflexão. Desinflando o conhecimento, Dewey (1959b, p. 359) entende que, a não ser que, por última causalidade e generalidade, se entenda a “disposição por níveis mais profundos de significação”; a não ser que, por totalidade, se entenda a busca por uma coerência diante da pluralidade e do jogo de forças dos acontecimentos que tencionam o indivíduo e o ambiente; a não ser que, por coerência, se entenda familiaridade, e não identidade completa, só dessa forma se conseguirá praticar a filosofia como uma filosofia crítica, e, assim, fazer dela algo compatível aos valores históricos e atuais da sociedade, continuamente. Nesse sentido, a filosofia deweyana tem como base fundamental a experiência cotidiana; por sua vez, ela pode ser definida como a “teoria geral da educação” – ou da cultura. A filosofia para Dewey é principalmente uma teoria da educação baseada em uma lógica sem centro fixo e absoluto e utilizada para se pensar os problemas mais concretos do mundo em que estamos envolvidos, entre os quais, os problemas filosóficos também, que assumem a qualidade de *mais um* campo do saber. A cultura é um

jogo de forças sociais em torno dos quais se caracterizam na comunidade as significações e a sua reconstrução constante a cada geração e contexto.

Para Dewey, a filosofia era mudança e, por isso, ele afirmou que a filosofia não deveria romper com o espírito científico. Podemos ser levados a julgar que o estadunidense fez a inteligência depender exclusivamente das funções empíricas, por um lado, e abandonar todo o aspecto e exercício intelectual da filosofia, por outro. Mas Dewey nos chama a atenção para algo diferente de um reducionismo empiricista desse tipo. Há outra tarefa para a filosofia; há outro lugar a ocupar. De acordo com ele (DEWEY, 1959b, p. 362):

A filosofia tem [...] dupla tarefa; a de criticar os objetivos existentes com relação ao estado atual da ciência, indicando os valores que se tornaram obsoletos em vistas dos novos recursos disponíveis e quais os que são meramente sentimentais por não constituírem meios para a realização daqueles objetivos; e também a de interpretar os resultados da ciência especializada, em seu alcance sobre os futuros empreendimentos sociais.

Tal afirmação está pautada na seguinte questão filosófica: que espécie de atitude permanente e ativa para com o mundo as revelações científicas exigem de nós? Com efeito, caberia à filosofia começar a fazer considerações sobre a direção de nossas condutas baseadas no mundo cientificado, refutando ao mesmo tempo a meta-narrativa científica que instaurou o dualismo acadêmico entre as *Ciências Humanas* e as *Ciências Exatas, Biológicas e Físicas* e a fragmentação do conhecimento.

Quando nos perguntamos como lidar com os conhecimentos científicos, estamos fazendo uma pergunta crítica e com preocupações morais e sociais – e isso já é uma atitude filosófica, para Dewey. O conhecimento científico nos deu a aviação, a energia nuclear, a comunicação via satélite e muito mais. Contudo, o que fazer com isso é uma pergunta filosófica que deve considerar fundamentalmente os elementos sociais e morais presentes na experiência de investigar. Assim, a filosofia se tornaria uma *filosofia* a partir do momento em que começasse a se perguntar por uma atitude geral para lidar com a diversidade e o progresso do conhecimento, em prol de uma melhoria de nossas condições sociais e morais atuais.

A atitude em relação ao presente, requerida por Dewey (1959b, p. 357), e que ele chama de filosofia, é o *pensar-o-fazer-alguma-coisa*. Isso não faz parte marcadamente dos objetos do conhecimento científico, pois é uma “*atitude geral para com este*” (grifo do autor). O ato de pensar próprio de sua filosofia é distinto do conhecimento isolado, estabelecido, ordenado e disposto racionalmente da ciência. Diversamente do isolamento científico, trata-se de “colocar um ato no todo a que pertence”, emergindo dessa atitude pragmática universal a

sua própria significação (DEWEY, 1959b, p.359). Diferente da ordenação racional e estabelecida, o ato de pensar filosófico “aplica-se a coisas em perspectivas. *É ocasionado por uma incerteza* e visa dissipar uma perturbação” (DEWEY, 1959b, p.359, grifo do autor). A atividade filosófica incorporada da hipótese científica.

A justificativa de uma filosofia da experiência, tal como essa, foi a de que as novas abordagens de experiência e conhecimento trazidas por Bacon se inseriram, no passar do século XVII ao século XIX, nas áreas da física, química e biologia. Em contrapartida, a lógica idealista se reproduziu ao longo desses 2500 anos, aproximadamente, de cultura ocidental. Criou movimentos intelectuais filosóficos dualistas, pautados na metafísica e na epistemologia – duas espécies da lógica idealista. Diante disso, Dewey (1959c, p.97) conclui que essa abordagem, fundamentada no “dogma de tipos e de espécies fixas e invariáveis, de arrumação em classes superiores e inferiores, de subordinação do individual transitório ao universal ou ao gênero”, não havia sido abalada profunda e diretamente pelas novas abordagens científicas, mas apenas acidental e esporadicamente, quanto a sua influência, na vida social e moral.

No limite, a filosofia, bem como a ciência, emergem de problemas mundanos. Toda a filosofia deweyana defende que experiência, vida e inteligência possuem significados semelhantes e podem ser compreendidas como sinônimos. O conhecimento não é mais verdade. Conhecimento é experiência. O conhecimento somente é garantido pelo contexto de onde surgiu e foi produzido e é validado ou não pela comunidade. Para os cientistas e pesquisadores, vale a comunidade de investigação. Para o homem comum, valem os seus grupos sociais, que, por sua vez, influenciam e são influenciados pelos investigadores, que determinam suas “verdades” por meio de uma linguagem mais elaborada, e assim por diante. Nessa perspectiva, do mesmo modo que o administrador e o médico, “o filósofo é útil para resolver problemas particulares em situações particulares – as situações nas quais a linguagem do passado está em conflito com as necessidades do futuro” (RORTY, 2004, p.131). A partir disso, extraímos a principal diferença entre ciência e filosofia, diferença que Dewey não vê com bons olhos: ainda que os objetos primários sejam os mesmos para ambas, os resultados das investigações filosóficas raramente voltam para serem testados na experiência ordinária. Portanto, o material filosófico elaborado racionalmente dificilmente retorna para o senso comum e para a sociedade, no sentido de enriquecer o significado de um problema na experiência, que foi o ponto de partida para a reflexão. Por fim, torna-se abstrato, sendo que o vocábulo abstrato, neste caso, é tomado por Dewey (1974a, p.166) como “algo que ocupa

com exclusividade certo domínio pertencente a si próprio, sem contato com as coisas da experiência ordinária”.

Por esse motivo é que a ciência ocupa uma posição central em seu pensamento. O desenvolvimento da ciência, por um lado, e da tecnologia, por outro, se referem ao seu tempo histórico. Mas essa posição é “dupla”, de aceitação e crítica da ciência e seus resultados. Assim, o novo papel da filosofia suscita a atitude filosófica para a interpretação e para a aproximação da ciência ou do método científico do homem comum, ao mesmo tempo em que ela suscita a exigência de uma postura crítica sobre os avanços científicos e tecnológicos, em detrimento de aspectos sociais, culturais, intelectuais e morais.

Por conseguinte, para o estadunidense, toda e qualquer filosofia que nos seja oferecida (uma determinada filosofia) deveria passar urgentemente por um teste, constituído por duas perguntas. A primeira pergunta é saber se uma determinada filosofia produz conclusões que, quando referidas às experiências da vida ordinária e a suas situações insatisfatórias, consegue torná-las mais significativas, mais lúcidas para nós, e tornar nossas conexões com elas mais frutíferas. A segunda pergunta é procurar saber se essa determinada filosofia torna as coisas da experiência ordinária mais opacas do que eram antes, privando-as de possuir, em “realidade”, até a significação que antes aparentavam possuir (DEWEY, 1974a, p. 167). Extraído do primeiro capítulo (DEWEY, 1974a, Experiência e método filosófico) da obra *Experience and Nature* (1925), Dewey re-afirma, com este teste apresentado acima, aquilo que já havia explicitado no livro *Democracia e Educação* (1959b, p.361-362), ao propor a análise crítica sobre o pensamento, com a finalidade de aproximá-lo do homem comum e da atitude filosófica. Sua preocupação ao propor tal teste é refutar todos os métodos filosóficos não-empíricos – evitar a “filosofia entre filósofos”, o idealismo. Sendo que o seu método pragmatista, denominado também como “naturalismo empírico” (DEWEY, 1974a, p.161), é baseado na tentativa de manter continuamente a relação entre os campos do saber. O pragmatismo de Dewey (1974a, p.170) afirma que “primitivamente observamos coisas, não observações”. O refinamento do problema, um segundo movimento, é dado pela investigação do “ato de observação”, o mesmo podendo ocorrer com “os atos de pensar, desejar, projetar” (DEWEY, 1974a, p.170, grifo do autor). O teste serviria para analisar a utilidade de uma determinada reflexão na sociedade. Assim, o pragmatismo ou naturalismo empírico deweyano se constitui como uma “teoria geral da educação”.

O *pensar-filosoficamente* se torna uma ferramenta para lidar com os problemas contingentes, que emergem da relação com o mundo e, portanto, dos hábitos de pensar, de agir durante a experiência. A experiência sempre constituiu o ambiente de onde o

conhecimento emerge, ainda que sua morada em forma de verdade última, se lembrarmos da filosofia antiga, fosse fora do mundo contingente. Com Dewey, a experiência se tornou sua morada. Dewey (1959b, p. 359) afirma que podemos “[...] quase definir a filosofia como o pensamento que se tornou consciente de si mesmo – que generalizou seu lugar e valor na experiência”. Pensar a experiência como um objeto da própria experiência, eis o porquê de a filosofia deweyana ser uma filosofia que tem como base a experiência. Fazer isso em busca de crescimento, de continuidade, por essa razão a filosofia deweyana é uma filosofia da educação que se fundamenta na experiência reflexiva.

2.2 A experiência reflexiva deweyana na educação formal

Que todas as coisas que constituem o planeta passam por experiências isso é inegável. Pedras que rolam ladeira abaixo se modificam, bem como modificam a paisagem da ladeira. Animais em busca de alimento, as plantas em fotossíntese, enfim, em todas essas circunstâncias há experiência. Contudo, o que distingue a experiência humana é a capacidade de atribuir significado e valor às suas próprias experiências. Daí a capacidade de pensar ter suma importância para a vida humana individual e em sociedade. Ela permite que nos eduquemos, que nos *enculturemos*.

Acompanhamos, na seção anterior, que a aproximação deweyana entre uma atitude filosófica de base científica e a experiência ordinária culmina na filosofia como teoria geral da educação, a qual exige uma experiência reflexiva, formando aquilo que denominamos, no senso-comum, de “aprender por experiência”¹⁷. Agora, veremos como o termo *experiência reflexiva* se relaciona diretamente com a experiência educativa. A educação como crescimento exige uma experiência reflexiva não somente na vida cultural, de uma forma geral, mas especialmente na educação-escolar. Analisaremos por que é necessário inserir meios educacionais para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Ainda que a preocupação principal deweyana, seu objetivo, seja que se aprenda a pensar na experiência, deve existir, para tal, um lugar onde se possa ensaiar, experimentar, aprender a pensar reflexivamente. Essa é a função principal da educação formal, ou seja, fazer com que o aluno aprenda a pensar para a vida.

¹⁷ Foi Anísio Teixeira quem observou a aproximação entre o conceito de experiência educativa, em Dewey, e o popular aprender por experiência. Para saber mais sobre a leitura deweyana de Teixeira, ver Pagni (2007).

Dewey, na obra *How We Think* de 1910 (1997b), apresenta, no capítulo cinco, o problema principal ao treinamento do pensamento: “the means and end of mental training: the psychological and the logical” (Os meios e o fim do treinamento mental: o psicológico e o lógico, tradução nossa). O problema, aponta Dewey (1997b, p.57-58), é que os professores se preocupam apenas com o lado intelectual na formação de hábitos de pensar; eles ignoram os aspectos morais como finalidade da educação escolar, juntamente com o aspecto intelectual.

A pedido dos professores, o público ao qual se destinava esse livro, Dewey reescreveu a obra *Como Pensamos*, com o intuito de melhorá-la e torná-la mais compreensiva, especialmente a segunda parte (Considerações lógicas). Assim, *Como Pensamos* (1959a, p.79), reescrita em 1933, aponta para tal rompimento, prejudicial à educação, e que dificulta a realização da proposta de o aluno aprender a pensar para a vida. Nesta obra (DEWEY, 1959a, p.80-81), ele trata o problema apresentado acima da mesma forma, ou seja, em termos de um dualismo entre a “forma lógica” e o “processo psicológico”¹⁸. Isso porque na tradição dos “Tratados de Lógica” se teria, segundo o estadunidense (1959a, p.80-81), apenas o produto lógico, ou, se preferir, a forma lógica, dada por um silogismo lógico, composto de sujeito, predicado e termo médio¹⁹. Isso porque “as formas são independentes da atitude, do desejo, da intenção de quem pensa” (DEWEY, 1959a, p.80). As formas lógicas, os produtos lógicos, são “constantes, imutáveis, indiferentes à matéria que contêm”; são fixos, não mudam, e se aplicam a qualquer matéria em qualquer contexto. Muda-se o conteúdo ao qual uma fórmula se aplica, mas não se muda sua forma. Já o processo psicológico ou, se preferir, o pensar real, depende daquele que se põe a pensar. Depende de seus hábitos e do contexto. É um processo e, por isso, “está em continua mudança enquanto a pessoa pensa” (DEWEY, 1959a, p.80). De acordo com suas respectivas características, pensaria “bem” aquele que está envolto com as formas lógicas; pensaria “mal” aquele dominado pela paixão, nesse contexto.

Entre uma versão e outra de *Como Pensamos*, sabemos que Dewey escreveu a obra *Democracia e Educação*. Nesta, Dewey (1959b, p.241) se ocupa, no capítulo dezessete (As ciências no currículo), com a inserção das ciências no currículo escolar. Novamente ele traz a

¹⁸ Além de deixar o livro mais acessível, “com maior precisão e clareza de exposição” (DEWEY, 1959, p.7), a diferença entre as versões de 1910 e a de 1933, no que tange o capítulo cinco, é que ele foi transferido para a segunda parte, na última edição. O motivo que o fez deslocar a discussão entre o pensamento lógico e o pensamento psicológico da parte que trata do problema do treino do pensamento para a parte teórica do livro é revelado apenas como: “por amor à clareza, [...] alterou-se a ordem de colocação de capítulos inteiros” (DEWEY, 1959, p.7-8).

¹⁹ Dewey (1959, p.79-80) ilustra a forma lógica com o mais famoso dos silogismos aristotélicos: Todo homem é mortal; Sócrates é homem; logo, Sócrates é mortal. O “homem”, utilizado acima para representar a espécie humana, é o termo médio (M); “mortal” é o predicado (P); e “Sócrates” é o sujeito (S). Assim, temos o produto lógico: Todo M é P; todo S é M; logo, todo S é P.

discussão entre “o lógico e o psicológico”. Uma vez que Dewey (1959b, p.241) define ciência como “compreensão do conteúdo *lógico* de todo o conhecimento”, isso significa que a compreensão do conhecimento científico subentende-se, por parte do conhecedor, a compreensão das premissas que sustentam o conhecimento e da conclusão a que chega o conhecimento (grifo do autor). Muito freqüentemente, conseguirão fazer associações do conhecimento (produto lógico) com outros saberes, nestes termos, apenas os cientistas experientes. Até este ponto do raciocínio deweyano (e o mesmo acontece na obra *Como Pensamos*), ele está descrevendo a forma lógica como instrumento para se alcançar o conhecimento científico. Mas ao analisar como isso ocorre na escola, Dewey (1959b, p.242) afirma que:

O aluno começa a estudar ciências em compêndios nos quais a matéria foi coordenada de acordo com o critério do especialista. Alinham-se desde o começo conceitos técnicos acompanhados de definições. Desde logo expõem-se leis e, com elas, algumas poucas indicações do modo por que se chegou a descobri-las. Os alunos aprendem “uma ciência”, ao invés de aprenderem o modo científico de tratar o material familiar da experiência ordinária.

O problema surge ao constatar que esse produto lógico é inserido no currículo escolar de maneira externa, em que pouca atenção deve ser dada ao procedimento histórico, ao contexto, em que se chegou a estes resultados. Jovens inexperientes devem supostamente absorver conhecimentos maduros, fruto de um processo, mas que só chega até estes jovens o produto pronto e acabado do conhecimento. Toda a dúvida, toda a tentativa e erro, as idas e vindas entre método e conteúdo, as escolhas e decisões morais, enfim, os problemas da experiência de vida cotidiana ou o processo psicológico (distintos de problemas estritamente científicos), inerente ao processo científico, são privados dos alunos.

A constatação deweyana, que preferimos buscar na segunda edição da obra *Como Pensamos*, é a de que, ao “aprendermos por experiência”, não separamos os elementos das formas lógicas dos elementos da experiência humana, como vimos com alguns dos filósofos dualistas antigos e modernos, idealistas, racionalistas e empiricistas. Unir o fator lógico ao ato de pensar é pensar reflexivamente, segundo Dewey (1959a, p.83-84), pois o lógico significa direcionamento do pensamento, da investigação das relações e, se distanciando do uso formal, rígido ao produto final dado externamente, implica em aprofundamento, em direcionamento do processo “até achar uma relação, tão precisamente definida quanto permitem as condições”. Se os aspectos lógicos do pensamento estão ligados à reflexão, no sentido de re-direcionamentos das ações em busca de um fim; se eles formam, mesmo como um produto do

processo, parte do processo; daí que o lógico também está sujeito às limitações das condições, dos hábitos de pensar e conduta das pessoas. No final, todo o ato de pensar, inclusive o lógico, é uma atividade com aspectos morais, e não simplesmente intelectuais. Por outro lado, afirma Dewey em *Democracia e Educação* (1959b, p.300), “Quando o ato de tentar ou experimentar deixa de ser cego pelo instinto ou pelo costume, e passa a ser orientado por um objetivo e levado a efeito com medida e método, ele torna-se razoável – racional”.

Todavia, a pergunta agora deve ser: como essa união entre experiência e razão se dá na escola? Quais os fatores importantes para se adquirir bons hábitos de pensar, em sala-de-aula?

Não existe uma única forma de pensar, um único modo lógico de se aproximar dos objetos observados, recordados, ouvidos ou lidos que nos ajude a seguir até a conclusão de um determinado problema. Ao invés da “resposta certa” que permeia a conduta dos professores, em suas exigências para com os alunos, Dewey (1959a, p.62-63) nos alerta de que o aperfeiçoamento do ato de pensar “consiste num desenvolvimento da curiosidade, da sugestão e dos hábitos de pesquisar e verificar, que seja de molde a aumentar a sensibilidade às questões e o amor da investigação do problemático e do desconhecido”. Tal desenvolvimento, nesses termos, considera de suma importância as opiniões e sugestões que brotam nas mentes dos alunos; estas, por sua vez, são as mais variáveis possíveis.

Entretanto, a experiência educativa não pode se perder em meio à tempestade e invariabilidade provocada pelas opiniões. Daí surge o papel do método, na formação de hábitos de pensamento reflexivo. O papel do método, de acordo com Dewey (1959a, p.63), é “estabelecer *condições* que despertem e guiem a *curiosidade*; de preparar nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de *sugestões*, criem problemas e propósitos que favoreçam a *consecutividade* na sucessão de idéias” (grifo do autor). A primeira observação a ser feita em relação ao papel do método na experiência é que o pensar não se torna mais, por uma metafísica ou epistemologia, algo separado da experiência do aluno, ou seja, o ato de pensar não é constituído de faculdades especiais porque são *a priori*, mas são maneiras pelas quais alunos e professores organizam seus materiais e atividades, se familiarizam com os objetos do conhecimento. A segunda observação é que a aproximação entre método e experiência, na educação escolar, é algo complicado, a ponto de se tornar um problema – complicado devido às heranças dualistas em sala-de-aula. Por exemplo, constata Dewey (1959a, p.63) que se costuma cercar a participação espontânea dos alunos em sala-de-aula: suas perguntas não são respondidas, é pedido que se calem constantemente, sua curiosidade, investigação e pesquisa são vistas como importunas à transmissão dos conhecimentos pelo professor, o qual, por sua vez, deve exigir a

memorização, a decoração dos conteúdos; as atividades não são planejadas para se chegar a uma conclusão individual, de modo que levante novos questionamentos, e assim por diante. Tudo isso é fruto da marginalização da experiência, em detrimento da razão, pois, para a vida concreta do imaturo, o mundo é, em sua grande parte, aquele da experiência imediata. Caberia à escola fazer o deslocamento para o mundo do intelecto, da lógica; e o que Dewey observa é que esse deslocamento é feito de forma radical e permeado pela concepção dualista do conhecimento, isto é, deve-se negar a experiência e, conseqüentemente, a curiosidade e a participação do aluno. Assim, aprender a pensar está fadado ao insucesso, enquanto não se harmonizar método e experiência em sala-de-aula.

Diante disso, Dewey (1959a, p.64) alerta que o problema da experiência do aluno e sua ligação com o método é, para o professor, duplo. Por um lado, ele deve se ater ao desenvolvimento individual de cada aluno, sendo que para isso ele deve observar as características e os hábitos individuais. Por outro lado, ao professor cabe analisar também o ambiente e as suas direções, caso o professor esteja interessado em saber como as aptidões dos alunos podem ou não ser potencializadas. Isso implica não apenas a análise e escolha dos melhores métodos de ensino e aprendizagem, mas leva o professor a atentar à sua própria experiência, ao seu próprio comportamento, uma vez que sua influência nos hábitos dos alunos suscita problemas não apenas de ordem moral, mas de ordem intelectual.

Por conseguinte, alguns pontos devem ser observados, se se quiser desenvolver bons hábitos de pensar em sala-de-aula. Segundo Dewey (1959a, p.65), o primeiro ponto é a “influência dos hábitos dos outros”. Ele explica que esta se caracteriza pela imitação e pelo estímulo e reação dos alunos. Em relação à imitação, é o professor um modelo, um exemplo de hábito mental para o aluno. Muito mais importante que as matérias e os conceitos, seus traços de personalidade interferem no interesse ou não dos alunos pela matéria. Nesse caso, os professores que não atentam aos seus próprios hábitos de pensar, ou seja, se eles funcionam inconscientemente, podem fazer com que suas melhores iniciativas conscientes sejam frustradas. Porém, pode o professor transformar os piores métodos de ensino e as piores condições de aprendizagem em algo valioso, se tais condições forem amparados por um método pessoal, quer dizer, pela investigação de suas próprias bases de ação intelectual.

Não é apenas pela imitação que ocorrem as influências sobre a ação intelectual: a imitação pertence à relação de estímulo e reação. Em relação ao estímulo e reação, *o que* o professor ou os pais fazem e *o modo* como fazem estimula os jovens a reagirem de determinada maneira, determinando suas atitudes frente às situações. É o professor muitas vezes identificado com a própria matéria que leciona, em que os alunos *cochicham nos*

corredores sobre o prazer ou o desprazer de ter aula com fulano ou beltrano. Que isso tenha implicações morais, comportamentais e sociais é geralmente reconhecido, afirma Dewey (1959a, p.66). Contudo, a separação entre o pensamento e a ação moral impede muitas vezes o professor de perceber as implicações intelectuais dessa relação. Em outras palavras, os alunos, por não gostarem de um determinado professor, acabam por não gostar da matéria que o mesmo leciona. Da mesma forma, ocorre com os professores em seus aprendizados, nas escolhas dos métodos e na correção de suas falhas de comunicação e no intelectualismo. Nesse caso, esta é a relação com os formadores de professor, na qual o professor-aluno, influenciado pelo seu professor, levará adiante as marcas de seu aprendizado até seus alunos.

Por conseguinte, tudo isso afeta a relação entre professor e aluno. Os professores julgam os alunos baseados na maneira como são julgados. Uma vez que a carreira docente valoriza exageradamente “os assuntos *teóricos* em detrimento dos trabalhos práticos” (DEWEY, 1959a, p.67, grifo do autor), como forma de adestramento intelectual dos mesmos, o mesmo é exigido dos alunos pelos professores. Uma outra afecção que deve ser observada é quando os professores se acostumam a utilizar simplesmente as suas qualidades pessoais para fazer com que os alunos cumpram os cronogramas de ensino, prendendo-os às atividades por meio de uma empatia ou simpatia pessoal. Nesse caso, o aluno pode se tornar dependente da personalidade do professor, fazendo com que a matéria perca seu valor em si, o que resulta em um sério problema em sala-de-aula. O aluno acaba tendo como principal objetivo educativo satisfazer o professor e não o problema.

Dewey estudou o comportamento das crianças na Escola Laboratório de Chicago e, com propriedade, concluiu que as crianças estudam detalhadamente a natureza humana, neste caso a natureza do professor²⁰. Ainda que isso seja legítimo e deva ser valorizado, ele também afirmou (DEWEY, 1959a, p.67) que devemos evitar a adaptação do aluno às exigências do professor. O que se deve fazer é prestar atenção cuidadosa aos hábitos mentais dos professores, a fim de evitar a conversão do aluno em um “estudante das particularidades do seu professor, mais do que da matéria que se supõe estudar”. Assim, em *Como Pensamos*, Dewey (1959a, p.65-68) tenta trazer à luz da crítica educacional alguns elementos inconscientes, despercebidos pelo professor e aluno, na situação relacional, tais como

²⁰ Moreira (2002, p.63) afirmou que: “Como muitos pedagogos daquela época, Dewey apostava na necessidade de se *conhecer* a criança” (grifo do autor). Para saber mais a respeito da Escola Laboratório de Chicago e a importância de Dewey para a sua constituição, mas, principalmente para saber como as atividades desenvolvidas por Dewey na “Escola de Chicago” influenciaram na consolidação da sua filosofia da educação como “teoria geral da educação”, ver Moreira, 2002.

imitação e comportamentos viciados e valorados de maneira que minam a experiência reflexiva escolar.

O segundo ponto é a “influência da natureza dos estudos”. De acordo com o estadunidense (1959a, p.68), os estudos são separados da seguinte forma: aqueles que exigem impreterivelmente habilidades de execução, os quais incluem a escrita, a leitura, o desenho artístico e a música; aqueles que objetivam a aquisição de conhecimento, são chamados de informativos e incluem a geografia e a história; e, por fim, aqueles que se valem dos pensamentos abstratos ou lógicos, que exigem o raciocínio. Para Dewey, as habilidades adquiridas com os dois primeiros são menos importantes. São exemplos destes a aritmética e a gramática formal (ou fórmulas matemáticas).

Com efeito, os riscos que envolvem a primeira forma de matéria de estudo é a economia de tempo e de dinheiro, tornando tais estudos exatos e uniformes. Por isso, eles geralmente tomam o caminho mais curto para se chegar às suas conclusões ou finalidades. Não há muita preocupação em relacioná-los a uma atitude mental geral, ou seja, às raízes lógicas e abstratas. Esta requer tempo e dedicação, para que a inteligência tome parte na aquisição das habilidades práticas e dos processos técnicos. Da forma como ele é dado, será um mero adestramento, uma mera atividade mecânica. Já os riscos que envolvem o segundo tipo de matéria de estudo é a separação entre a aquisição de informações da experiência imediata e a compreensão mediada. As informações são conhecimentos que adquirimos e armazenamos, são os conteúdos. A compreensão ou o saber é a utilização desses conhecimentos, no sentido de uma vida melhor. No entanto, para saber sobre alguma coisa concreta é preciso antes de tudo saber pensar, exercitar a capacidade intelectual. Daí que Dewey (1959a, p.71) evita um processo educativo que tenha como finalidade transformar o aluno naquilo que se costumou chamar de “enciclopédia de informações inúteis”. Por outro lado, uma vez que o nosso pensar não funciona no vácuo, somente há pensamento, reflexão, se o pensamento se apoiar em alguma informação. Por fim, o grande risco das disciplinas tidas como lógicas é afastá-las da experiência ordinária comum; um risco contrário daquele a que as matérias práticas estão sujeitas. Os efeitos desse maniqueísmo são visíveis nas pessoas eruditas. Basta sair de seu domínio lógico, de suas matérias de estudo preferidas, e se depararem com um problema cotidiano, para que elas se apresentem com um nível de ingenuidade a ponto de cometer erros e falhas de raciocínio e dificuldade de chegar a uma conclusão.

O terceiro e último ponto sobre o qual devemos prestar atenção, se quisermos, seguindo Dewey (1959a, p.70), uma escola que tenha como função principal o

desenvolvimento de hábitos eficientes de pensar, é a “influência dos objetos e ideais correntes”. Isso significa julgar a educação pelo desenvolvimento dos hábitos e atitudes pessoais, ao invés de julgá-la pelos seus resultados exteriores, tanto na instrução quanto no comportamento. Segundo o autor (1959a, p.71), “tanto na instrução quanto na educação moral, existe a tendência de maior atenção ao *produto* do que ao *processo* mental por que foi conseguido” (grifo do autor). O conhecimento, portanto, torna-se uma resposta certa, e do aluno se exige que apresente os exercícios ou o raciocínio pelo seu resultado final, pouco importando como se chegou até ele. Com efeito, conformar-se a objetos externos da experiência educativa é um ideal que conduz a educação à mecanicidade. Aquilo que é valorado, portanto, por *pais e mestres*, ou seja, o controle sobre os imaturos, transmuda-se em provas, notas e classificações. No que tange ao comportamento moral, há uma tendência em igualar os comportamentos dos alunos a certas normas e condutas já estabelecidas. Dewey (1959a, p.73) se isenta de afirmar até onde temos que nos conformar com tais costumes, mas, mesmo que isso seja essencial ao imaturo, o importante, a saber, é que “é o modo por que são tratados os problemas de comportamento, que fixa o plano mais profundo da atitude mental de um indivíduo”.

Com isso, ele quer dizer que o pensar investigativo ou reflexivo, uma atitude filosófica, como já vimos, deve guiar a educação todo o tempo: mesmo que a criança não tenha elementos suficientes para pensar a sua própria experiência, mesmo que costumes e tradições estejam em pauta, o importante é criar um espaço para que o desejo de conhecer se torne realmente um conhecimento intelectual.

Voltamos a insistir que, com Dewey, para se chegar a um desfecho intelectual satisfatório, na educação escolar, é imprescindível que o ato de pensar esteja voltado para a continuidade da experiência, uma vez que nossa capacidade de pensar sobre um determinado caso muitas vezes não vale para outros, no caso de um tecnicismo ou de um intelectualismo extremado. Daí que o pensar é perceber aquilo que são as qualidades comuns, nas experiências, sem hierarquizar o conhecimento do filósofo, do cientista ou do homem-comum, mas distingui-los em termos de familiaridade com determinados elementos da experiência: para alguns, o átomo é um termo técnico distante de sua experiência ordinária; para outros, é o átomo parte familiar da própria experiência de vida, como é para um cientista nuclear experimentado. Com efeito, poderíamos dizer o mesmo de algumas questões morais e humanas. São próximas e familiares para certas experiências e distantes para outras. São as questões morais e humanas as mais pertinentes à vida de um jovem e, por isso, para Dewey, são esses elementos que deveriam permear principalmente o início da educação, na troca das

qualidades dos elementos comuns de nossas experiências humanas, afetivas e morais, como caminho para se aprender a pensar de maneiras mais complexas, no futuro. Contudo, o que a escola faz? Ela rompe com a experiência e coloca o aluno diante de um currículo de informações e conhecimentos extremamente técnicos e estabelecidos, impostos de fora; sem levar em conta as experiências prévias das crianças, a escola não faz funcionar o pensar do aluno.

Vamos verificar a crítica do estadunidense contra a escola tradicional e a escola progressivista. Trata-se de um problema pedagógico, em um contexto educacional do século XX, que auxilia a compreender a filosofia da educação deweyana, nos termos de uma filosofia da educação pautada na experiência e, portanto, na vida.

2.3 A disputa educacional do século XX: tradicionalistas e progressivistas

No que concerne à educação-formal, podemos afirmar que ela também incorporou o dualismo filosófico na forma de uma dicotomia do conhecimento entre fazer e saber. Esse dualismo é tratado, por exemplo, nas obras *Democracia e Educação* (1959b), *Experiência e Educação* (1971), de 1938, *A Criança e o Programa Escolar* (1964a), de 1902 e *Interesse e Esforço* (1964b)²¹. No ensino superior, o distanciamento entre as ciências exatas, físicas e biológicas, de um lado, e as ciências humanas, do outro, é a evidência mais forte que se poderia trazer, neste momento, para re-afirmar tal problema na cultura do século XXI.

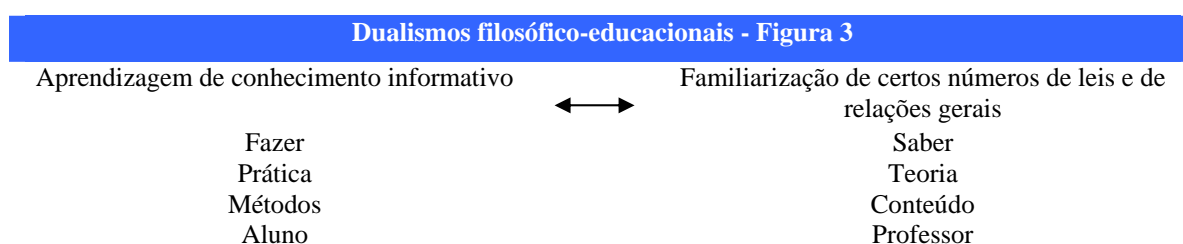
Epistemologicamente falando, existe uma separação entre uma formação centrada na aquisição de conhecimentos empíricos e técnicos das ciências exatas, físicas e biológicas e uma formação humanista e racional das ciências humanas, mais voltada para o trabalho conceitual. Enquanto as *áreas das técnicas* se preocupam primariamente com o ensino do fazer procedimentos e aplicar tecnologias e fórmulas, no campo de trabalho, as *áreas das humanas* se concentram com o ensino do saber raciocinar, analisar, sintetizar etc., no campo acadêmico.

Tal prejuízo aparece na forma de dualismo entre a teoria, de um lado, desenvolvida pelos acadêmicos e pesquisadores, e a prática, de outro, aplicada por aqueles que estão no campo de trabalho, permanecendo distante da possibilidade de entendimento daquilo que

²¹ Todas as obras citadas possuem tradução para o português, ainda que não existam mais edições disponíveis nas livrarias, a não ser em bibliotecas universitárias e nos sebos.

permeia profundamente a vida humana e a unidade constitutiva da experiência. De maneira geral, para Dewey, não há separação entre fazer e saber, na experiência humana, pois constantemente estamos envolvidos em *fazer o saber* e *saber o fazer* – ainda que as instituições fragmentem esses conhecimentos em suas teorizações ou aplicações. Se pensarmos em nossa atividade diária, podemos constatar que não paramos de pensar para agir, assim como não paramos de agir para pensar.

Vejam, no quadro abaixo, alguns dualismos filosófico-educacionais.



A figura acima mostra algumas dicotomias incorporadas tanto na cultura, quanto na educação-escolar, e que foram trabalhadas por Dewey nas diversas obras já citadas. Da forma como viemos analisando seu trabalho até este ponto, algumas considerações podem ser desenvolvidas. Do mesmo modo que se encontra a dicotomização entre a teoria e a prática, no olhar a atividade humana, a instituição escolar a tem como implícita ao seu fazer cotidiano: aprendizagem de conhecimento informativo, de um lado, e a familiarização de certos números de leis e de relações gerais, de outro. Com efeito, dentro do vasto e complexo tratamento que Dewey dedicou à educação escolar, o dualismo pedagógico se traduz no problema da dicotomia entre método e conteúdo. Essa dicotomização também é encontrada em outras relações escolares, como é o caso da relação entre aluno e professor. Nessa separação, fica a cargo do primeiro exercer a metodologia e transmitir um conteúdo, enquanto ao segundo cabe assimilar conteúdos transmitidos. Isso afeta diretamente a experiência formativa contínua tanto de professores quanto de alunos, uma vez que o ato de lecionar é muitas vezes visto apenas como uma técnica, uma aplicação de conteúdos inseridos em apostilas industrializadas, sem levar em conta o contexto de cada relação específica de sala-de-aula, isto é, sem levar em conta suas intrínsecas e individuais necessidades intelectuais, morais e afetivas. O aluno é o recipiente passivo da relação do saber que, como dissemos, assimila passivamente conteúdos transmitidos.

A filosofia da educação deweyana é o lugar onde Dewey pensou a relação entre a educação ou cultura e a atitude filosófica reflexiva dentro da escola. Se até aqui, de uma forma ou de outra, estivemos mais preocupados com as críticas deweyanas à chamada “educação tradicional”, verificaremos agora o trato de Dewey em relação à chamada “educação progressivista” também. O maior problema que uma filosofia da educação que se fundamente em princípios progressivistas ou liberais pode conter em sua estrutura, de acordo com o autor (1971, p. 10), é o seguinte:

Não será demais lembrar que uma filosofia de educação que professe basear-se na idéia de liberdade pode tornar-se dogmática como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional, contra a qual, entretanto, está a reagir. Toda teoria, como qualquer regra de prática, faz-se dogmática se não se baseia, sempre, no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais.

Esse é um problema de uma tradição filosófica antiga e moderna *na* educação, ao qual Dewey faz seu ataque escorado em uma nova postura filosófica, desinflacionada, por assim dizer.

Sabemos que Dewey lançou mão de um *pensar-o-fazer-educação* progressivista, valorando a liberdade e o processo de adquirir conhecimento, em contraponto com a educação tradicional. Contudo, antes de os princípios progressivistas se constituírem em um porto-seguro, em que Dewey encontrou conforto e resposta aos problemas educacionais, ele os está criticando, no sentido de diagnosticar e resolver alguns dos problemas filosófico-educacionais em sala-de-aula. Tal constatação difere de certos críticos de John Dewey: ele foi criticado por ser filosoficamente empirista e pedagogicamente progressivista²². Para ele, afirmar “liberdade total em sala-de-aula” não deixa de ser um dogmatismo modificado. Esse é o tom adotado por Dewey, por exemplo, na obra *Experiência e Educação: a análise do plano de organização escolar de duas teorias que competem pelo poder de influenciar as escolas*, na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, ou seja, as teorias que influenciaram as relações entre professor, método, aluno e conteúdo, na sala de aula de sua época. Ambas com projetos

²² No campo da filosofia, da sociologia, da psicologia e da pedagogia, as leituras correntes que são feitas do pragmatismo deweyano divergem em acusações e elogios à sua filosofia da educação. Seu pensamento foi a principal influência do movimento da pedagogia progressivista, nos Estados Unidos, e do movimento denominado “escolanovismo”, no Brasil, ambos ocorridos no século passado. Nos EUA do século XX, W. H. Kilpatrick (1965), ex-aluno de Dewey, foi considerado um dos maiores estudiosos de seu pensamento. No Brasil, esse título recaí sobre Anísio Teixeira. Contudo, Dewey também foi alvo de muitas críticas. Destacamos os trabalhos de Max Horkheimer (2001), especialmente o primeiro capítulo, “Meios e Fins”, e Dermeval Saviani (2006), especialmente o segundo capítulo, “Escola e Democracia I – A Teoria da Curvatura da Vara”.

epistemológicos monístico-idealistas, no sentido de um reducionismo a uma unidade fixa para o conhecimento escolar. De um lado, estava a teoria tradicional e, de outro, a progressivista.

Dewey (1959b, p.367) denuncia o dualismo do “saber” e nos ajuda a fazer um mapeamento de ambas as correntes. Para a escola tradicional, o saber ocorre da seguinte forma:

Por uma parte, saber é como que o total daquilo que se conhece, do modo como é ensinado pelos livros e pelos homens instruídos. É uma coisa exterior, uma acumulação de dados, como um armazenar de mercadorias em um depósito. A verdade existe já preparada em algum lugar. Estudar é então o processo com que um indivíduo absorve o que se acha armazenado.

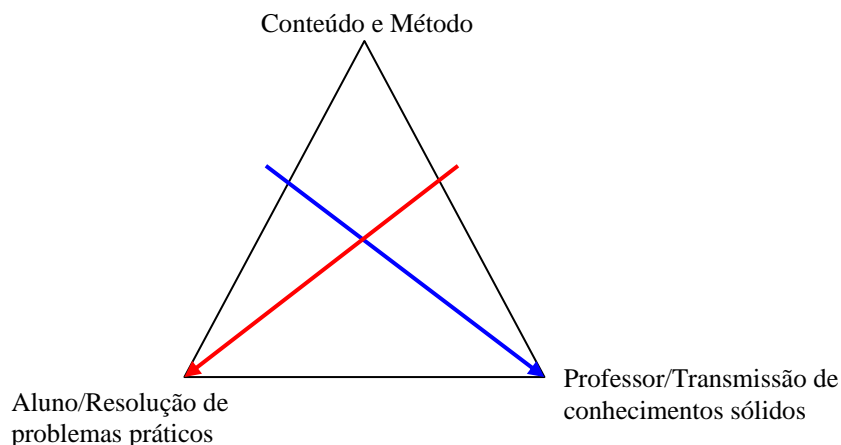
De acordo com sua análise, a educação tradicional estaria preocupada com a transmissão dos conhecimentos maduros e coletivamente estabelecidos, historicamente, no passado. Para isso, os meios utilizados por uma escola para alcançar o seu objetivo deveriam ser o professor, os livros, os manuais de instrução, lousa e giz. Nesse caso, ao professor caberia atuar como o agente monologuista de transmissão dos conhecimentos, transmitindo-os no sentido de *preencher os alunos* com os conhecimentos que os fizessem reproduzir as habilidades e normas de conduta também estabelecidas historicamente. Já ao aluno caberia receber tais conhecimentos pré-determinados e geralmente externos à sua própria experiência. O resultado foi que a experiência do próprio estudante se encontrava *ranqueada* em segundo plano, em detrimento dos conhecimentos sociais maduros e estabelecidos. Tal plano, na prática, se pautaria em horários, esquemas de classificação e avaliação e de regra, ordem e disciplina.

Por outro lado, a educação nova ou, particularmente, a progressivista ressalta o desenvolvimento da individualidade e da espontaneidade do estudante, na resolução dos problemas concretos, ao invés da imposição, por professores, de conteúdos e valores estabelecidos historicamente para a classe toda. Ressalta a atividade livre contra a disciplina externa. Como o objetivo não é transmitir os conhecimentos fixados do passado, o ensino não parte de livros e de professores, mas, sim, da prática do próprio estudante, lidando com seu ambiente concreto. Tal plano não precisaria se pautar na afirmação de autoridade por meio de exercícios e treinamentos para se realizar, pois a aquisição de conhecimentos estaria em segunda ordem para a realização de fins que correspondessem a problemas e situações do mundo sensível do estudante. Assim, sobre a escola progressivista, Dewey (1959b, p. 368) afirma: “Em outro aspecto, saber significa uma coisa que *sucedo ao indivíduo quando ele estuda*. É uma operação ativa e praticada pessoalmente” (grifo do autor).

Essa pedagogia nasceu com o movimento do liberalismo político moderno, baseado no empirismo de John Locke e na educação das faculdades inatas. O objetivo de Locke era transformar os súditos ignorantes em cidadãos esclarecidos, já que a opressão monárquica e religiosa era uma força artificial e prejudicial para a teoria do direito natural do indivíduo. Seu legado se consolidou com Rousseau. Dewey sintetiza o dualismo do saber deste modo: “O dualismo, aqui, é o conhecimento como uma coisa exterior, ou, como lhe chamam muitas vezes, objetiva, e o ato de conhecer como coisa puramente interna, subjetiva, psíquica” (DEWEY, 1959b, p. 368). Dessa maneira, um lado defende o conhecimento por meio da autoridade externa, enquanto o outro lado, contrapondo-se, luta, por meio da liberdade externa, para que a iniciativa interior floresça.

Podemos representar as duas correntes na figura abaixo.

Triângulo da disputa educacional dualista no século XX – Figura 4



No triângulo acima (ver Figura 4), temos uma representação simbólica do dualismo escolar do saber. Em cada vértice da base do triângulo colocamos um dos agentes fundamentais da educação: o professor à direita e o aluno à esquerda. No vértice de cima do triângulo, colocamos os objetos básicos da educação: método e conteúdo. Como podemos observar, cada extremidade está conectada com as outras duas, ou seja, o agente e o objeto da educação, representados no triângulo, estão ligados uns aos outros por meio de um traço. Já as correntes educacionais estão representadas por flechas.

No que diz respeito à educação tradicional, a relação professor/aluno/currículo-método é centrada no professor e na transmissão de conhecimento. Daí ela ser representada pela flecha na cor azul, partindo do traço entre o aluno e o currículo e o método, em direção ao professor. Isso quer dizer que a experiência do agente aluno se submete à autoridade do agente professor, que a impõe na utilização das *media* currículo e método, para conseguir transmitir conhecimentos maduros. É um ensino estritamente preocupado com a formação do professor, com os *mestres*. Já no que diz respeito à educação progressivista, teríamos uma relação professor/aluno/currículo-método centrada no aluno e na sua experiência prática. Daí ela ser representada pela flecha vermelha, partindo do traço entre o professor e o método e o conteúdo, em direção ao aluno. Isso quer dizer que o agente professor está a serviço da vontade do agente aluno. Os *medium* currículo e método são empregados, desde que não oprimam a liberdade do aluno. É um ensino estritamente preocupado com o aluno. De qualquer forma, tanto o ensino tradicional quanto o ensino progressivista dispõem cada elemento constituinte do ensino separadamente, de maneira desconexa, servindo a propósitos próprios e em desarmonia.

Diante do exposto, o debate no ensino ocorreu no seguinte registro: a crítica que a educação progressivista fez é que a lacuna propiciada pelo ensino tradicional, entre os conteúdos ensinados e a experiência, dificulta a capacidade ativa de entendimento sobre como utilizar os conhecimentos históricos para resolver problemas da situação presente. A sua eficiência se daria principalmente na manutenção do *status quo*. A ironia apontada pelos progressivistas é que era sabido que o *progresso* do conhecimento científico ocorre basicamente fora das fronteiras do conhecimento científico estabelecido (fonte dos currículos escolares).

Por outro lado, a crítica que a educação tradicional fez é que a educação baseada na experiência e a abertura desenfreada de liberdade para os estudantes não disciplinaria e não formaria estudante algum, nos conhecimentos acumulados do mundo. Isto é, ela subverteu erroneamente as condições externas da educação, em detrimento da exclusiva liberdade individual. O efeito disso é que ela acabou anulando as quatro pilas da educação tradicional, a saber, o conhecimento maduro e estabelecido, o *meio* livro, o professor e, conseqüentemente, a própria escola. Sem planejamento e organização, a educação não seria completa, porém seria superficial, o que levaria também à manutenção do *status quo*.

Tanto a teoria tradicional quando a progressivista possuem uma base filosófica diferenciada, com características educativas singulares. Contudo, ambas apresentam, em comum, o dualismo que divide a conexão interna entre o pensamento como forma lógica e o

pensamento como método lógico – dualismo baseado nas filosofias idealistas do racionalismo e do empiricismo.

Em termos lógicos, a escola tradicional tomou o processo de funcionamento da mente como algo, por natureza, ilógico. Restaria, então, imprimir na mente uma forma lógica, sendo que apenas o conhecimento organizado, por fonte externa à mente, seria capaz de tal tarefa. Assim, as operações mentais se tornam lógicas, ao absorver as matérias já nomeadas, definidas, separadas, classificadas logicamente. Uma vez que o funcionamento mental foi preparado para funcionar logicamente, os hábitos iriam gradativamente se tornando lógicos, também. Por conseguinte, afirma Dewey (1959a, p.87), “a formulação lógica não é o resultado de nenhum processo de pensar, pessoalmente empreendido e conduzido; feita por outra mente, é apresentada de forma acabada, á parte da maneira por que foi entendida”.

A pedagogia apoiada nessa lógica reduz toda atividade mental do educando a um molde padronizado de pensamento e hábito. O método de instrução é um conjunto de atividades mecânicas e autoconscientes, que fez da matéria pré-organizada por especialistas o meio de transmitir uma organização lógica à mente caótica e ilógica dos alunos. Daí “disciplina”, “repressão”, “esforço consciente”, “necessidade de tarefas” serem as palavras de ordem do ensino tradicional (DEWEY, 1959a, p.88). Por outro lado, o método lógico provocou uma reação, que consiste na falta de interesse pelos estudos, desatenção, decoraçã o e falta de relações, por parte do aluno, entre o que está fazendo e como está fazendo. A teoria tradicional, dessa forma, não atinge, na prática, a sua proposta teórica.

A escola progressivista também nega a conexão entre a mente e as formas lógicas, ainda que siga outros caminhos. Ela assume essa constatação e refuta toda a ordem lógica no ensino. A natureza ilógica da mente, para ela, requer liberdade de ação aos impulsos e desejos. O crescimento intelectual assume papel secundário. Por conseguinte, as matérias organizadas também são deixadas à margem, cabendo ao método reunir atividades que promovam e incentivem as potencialidades inatas dos alunos. As palavras de ordem são: “liberdade”, “auto-expressão”, “individualidade”, “espontaneidade”, “jogo”, “interesse” e “desenvolvimento natural” (DEWEY, 1959a, p.90).

Ambas negam a presença de fatores intelectuais nas capacidades e interesses dos alunos. Teoria e prática não se encontram, não se relacionam, não “se continuam”. Eis um dos

grandes (senão o maior) problemas com que Dewey lidou e que o estimulou a reconstruir a educação pela reconstrução em filosofia²³.

Dewey apontou sérios problemas, ao tratar da educação progressivista, passando por cima de muitos liberais que acreditavam que essa nova abordagem seria mais adequada do que a antiga, no caso de estarmos em busca de uma educação que contribuísse com o processo de democratização (a começar pela própria escola). Quais são esses problemas? Como já pudemos perceber, essa nova mudança educacional está orientada, no campo filosófico, na negação do velho, e não na afirmação de uma nova filosofia, baseada na experiência orgânica. Sua lógica se pauta em um centro absoluto, no caso, a prática do aluno, em redor do qual os outros elementos da educação devem girar. Isso, por sua vez, a torna vulnerável contra as críticas plausíveis dos tradicionalistas, bem como a torna deficitária, na prática. A prática educativa não pode se isolar da sua filosofia da educação, pois se corre o risco de ela se tornar uma prática estéril e dogmática, em relação a sua finalidade formativa e crítica. Ao afirmar que a prática educativa não pode se isolar da sua filosofia da educação, Dewey quer dizer que a educação formal não pode se afastar da experiência educacional que ocorre fora dos muros da escola. Com efeito, Dewey sentiu a falta de uma filosofia não-dualista no encaixe da educação progressivista. Assim, é forçoso extrair de Dewey qualquer coisa semelhante a um “ismo” educacional que pode ser resumido em um rótulo qualquer, como, por exemplo, o da “educação baseada no aluno” ou o “aprender a aprender”.

A correção que Dewey propõe à educação progressivista, ao mesmo tempo em que se coloca contra a trágica idéia de um retorno à educação tradicional, começa por dizer que não é novidade alguma que todos nós passamos por experiências, sejam elas boas ou más, educativas ou não-educativas ou até mesmo deseducativas. Não é preciso insistir muito sobre o fato de termos ou não experiências. O que se torna realmente válido chamar a atenção é para a qualidade imediata e mediada da experiência, porque “tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (DEWEY, 1971, p. 16).

Assim, uma vez que o julgamento imediato da experiência junto a uma determinada realidade de vida é algo fácil de julgar, algo como agradável ou desagradável, o julgamento mediado, isto é, o julgamento da experiência intelectual e suas interações com objetos do conhecimento é algo mais difícil de avaliar. Tal interação envolve necessariamente a inter-

²³ Hansen (2006a) afirmou que o livro *Democracia e Educação* foi escrito por Dewey como uma resposta direta às duas obras que mais influenciaram a educação, antes do século XX: a *República* de Platão e o *Emílio* de Rousseau.

relação entre os diversos campos do conhecimento, de uma forma contínua e que não se confunde com a rigidez e limitação da educação escolar. Essa é a razão para não se confundir, muitas vezes, o pensamento de Dewey com o rótulo interdisciplinaridade, que conserva os campos do conhecimento fragmentados dentro do currículo escolar e não desperta a vontade de continuar aprendendo na VIDA. A escola pode contribuir ou não para que o indivíduo adquira essa capacidade de interação, durante a vida, dependendo dos valores que ela defende e pratica. São valores que possibilitam a experiência educacional e que culminam, por meio da investigação, em conhecimento? São valores que defendem uma rígida hierarquia e que inibem a interação?

Assim, educação e experiência estavam seriamente comprometidas dentro da sala-de-aula. Tanto a escola “da liberdade” quanto a escola “da disciplina” afastaram a experiência educativa de alunos e professores. A filosofia da educação deweyana sustenta que a escola não é o único espaço de possibilidade de interação, de democracia; ela é, na verdade, um laboratório, um ensaio. Por isso, Dewey (1971, p.42) se refere a ela “como a formação de atitudes permanentes”, pois é uma atitude perante o conhecimento que serve para as nossas vidas, que serve para a democracia. A base para a experiência não é o planejamento ou a falta de planejamento escolar, mas a percepção de acontecimentos educativos. Para tanto, a escola se valoriza como aquele laboratório humano de aprendizagem, e o professor necessita de um método individual, nos termos próximos de uma atitude filosófica. Vamos ver isso mais de perto.

2.4 Pedagogia deweyana

A escola como um laboratório para a prática de democracia, que envolve a ampliação e o aperfeiçoamento de nossas experiências, é uma resposta aos dualismos pedagógicos de sala-de-aula²⁴. O equilíbrio entre o ensino formal escolar e o informal-cultural é o grande

²⁴ Até onde sabemos, Dewey nunca definiu democracia diretamente em termos políticos ou governamentais. Ele definiu, sim, democracia em termos de uma ética de vida. Democracia está intimamente ligada à educação escolar, porque é por lá que se iniciaria a ensaiar a forma como se deve e se quer conduzir as relações sociais entre indivíduos, ainda que ele próprio não soubesse a forma, especificamente, como uma lei ou um conceito fora da própria experiência social. Sabia o que ele não queria: dualismo, autoritarismo, absolutismo. As propostas positivas e utópicas de Dewey se referem, para nós, à relação entre escola, educação e democracia. Suas propostas nunca formaram uma teoria estabelecida, sem antes ser uma hipótese “nublada” aplicada nos trabalhos concretos de Dewey frente à “Escola-laboratório de Chicago” e demais atividades (Ver novamente Moreira [2002]). A filosofia política deweyana consiste em uma dura crítica à corporativização de seu país.

desafio para o filósofo da educação. Por causa disso, após analisarmos a crítica deweyana a duas correntes da educação na obra *Experiência e Educação*, veremos a proposta pragmatista antidualista para uma educação-escolar para uma sociedade democrática. Nos pautaremos pelos objetivos da educação e as relações entre interesse e disciplina, método e métodos e jogo e trabalho, contidos na obra *Democracia e Educação*.

Objetivos da educação: Agir com um fim, para Dewey, é agir inteligentemente. O objetivo do ensino deve se pautar na teoria do raciocínio prático e da experiência estética de Dewey. Assim, o objetivo é próprio de quem executa a atividade, e não externo. O objetivo também é experimental, pois “evolui continuamente à medida que vai sendo provado na ação” (DEWEY, 1959b, p.113). A conquista de um objetivo marca o meio do qual partimos para novos fins. Com isso, ele (DEWEY, 1959b, p.124) critica o ensino que determina os objetivos ao educando pelos professores e pais, bem como não concorda com o ensino de caráter preparatório para a vida adulta ou aquele que advoga a “espontânea expansão das aptidões não exercitadas”, formatando a mente ilógica do imaturo por meio da organização prévia de matérias organizadas logicamente ou deixando o imaturo à vontade de suas próprias emoções.

De acordo com Dewey, objetivos que funcionam para a educação democrática são aqueles que se baseiam nas experiências e nos hábitos adquiridos dos alunos; baseiam-se em métodos de cooperação entre aqueles que participam da experiência educativa, inclusive o professor, que, não raro, também recebe objetivos externos à sua própria experiência educativa; e se baseiam na unidade dos fins, no sentido de alcançar um conhecimento que é geral, universal, pelas suas relações com outras atividades e experiências (síntese dedutiva), mas que é específico, na solução de um problema individual (análise indutiva).

Para tanto, temos que buscar experiências cada vez mais democráticas, orientadas por duas medidas de valor. Dewey utilizava dois critérios de valor para julgar a capacidade de manter relações democráticas, em uma organização social, e que formariam, então, uma comunidade: (1) interesse comum e (2) interação e reciprocidade cooperativa (proporcionalmente ligados à atividade democrática). Dewey (1959b, p.93) explica:

A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade.

Dessa crítica, saiu a expressão Estados Unidos S/A, título de capítulo na obra *Individualism, Old and New*, com tradução apenas para o espanhol (Ver Dewey, 2003).

Democracia é mais do que a relação entre governado e governante, é a relação entre as sociedades e entre os indivíduos que compõem essas sociedades. Fazendo da filosofia um instrumento de reflexão prático e da educação o laboratório dessa filosofia prática, na qualidade das relações sociais onde ocorre a transmissão de cultura, toda a significação e importância da atividade está em termos das relações intelectuais, morais e estéticas que formam a nossa experiência. O esforço está em percebê-las. Por esse caminho é que Dewey responde a todas as filosofias dualistas a respeito do papel da filosofia no século XX: é um papel democrático contra autoritarismos, centralismos, intelectualismos e absolutismos, que impedem tanto o interesse quanto a disciplina, dentro e fora da sala-de-aula.

Interesse e disciplina: Interesse significa a relação entre o agente e o ambiente, em que ambos estão em harmonia dentro de uma situação corrente. Etimologicamente, interesse significa “entre”, “inter-esse”, e é a interação de duas coisas que se acham juntas pelo interesse. Na educação, o interesse assume o papel de buscar meios para agir conforme as limitações impostas na experiência. Os meios, objetos e modos de ação incentivam a continuidade e a coerência da atividade rumo ao seu fim. Sua importância na educação repousa no fato de o interesse ser individual e, dessa maneira, ele chama a atenção para a individualidade da criança e suas aptidões, necessidades, desejos e conhecimentos. Dewey (1959b, p.142) destaca: “Quem reconhecer a importância do interesse não presumirá que todos os espíritos funcionam do mesmo modo pela razão de acontecer-lhes terem o mesmo professor e o mesmo compêndio”. Dewey refuta o dualismo entre mente e matéria de estudo. A matéria de estudo, geralmente apresentada em sala-de-aula como uma coisa completa por si, causa a passividade no aluno, que não vê interesse legítimo em participar de algo que já está pronto e resolvido. Assim, disciplina, para Dewey, possui uma outra conotação daquela dada pela escola tradicional. Para o estadunidense, disciplina quer dizer pertinência e resolução diante das dificuldades da experiência educativa, permeada de idas e vindas, de meios-fins e obstáculos.

A falta de atenção ao interesse do aluno, por parte dos educadores, se associa ao dualismo entre artes-finas e artes industriais ou entre o homem de teoria e o homem prático. Aqueles que se dedicam, na sociedade do trabalho industrial, ao campo de trabalho, geralmente tomam o processo artístico como algo exterior e material e estão sujeitos aos interesses alheios, enquanto os homens das belas-artes, os criadores, e os homens da academia possuem uma relação mental e interior com a artisticidade, seguem seus próprios interesses na atividade. Nesse caso, o aluno recebe instruções como espectador e sua consciência é

separada da atividade física. E o professor recebe instruções do pesquisador ou teórico da educação. O resultado é o uso técnico, mecânico, da atividade corpórea.

Para Dewey (1959b, p.152), tal dualismo, que pode ser posto entre experiência e pensamento, é uma falácia. Em Dewey (1959b, p.153), a concepção deweyana de experiência como arte é aquilo que produz mudança no mundo e a experiência estética é a relação artística que muda tanto o agente quanto o ambiente. Conseqüentemente, tanto o aluno quanto o professor podem se relacionar artisticamente, em uma experiência educativa, ou seja, seus interesses podem co-existir, em sala-de-aula. O significado dessa afirmação para a pedagogia de uma forma geral, e especialmente tanto para o aluno quanto para o professor, pode ser sintetizada na seguinte asserção: “Uma experiência [...] é capaz de originar ou de produzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, á parte da experiência, não pode nem mesmo ser apreendida como teoria” (DEWEY, 1959b, p.157). Surge daí o elemento intelectual, na educação: o método reflexivo, por excelência, de John Dewey. Uma vez que as situações que nos colocam em um estado de dúvida e incerteza é uma situação incompleta, a reflexão também é o interesse pelos resultados, é o pensar que participa das conseqüências, até chegar a uma conclusão. Dessa maneira, pensar é investigar pelo interesse e com disciplina em busca de unidade.

Método e métodos: Dewey (1959b, p.167-68) afirma:

Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito. Nós falamos, com bastante propriedade, em métodos de pensar, mas o mais importante a termos em mente, a este respeito, é que o ato de pensar é por si mesmo um método, o método da experiência inteligente em seu curso (grifo do autor).

O método de reflexão é uma ferramenta para analisar a experiência de professor e aluno. Ele expõe *como* o objeto de uma experiência se desenvolve mais eficaz e frutiferamente. Como não há “distinção consciente entre a atitude e modo pessoais, e o material a que é aplicada à atividade” (DEWEY, 1959b, p.198), o método resulta da observação do curso da experiência. Os elementos básicos do método são: uma situação real de experiência, de onde emerge um problema; a coleta dos dados que ajudarão na resolução de uma situação problemática, na experiência; por meio do processo artístico e investigativo, temos idéias que darão novos usos aos dados colhidos; e a aplicação das idéias, no sentido de solucionar praticamente o problema.

No método de reflexão, estão os cinco elementos do método de ensino. Os elementos essenciais do método educativo, por conseguinte, equivalem ao método de reflexão: o

primeiro passo é que o aluno se encontre em uma experiência verdadeira, onde haja uma atividade que o interesse e que ele queira dar continuidade a ela; o segundo passo é o desenvolvimento de um problema verdadeiro em relação à experiência, como um estímulo à reflexão; o terceiro passo consiste na acessibilidade, por parte dos alunos, aos conhecimentos informativos que os ajudarão a agir, na experiência problemática; o quarto passo é o desenvolvimento ordenado, por parte do aluno, de idéias e sugestões no sentido de resolver uma situação; e por último, o aluno deveria aplicar sua idéia para resolver o problema e, assim, extrair o máximo de significação e julgamento dela. Este último passo é a aplicação, ainda que hipotética, na imaginação, da solução e suas conseqüências e significações morais.

Dewey, com efeito, nunca advogou a idéia de separar o aluno das matérias de ensino. Ao contrário, ele (DEWEY, 1959b, p.178-179) defendeu que “cada lição de cada matéria fornece ocasião de estabelecer associações estreitas entre o assunto tratado e as mais amplas e diretas experiências da vida cotidiana”. Separamos forma e substância, método e conteúdo, apenas em um segundo pensamento sobre a experiência, quando a experiência se torna objeto da experiência investigativa, a fim de controlar a ação. Fora isso, quase não percebemos que método e conteúdo são coisas distintas. Assim, Dewey libera o professor, em sala-de-aula, para um melhor uso das metodologias e do currículo. Conforme Bárbara Stengel (1998):

Dewey contrasta uma antiga faculdade psicológica, a saber, que “o método consiste em um conjunto de operações que põem e conservam em movimento o mecanismo do pensamento, aplicando-o a qualquer assunto” (DEWEY *apud* STENGEL, 1959a, p.63), com uma nova e preferida por ele, a saber, “o método diz respeito a promover condições tão adaptadas para as necessidades e potências individuais quanto a contribuir para a melhoria permanente da observação, da sugestão e da investigação”. (DEWEY *apud* STENGEL, 1991, p.45, tradução nossa)²⁵.

Ao professor que possui um método (geral), uma lógica de investigação, os métodos de instrução (particular) impostos externamente pela autoridade educacional (políticas educacionais públicas, diretores e donos de instituição de ensino) nunca passarão por ele sem

²⁵ No original: *Dewey contrasts an older, faculty psychology view "that method consists of a set of operations by which the machinery of thought is set going and kept at work upon any subject-matter," with a newer, preferred view that "method is concerned with providing conditions so adapted to individual needs and powers as to make for the permanent improvement of observation, suggestion, and investigation" (HWT, 45). The teacher's problem is two-fold: "he needs...to be a student of individual traits and habits; on the other side, he needs to be a student of the conditions that modify for better or worse the directions in which individual powers habitually express themselves" (HWT, 46). Further, "he needs to recognize that method covers not only what he intentionally devises and employs for the purpose of mental training, but also what he does without any conscious reference to it" (HWT, 46). As duas referências, na citação de Stengel, sobre Dewey, são da obra *How We Think*, versão de 1910, re-publicada pela Prometheus Books, de Nova York, em 1991. Ao traduzir o artigo de Stengel para o português (ainda sem editora), utilizamos a versão de 1933 de *Como Pensamos* (1959b), para cobrir a primeira citação deweyana e optamos por fazer uma tradução livre, na segunda citação, da versão de 1910, re-publicada em 1991.*

uma revisão, sem uma reconstrução, em vistas das necessidades e exigências presentes de seus alunos, pois o método geral deweyano o prepara para investigar os próprios métodos lógicos na experiência. Contudo, o método geral deweyano, em sua relação com os métodos particulares de instrução, requer um método individual. O que Dewey chama de método individual se aproxima de uma pré-disposição para lidar com questões de controle e conteúdo e a sensibilidade em lidar com questões que a educação democrática levanta e aos quais apenas o professor, com sua experiência individual, pode dar uma resposta *ad hoc*, em sala-de-aula. Parece-nos que esse é o ponto-chave, que permite uma melhor ou pior qualidade na experiência. Sobre isso, nada mais podemos falar, a não ser que o método individual faz do ensino uma arte.

Dewey chama a atenção para algumas características do método individual:

- Retitude ou imediatismo no interesse pela matéria. Seus inimigos são: a afetação (*self-conscious*), o embaraço e o constrangimento. Alguma coisa se mete entre o agente e a matéria. Garrison (1998) nos alerta de que, com isso, Dewey “não quer dizer autoconfiança egocêntrica, ao contrário, ele tem em mente a absorção autotranscendente na situação, incluindo aqueles com os quais nós a dividimos, especialmente nossos estudantes”;
- Acessibilidade mental ou atitude mental ativa e aberta, ainda que parcial, em busca de informações e idéias. Tal acessibilidade mental permite que professores ouçam tanto os alunos quanto os colegas, ainda que Dewey afirme que isso não significa “vazio mental”. Seus inimigos são: a uniformidade dos processos educativos e o imediatismo e desejo de resultados externos;
- Atividade integrada é a expressão da plenitude de interesse, é a unidade do objetivo alcançada pela investigação. Seu inimigo é o esforço contrariado à vontade. Dewey (1959a, p. 194) explica:

Mas o que esta palavra aqui procura exprimir é a plenitude do interesse, unidade do objetivo, a ausência de ulteriores objetivos recalcados, mas operantes [...] Absorção no assunto, a paixão pela matéria e o pleno interesse nessa matéria, pelo seu próprio mérito, a alimentam e fortalecem. Destroem-na o interesse diviso e a distração. [...] Inteireza intelectual, honestidade e sinceridade não são, no fundo, coisas intencionais, mas as qualidades das nossas reações ativas.

- Responsabilidade, ou seja, a responsabilidade é um elemento da investigação e que impõe prever as conseqüências dos atos. É a profundidade intelectual. Dos quatro elementos do método individual, é a responsabilidade o que mais se liga

com as questões morais do processo de ensino-aprendizagem. Garrison (1998), afirma que a responsabilidade deveria ser supervalorizada, nos cursos de método para professores-alunos. Seu inimigo é a superficialidade material e mecânica dos atos.

Consideramos que a discussão de método e métodos, em John Dewey, é uma das principais exigências da atividade de ensinar-e-aprender hoje.

Trabalho e jogo: Tanto o trabalho quanto os jogos tornam-se atividades ativas e com finalidades sociais. Representam coisas a fazer, e não simplesmente estudo. Separar trabalho e jogo na educação é, para Dewey, manter uma estrutura social indesejável baseada, por um lado, na aquisição de habilidade manual e eficiência técnica como preparação do imaturo para uma profissão no futuro e, por outro lado, nos resultados intelectuais e na formação de hábitos sociais. Em uma educação anti-dualista e democrática, jogo e trabalho possuem meios e fins conscientemente desejados e que envolvem a experiência como algo investigativo e estético.

Concluindo, a filosofia da educação e a pedagogia deweyana responderam a um problema corrente da época em que Dewey formulou a sua crítica, a saber, de que a educação escolar, seja pelo viés tradicional, seja pelo viés progressivista, ambas ligadas a valores sociais e nacionalistas, formariam o indivíduo ou o cidadão, emancipando-o. Todavia, a própria ligação que Dewey demonstrou existir entre filosofia da educação e prática educativa comprova que a questão está além da formação escolar formal e da *filosofização*, ultrapassa os muros da sala-de-aula e do sujeito emancipado – nenhum dos dois conseguiu cumprir o que prometia. Hoje, o empobrecimento da experiência, de uma forma geral, torna-se a principal problemática para o pensamento de Dewey. É sobre isso que nos ocuparemos, no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – Das críticas filosóficas ao instrumentalismo e ao dualismo social do pensamento deweyano à sua filosofia naturalista e teoria do raciocínio prático

As críticas à filosofia de John Dewey, desde a sua elaboração, provieram das mais diferentes correntes teóricas e filosóficas – da sociologia de Durkheim à filosofia analítica, passando pelos teóricos marxistas e pela teoria crítica da Escola de Frankfurt. Talvez, o conjunto de críticas mais contundentes tenha partido da teoria crítica da Escola de Frankfurt e, particularmente, de um de seus integrantes, Max Horkheimer, que designou o pragmatismo deweyano como expressão do que, conjuntamente com Theodor Adorno, denominou de racionalidade técnica ou instrumental. Em grande medida, essas críticas vêm sendo apropriadas pelos pesquisadores brasileiros em filosofia da educação, para reforçar as resistências existentes ao pragmatismo deweyano, em nosso país, sobretudo no campo da Educação. Por esse motivo, elas serão analisadas e discutidas neste capítulo, tendo em vista a forma como elas foram enunciadas no livro *Eclipse da Razão*, de Max Horkheimer, com o intuito de explicitar os seus limites, quando nos referimos à própria obra de John Dewey.

Interessa-nos indicar também que, embora o diagnóstico sobre o empobrecimento da experiência, apresentado pelo projeto da teoria crítica da Escola de Frankfurt, tenha sentido, nos dias de hoje, constituindo um problema filosófico central a ser enfrentado e a testar a atualidade da filosofia de Dewey, no presente, essas críticas não são suficientes para desqualificar a pertinência do pensamento deste último. Ao contrário, ao reconstruirmos essa crítica, notamos que elas servem para ilustrar um caso de disputa filosófica e política, na primeira metade do século XX, cujas ressonâncias se ouvem nas pesquisas em filosofia da educação até os dias de hoje: saber quais dessas perspectivas teóricas poderiam nos auxiliar a responder melhor ao desafio filosófico do empobrecimento da experiência, observado nas diversas esferas da vida contemporânea, e ao problema político do que fazer em relação ao humanismo, após as duas grandes guerras e o holocausto.

3.1 As críticas ao dualismo social e ao instrumentalismo do pragmatismo deweyano na *Eclipse da Razão*

O filósofo Max Horkheimer ocupa lugar de destaque no pensamento alemão, denominado “Teoria Crítica”, que se formou a partir do Instituto de Pesquisa Social. Na década de 1940, Horkheimer se aproximou definitivamente da concepção materialista-dialética²⁶ de Adorno. Isso significou o seu afastamento de Marx e de Cornelius²⁷. A origem do aspecto reificante do pensamento se ampliou, sua genealogia não partiu mais do capitalismo burguês moderno. Por reificação, em Horkheimer (CHIARELLO, 2001, p.38-39), entende-se, em suma, que os modelos objetivos e subjetivos do pensamento, historicamente constituídos, aderiram ao modelo de mercadoria burguês e não poderiam mais dar conta da vida. Conforme Chiarello (2001, p.83-84), na década de 30, “Horkheimer havia considerado o fenômeno da reificação como específico do capitalismo”, ou seja, Horkheimer percebeu que aquilo que determinava “as estruturas de consciência reificada” e “o pensamento formal das ciências modernas” era a estrutura “da relação mercantil burguesa”. Entretanto, já no início da década de 40, Horkheimer se aproxima de Adorno e, dessa forma, procede a “uma reformulação de sua Teoria Crítica de acordo com a qual a própria razão imperante na história da civilização, a razão instrumento de autoconservação, passa a ser responsabilizada em primeira instância pela reificação vigente” (CHIARELLO, 2001, p.83-84).

No livro *Eclipse da Razão* (2002), Max Horkheimer defende a tese de que aquilo que ele chama de razão objetiva foi eclipsado, obscurecido, pela razão subjetiva²⁸. Esta última, já no capitalismo tardio, utilizaria as faculdades positivas por meio das forças científicas como um instrumento de dominação, classificação, controle e coordenação da natureza, revertendo tais conquistas em ciências aplicadas (tecnologia), nas indústrias econômicas. A dominação

²⁶ É a postura de explicar as coisas através da concepção história-natureza (*Naturgeschichte*), ou seja, através da natureza e da história e não da história da natureza ou história do materialismo. Tal descrição, que para Adorno era uma mudança de perspectiva, não agradava a uma parte dos pensadores de Frankfurt, entre eles o próprio Horkheimer, que dizia não mais se tratar totalmente de um marxismo. E Horkheimer estava certo. O objeto de Adorno não era o proletário nem as lutas de classes, mas sim o indivíduo e a sociedade. Sua entrada pela música fez com que ele se interessasse pela sociologia como uma sociologia cultural (WIGGERSHAUS, 2002, p. 98-126).

²⁷ Hans Cornelius orientou Horkheimer em seu doutoramento. Ele pensava que o sujeito seria salvo graças ao conhecimento como conhecimento filosófico e dizia que isso era tarefa para os gênios, que não deveriam se preocupar com os problemas mundanos da “população de anões”. Ver em Wiggershaus, 2002, p. 77.

²⁸ Importa dizer que a crítica horkheimeriana ao pragmatismo de John Dewey, contida explicitamente na obra *Eclipse of Reason* [1947] (*Eclipse da Razão*, 2002), é, segundo o próprio Horkheimer (carta de Horkheimer a Pollock, de 19 de novembro de 1943, apud WIGGERSHAUS, 2002, p. 374-375), “uma versão mais ou menos vulgarizada da filosofia do *Aufklärung*”. A obra *Eclipse da Razão* é constituída por cinco conferências, denominadas “Society and Reason” (Sociedade e Razão), que Horkheimer havia proferido no Departamento de Filosofia da Universidade de Columbia, em Nova York, em fevereiro de 1944. Segundo Wiggershaus (2002, p.374), tais conferências deveriam constituir “um resumo de *Dialektik der Aufklärung* com uma coloração pessoal”.

da autoconservação sobre a moral era irreversível. Os fins ou propósitos não poderiam ser julgados nem como bons, nem como ruins, na base da direção da vida e dos costumes morais dos homens, mas apenas pelo conhecimento positivo. A ciência era a única a ter autoridade para dirigir a vida²⁹. A linguagem da razão instrumental, portanto, deixaria de “fora”, negaria, desacreditaria tudo aquilo que não pudesse ser verificado, qualificado e quantificado. Isto é, deixaria de fora tudo que fosse ideologia e moral.

O diagnóstico é o de que a sociedade, em seu estágio científico e industrial, se encontrava compartimentalizada, fragmentada, dualista. Os resultados de maior repercussão dessa superação da razão subjetiva e da razão objetiva pela razão instrumental eram, na década de 1940, de acordo com Horkheimer (2002), o positivismo e o pragmatismo deweyano. Assim, se dissemos que a década de 1940 marca a aproximação de Horkheimer a filosofia de Adorno, essa mesma década assinala diferenças entre os pensadores frankfurtianos. O livro *Eclipse da Razão* é marcado, segundo Chiarello (2001, p.243-205), pela divisão clara entre as razões, algo que não apareceu na obra antecedente, *Dialética do Esclarecimento*, escrita a quatro mãos com Theodor W. Adorno³⁰. Por conseguinte, a obra *Eclipse da Razão* ilustra também uma fase da filosofia de Horkheimer com que Adorno não concordava. Por ora, isso basta para demarcar a obra a ser discutida. Essa relação entre positivismo, pragmatismo e “eclipse” da razão objetiva é vista de maneira explícita, no primeiro e no segundo capítulos da obra supracitada – principalmente no primeiro capítulo.

O que ele denomina razão objetiva é a visão de razão que fundamentou os sistemas filosóficos de Platão, de Aristóteles, do escolasticismo e do idealismo alemão. Em todos esses sistemas de pensamento, existe, segundo Horkheimer (2002, p.14), uma unidade entre o

²⁹ Como vimos com o diagnóstico deweyano, que abre o primeiro capítulo deste trabalho de Dissertação. Sobre isso, escrevemos: “Assim, as ciências naturais passaram a ocupar lugar central na direção de nossas vidas, devido à sua capacidade de conhecer os objetos do mundo físico e natural, trazendo uma série de implicações para o desenvolvimento tecnológico, industrial e, conseqüentemente, para a vida espiritual e moral do homem”.

³⁰ Na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer buscavam demonstrar o *Aufklärung* como um “desencantamento do mundo”, mas não como em Max Weber, que tem o sentido de um estágio progressista do pensamento histórico ou filosófico iluminista, porém como um “processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências místicas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência” (Nota preliminar do tradutor, apud ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.7-8). Esse *se libertar* da natureza, essa *racionalização* filosófica e científica, para Adorno e Horkheimer, não era sinônimo direto e reto de progresso. Segundo Wiggershaus (2002, p. 359), no livro *Dialética do Esclarecimento* (1985), a tese principal era demonstrar que o *Aufklärung* (Iluminismo ou Esclarecimento), a explicação racional do mundo, como distanciamento *da* e controle *sobre* a natureza, já estava posto desde a mitologia grega; e, mesmo assim, o *Aufklärung* continuava a “mergulhar” no mito a cada passo que dava adiante, na história do progresso da civilização, tendo como agente principal a razão e a negação do próprio mito. Em outras palavras, a própria natureza da razão é algo difícil de se apanhar racionalmente, sendo que as explicações sobre a própria natureza da razão, por mais que tendem a se afastar da mitologia, da metafísica, da religião, acabam por retornar de alguma forma a alguma explicação universal especulativa vinculante do indivíduo ao coletivo.

pensamento individual e o mundo objetivo, em todos os níveis de relação dos indivíduos, das sociedades e da natureza. Trata-se de sistemas abrangentes e hierarquizados que determinam a “racionalidade” dos indivíduos, a partir de seu relacionamento harmonioso ou não com a totalidade. O indivíduo e a sua autopreservação, ou a sua razão subjetiva, deveriam se inserir dentro do sistema, uma vez que a ênfase da vida era no fim – sendo que por “fim” ele quer dizer que a ênfase não era dada nas ações práticas das pessoas, mas se preocupava em estabelecer conceitualmente a “idéia de bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos” (HORKHEIMER, 2002, p.15). Nesse caso, a razão que determina as coisas do mundo é um princípio inerente à realidade.

Para Horkheimer (2002, p.13), a razão subjetiva está ligada ao surgimento do liberalismo burguês, promulgando seus ideais por meio da idéia de “pátria”. Ao contrário da razão objetiva, sua preocupação fundamental é com os meios, com os procedimentos, com as operações, com o “como fazer”. Sua ligação com os fins ocorre a partir de fins e propósitos “mais ou menos” estabelecidos pela burguesia dominante. A razão subjetiva lida com a escolha e decisão daquilo que é útil, daquilo que traz lucro e vantagem ao sujeito dentro do espírito do liberalismo e dos conceitos universais de justiça, liberdade e igualdade, levando-se em consideração costumes e culturas, e está baseada na “faculdade de classificação, inferência e dedução” (HORKHEIMER, 2002, p.13).

O frankfurtiano constrói o seguinte raciocínio, para enquadrar a razão subjetiva na relação meio-fim instrumental: “Se a razão subjetiva se relaciona de qualquer modo com os fins; Se a razão subjetiva tem como certo que os fins são também racionais no sentido subjetivo; logo, os fins servem ao interesse do sujeito quanto à autopreservação” (HORKHEIMER, 2002, p.13). A autopreservação, finalidade da razão subjetiva, é a preservação do próprio indivíduo ou do grupo ou comunidade que poderia sustentar a preservação do indivíduo. Assim, aquilo que passou a determinar o mundo foi a doutrina da razão como uma faculdade subjetiva da mente.

Percebemos que Horkheimer (2002) tenta deixar claro que os aspectos subjetivos e objetivos do mundo estiveram uma vez unidos historicamente, em que a capacidade subjetiva de “falar” sobre alguma coisa se conectava com o *ratio* e o *logos*, na Grécia Antiga. O exemplo que ele traz de Sócrates é emblemático do que estamos apontando (HORKHEIMER, 2002, p.19-20):

Quando se concebeu a idéia de razão, o que se pretendia alcançar era mais que a simples regulação da relação entre meios e fins: pensava-se nela como o instrumento para compreender os fins, para *determiná-los*. Sócrates morreu porque

submeteu as idéias mais sagradas e correntes da sua comunidade e do seu país à crítica do *daimonion*, ou pensamento dialético, como Platão chamou. Ao fazê-lo, lutava ao mesmo tempo contra o conservadorismo ideológico e contra o relativismo mascarado de progresso, mas na verdade subordinado aos interesses pessoais e profissionais (grifo do autor).

A razão universalizante seria a reguladora das relações humanas, entre os próprios homens e a natureza. No entanto, era também criação subjetiva que guiava a vida dos homens para além das preferências pessoais que, por sua vez, dedicavam suas vidas aos ideais universais. Aliás, foi por meio da razão subjetiva, afirma Horkheimer (2002, p.16), que se destituiu a mitologia como superstição, como “falsa objetividade”. Mas algo deveria ser posto no lugar, para se distanciar da mitologia: a objetividade em si própria. Esta seria a verdade absoluta das coisas, independente da faculdade subjetiva de pensar – iniciou-se, à exceção dos filósofos da natureza, com o mundo das formas platônicas. Daí em diante, a razão objetiva suprema comportou e estabeleceu um lugar de “sombra” para a atividade prática e particular dentro da sociedade e das instituições.

Por outro lado, com o Renascimento, especialmente por meio de Francis Bacon, e do empirista John Locke, no início da Modernidade, com a Revolução Política francesa e americana, com Montaigne, com a Revolução científica e industrial inglesa e com o Iluminismo, nesse amplo período, o qual é tratado pontualmente no texto, Horkheimer (2002, p.21-29) afirma que a razão subjetiva de meios-fins suplantou a objetividade do mundo, em que o conhecimento se torna uma capacidade exclusivamente subjetiva do homem. Todos os conhecimentos, todas as instituições foram entendidos como construções da mente humana. O processo chamado de *Aufklärung*, em sua fase moderna, combateu a religião e a ética cristã, contudo acabou por acertar vitalmente na metafísica, portanto, na idéia de uma objetividade em si.

Esse “eclipse” da razão indicaria, por conseguinte, a crise da razão objetiva, da incapacidade atual do pensamento em reconhecer algo objetivo “em si mesmo”. Isso indicaria especialmente a crise de fins éticos objetivos, universais, que expressassem unidade para a sociedade contemporânea. Estes agora passam a não deter mais uma qualidade universal ou universalizante “em si”, mas eram determinados por um universal subjetivo. A crise da razão objetiva, de que fala Horkheimer, é a seguinte: se a razão é subjetiva, então, muitas coisas passam a não contar mais com ela, a saber, a plausibilidade dos ideais; critérios para crenças e ações; e princípios éticos e políticos. A crise da razão é, pois, o fato de o pensamento subjetivo ou não considerar a objetividade em si da natureza, a verdade em si do objeto, a autonomia da razão, ou a expor como uma ilusão, como especulação metafísica e mitológica,

conseqüentemente, negando-a. Assim, como conclusão, Horkheimer (2002, p.17) alerta que não se poderia mais falar em “verdade”, ao se tratar de decisões práticas, morais e estéticas.

Entretanto, aqui há um paradoxo da razão subjetiva apontado pelo frankfurtiano e que marca o seu trabalho, inclusive anterior ao próprio *Eclipse da Razão*. Horkheimer (2002) afirma que o indivíduo busca sua autopreservação, ocupando-se somente da adequação de meios a fins, sem se perguntar pelos fins, sem se perguntar se eles são racionais ou não, bons ou ruins, prejudiciais ou benéficos. O que interessa são os resultados imediatos de seus atos. Contudo, esse indivíduo, no exercício de suas faculdades subjetivas emancipatórias, encontra-se administrado, controlado por alguma força objetiva. Essa foi inicialmente estabelecida como uma metafísica ou uma religião da “pátria”, porém que era, na verdade, a “pátria burguesa”, em nome da qual muitos perderam a vida (CHIARELLO, 2001, p.248). Depois, tomou a forma de um estado totalitário, como ocorreu com a Alemanha nazista de Hitler e com a URSS socialista de Stalin, ou a forma de cultura de massa capitalista, como aconteceu com a Indústria Cultural estadunidense.

Diante disso, por mais que ele negue uma objetividade em si do mundo, o sujeito, na maioria das vezes, está submetido à força objetiva que o controla, consciente ou inconscientemente – o indivíduo volta a se curvar à sociedade, que, principalmente com o capitalismo tardio, é uma sociedade regida pela força subjetiva de uma razão instrumental. A ironia é que o controle é exercido por uma razão subjetiva instrumentalizada pela cultura burguesa do consumo ou do poder. O fato é que tudo se reifica dentro dessa cultura, ou seja, toda atividade humana, toda natureza se torna mercadoria. Portanto, a razão subjetiva levaria o sujeito à alienação e à sujeição a forças objetivas ou externas, mas que, antes de ser uma volta à metafísica, é um sujeitamento que, por se sujeitar, tornou o próprio sujeito em objeto³¹.

A razão subjetiva, ao refutar o “em si”, ao recusar a autonomia lógica da razão, transformou-se em instrumento, em meio de se alcançar um propósito ou fim prático e

³¹ Vale destacar que natureza, para Horkheimer, é natureza humana também. Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985, p.24) afirmaram: “O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens”. Trata-se da separação, do dualismo, entre conceito e coisa, entre verdade e natureza. Com efeito, podendo eu ser reiterativo, o que eles almejavam demonstrar foi que o domínio e o controle exercidos pelo sujeito que conhece sobre o objeto do conhecimento era exercido sob uma violência tal que violentava o próprio sujeito/homem, pois, por um lado, o sujeito deve se distanciar do objeto, negando sua própria natureza em nome da razão e, por outro lado, enquanto natureza humana, o sujeito também se tornou objeto. A conclusão a que eles chegaram foi a de que o próprio processo de *Aufklärung* causava o mal que prometia curar: medo da natureza.

individual. Essa fase marca o recalçamento da razão subjetiva como razão instrumental, a passagem dos idealizadores do liberalismo econômico burguês do livre mercado para o capitalismo corporativo monopolista. Conforme Horkheimer (2002, p.29), dois aspectos são extraídos da razão como um instrumento: o positivismo enfatiza o aspecto formal, que é a “sua [da razão] não referência a um conteúdo objetivo”; o pragmatismo ressalta o aspecto instrumental, que é a “sua [da razão] submissão a conteúdos heterônomos” (colchete nosso).

Inicialmente referindo-se mais diretamente ao positivismo, Horkheimer (2002, p.29-49) explica o que representa a formalização da razão. Ele especifica a própria razão, a linguagem, a democracia e a individualidade e a atividade. Sobre a razão, entende (2002, p.29) que o único critério para avaliá-la é o operacional, a utilidade em organizar os objetos do conhecimento. À razão não é possível mais qualquer característica transcendental, mas, sim, as características técnicas e auxiliares.

Sobre a linguagem, declara (2002, p.30) que a automatização das idéias ocorre à custa da eliminação dos seus significados próprios. A linguagem deveria expressar as operações da razão. Em decorrência, a linguagem passou a servir como meio de tratar os efeitos ou as causas das coisas. Tomada racionalmente, a diferença entre o pensamento e a palavra, ou entre o pensamento e a ação, se tornaria extinta, uma vez que a linguagem representasse fielmente o pensamento. Assim, quando a operação fosse assimilada, o pensamento poderia parar de pensar, funcionando automaticamente, instrumentalmente. Esse seria o objetivo da formalização da razão, a “economia intelectual”, à custa da perda das raízes intelectuais de conceitos como justiça, igualdade, felicidade e tolerância. Qualquer pessoa pode usar qualquer termo em qualquer contexto. Não há mais um critério objetivo moral para se dizer o que é aceitável ou não. Daí o termo *justiça* poder ser utilizado, por exemplo, dentro de um argumento pró-regime de escravidão.

O princípio da maioria, da democracia, é lançado por Horkheimer (2002, p.34) para argumentar a respeito da desumanização presente na sociedade contemporânea. Se os ideais humanos metafísicos e espirituais constituíam as preocupações objetivas, com a eminência da razão subjetiva, a responsabilidade recaiu basicamente sobre o poder da maioria e da opinião pública, sendo que ambas são intimamente ligadas e, uma vez destituídas da razão objetiva, estão sujeitas aos interesses alheios, às corporações econômicas e aos ditadores, que lançam mão da propaganda para atingir seus interesses. Sendo assim, Horkheimer acusa (2002, p.38) o princípio da maioria de irracionalidade.

Apesar de tudo, para Horkheimer (2002, p.40) a sociedade ainda retém ideais objetivos éticos e religiosos, tradições humanísticas universais, que preservamos de geração

em geração e que não podem ser afetadas pela instrumentalização da razão. Porém, essa objetividade, por seu lado, está descolada do presente concreto e concretizada em um ideal contra o qual não se permite crítica, nem um tensionamento com a experiência atual.

A respeito da crítica sobre a falsidade da razão objetiva, Chiarello (2001, p. 103) argumenta que o conceito de razão objetiva, conforme visto por Horkheimer,

[...] somente *representa* a conciliação [da existência humana com a ordem objetiva racional], quer dizer, ele não passa de um conceito, mera imagem da essência razoável do mundo e, por isso, sua figuração irreal. A representação, no plano do conceito, de uma totalidade harmoniosa é, ao mesmo tempo, falseamento da realidade, está dominada por interesses antagônicos (grifo do autor).

De acordo com Horkheimer (2002, p.41), tais interesses são econômicos e ligados ao poder político. Assim, quem exerce fervorosamente uma idolatria de qualquer natureza a algo externo, uma devoção objetiva, com base no misticismo antigo, não passaria de um ignorante. Ele denuncia (HORKHEIMER, 2002, p.44) que, atualmente, é classificado de “irracional ou idiota” aquele que alimenta atividades por si só, pelo valor da própria atividade, sem relacioná-la com propósitos e atividades subseqüentes, porque a atividade instrumentalizada imita o processo de produção industrial, no qual, com base em certo utilitarismo, a atividade “retira o seu significado apenas através de seu significado com outros fins”.

A matriz lógica da crítica de Horkheimer, segundo escreveu Chiarello (2001, p.110), é a seguinte:

1. é mister que a concepção subjetiva de razão seja compreendida a partir do processo vital conjunto da humanidade (que se prefigura numa concepção objetiva de razão); e
2. de nada vale apelar para valores eternos que não podem ser acreditados ante à razão (que predomina na realidade na forma subjetiva).

A “autonomização” de qualquer razão é imediatamente contraposta pela outra razão, afirma Chiarello (2001, p.110). Principalmente esse “acordo perfeito” entre a razão objetiva e a razão subjetiva é o que demarca a diferença entre a *Eclipse da Razão* e a *Dialética do Conhecimento* (CHIARELLO, 2001, p.246). Horkheimer propõe o encontro da razão consigo mesma como a forma de ultrapassar esse estágio eclipsado.

Estas são as repercussões que podemos extrair do pensamento crítico de Horkheimer, a respeito da formalização da razão. Para ele, essa formalização da razão seria expressa pelo positivismo e pelo pragmatismo de John Dewey, em termos filosóficos. Portanto, no estágio em que se encontravam, não havia diferença entre essas duas visões de mundo. Tanto o

pragmatismo quanto o positivismo, segundo Horkheimer (2002, p.52), defendiam a filosofização do processo científico e industrial burguês, com a especialização de tarefas e atividades e a divisão do trabalho do capitalismo corporativista, ou seja, “identificam filosofia com cientificismo”. Fazendo uma contraposição entre Platão e os positivistas, Horkheimer afirma que (2002, p.66), “Platão queria transformar os filósofos em governantes; os tecnocratas querem transformar os engenheiros em componentes do quadro de diretores da sociedade”. E continua: “[O] positivismo é tecnocracia filosófica”. Sua conclusão é a de que, “tanto Platão quanto os positivistas pensam que a maneira de salvar a humanidade é submetê-la às regras e métodos do raciocínio científico”. A diferença é que os positivistas almejam adaptar a filosofia à ciência, ou seja, adaptar a reflexão filosófica “às exigências da prática”, enquanto Platão buscou adaptar “as exigências da prática à teoria”. Para os positivistas, incluindo Dewey, neste caso, a ciência é a grande força do progresso social. Se a filosofia deve se adequar à ciência, ela também deve se adequar ao progresso social promovido pela tecnologia. Por conseguinte, o frankfurtiano responsabiliza o pragmatismo por promover uma adaptação cega, via filosofia, do indivíduo aos princípios que regem a sociedade burguesa.

Por isso, Horkheimer (2002, p.49-64) acusa Dewey de subjetivização da razão. Primeiro, por ele ter justaposto a prática à teoria, transformando a verdade e o significado das coisas em ação, uma vez que a verdade e o significado de uma idéia são medidos pelo sucesso que têm, na prática. Isto é, a verdade e o significado das coisas nada são *a priori*, mas se concretizam ou não em um determinado plano ou projeto, dentro de uma determinada comunidade.

Isso nos leva à segunda crítica de Horkheimer ao pragmatismo deweyano: justificar filosoficamente a substituição da lógica da verdade pela lógica da probabilidade. Se o que vale para as idéias é a consequência de seus significados na prática, a verdade, então, se transforma em probabilidade, sendo que toda afirmação carrega significados com mais ou menos previsão da realidade. Como afirmou Horkheimer (2002, p.60-61), se fosse para dar crédito ao pragmatismo, não caberia mais à filosofia dizer qualquer tipo de verdade, porém essa seria prerrogativa dos institutos de pesquisa aplicada. O pragmatismo teria caído no erro de se voltar para a verificação empírica presente das verdades e se esquecido do aspecto contemplativo da filosofia, que envolve a relação do passado com o futuro, mediada por ideais e costumes morais. O cálculo seria a base da verdade; o método direcionaria o cálculo e, assim, a verdade, como ocorreria com a ciência, se tornando vazia a filosofia graças ao pragmatismo.

O terceiro aspecto da crítica contra o pragmatismo, extraída do primeiro capítulo da obra *Eclipse da Razão*, é o de reduzir o valor da filosofia, da ética e da religião a um método subjetivo de causa e efeito, ou meio-fim. Nas palavras de Horkheimer (2002, p. 55):

Enquanto a filosofia em seu estágio objetivista procurou ser a força que induziu a conduta humana, inclusive os empreendimentos científicos, a uma compreensão final de sua própria razão e justiça, o pragmatismo tenta reverter qualquer compreensão em simples conduta. Sua ambição é ser nada mais do que uma atividade prática, distinta da compreensão teórica, que, segundo os ensinamentos pragmatistas, ou é apenas um nome para acontecimentos físicos ou algo sem sentido.

Assim, para Horkheimer (2002, p. 55), a filosofia de Dewey “é a mais radical e consistente forma de pragmatismo”.

Por fim, mas não menos importante, o frankfurtiano acusa Dewey de proclamar o triunfo da experiência sobre a razão. Ao perceber que a filosofia deweyana, representando filosoficamente o movimento de soberania da razão subjetiva positiva, se aproximou do pensamento científico, Horkheimer foi tentado a qualificar a filosofia deweyana como não-filosofia³². A única experiência que interessaria ao pragmatismo, segundo Horkheimer (2002, p.56), é a experimentação ativa científica de laboratório. No caso, a física experimental seria o modelo para todas as ciências, inclusive as humanas, e as técnicas de laboratório seriam a direção para toda a “vida intelectual”. O pragmatismo, na visão de Horkheimer (2002, p.57), corresponderia, na filosofia, ao processo de industrialização moderno, no qual a fábrica modela a existência humana e a linha de produção, e os costumes racionalizados de chefes e gerentes modelam toda atividade cultural.

Assim, tanto a adequação da filosofia à ciência quanto a crítica de subjetivização da razão constituiriam a teoria do raciocínio instrumental de John Dewey. “Qualquer coisa e qualquer um possui um papel de instrumento com a finalidade de realizar, na prática, qualquer coisa a que se presta o instrumento” (HORKHEIMER, 2002, p.60). O que fica negado é o fim moral. O pragmatismo comungaria com a impossibilidade de uma moral nos termos de uma razão objetiva.

Ao censurar Dewey por ter eliminado a característica *especulativa* da filosofia, reduzindo toda a experiência humana a procedimentos, conduta, atividade prática, *behaviorismo*, Horkheimer não considerou aspectos intelectuais, morais e estéticos que

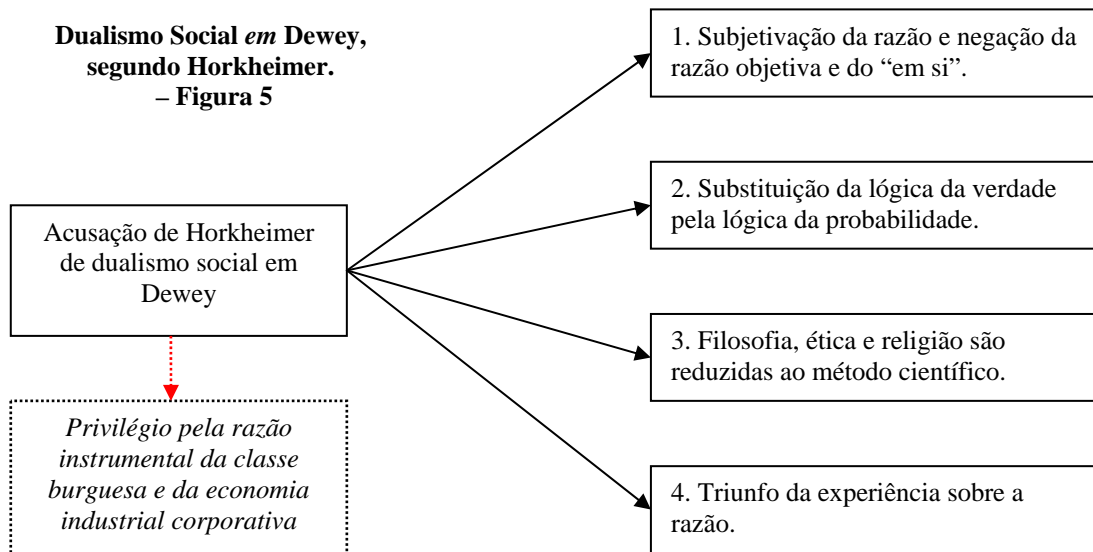
³² Isso é evidente na passagem em que Horkheimer menciona um dos fundadores do pragmatismo, Charles Sanders Peirce, quem influenciou Dewey, segundo o próprio frankfurtiano, a depositar na percepção subjetiva, no “para si”, todo o conhecimento, eliminando a existência de uma natureza “em si” do objetivo. Ver Horkheimer (2002, p. 49-50).

constituem a unidade da experiência da filosofia da experiência deweyana como uma filosofia que analisa a história do pensamento, constatando o suplantamento da ciência moderna em relação à metafísica e à religião e, como temos tentado demonstrar, criticando a sua absolutização, nas várias esferas da vida contemporânea. Ao contrário, a razão instrumental de Dewey, na interpretação de Horkheimer, reproduziria hierarquias sociais, reforçando as “muralhas” entre as classes sociais e corroborando o capitalismo dominado por oligopólios e monopólios de grandes corporações. Pior do que isso – e acima de tudo –, a principal objeção de Horkheimer ao pragmatismo é a de que ele favoreceria ou se calaria diante de situações de totalitarismo econômico e cultural, como as existentes na sociedade norte-americana da época, e que consistiriam em uma outra forma de ditadura.

Parece ser bastante clara a distinção entre as duas filosofias, segundo a interpretação de Horkheimer (2002), que se colocariam em campos opostos. O pragmatismo de Dewey negaria qualquer aspecto objetivo, justificando filosoficamente a experiência positiva no mundo cientificizado. Por sua vez, a teoria crítica diagnosticaria a superação da razão objetiva pela razão instrumental, ao longo da história do pensamento ocidental, afirmando a impossibilidade atual de unidade entre a razão objetiva e a razão subjetiva, estabelecendo a impossibilidade da experiência se realizar nesses termos: a experiência que se realizaria seria, então, algo meramente adaptativo, um recurso técnico-instrumental ou um procedimento empírico próprio da absolutização da ciência no mundo contemporâneo, enfim, uma simples prática ou operação.

Por ora, podemos qualificar essa interpretação horkheimeriana como parcialmente correta, sobretudo no que se refere ao seu diagnóstico sobre o empobrecimento da experiência, bem como ao associá-la à racionalidade instrumental. Contudo, parece-nos discutível a sua afirmação de que o pensamento deweyano seria a expressão da racionalidade instrumental e estenderia o empobrecimento da experiência, como algo meramente adaptativo, para todas as esferas da vida, na contemporaneidade.

Vejam os um quadro demonstrativo que desenvolvemos, para destacar os principais pontos da crítica de Horkheimer:



De acordo com a figura acima, a principal crítica de Horkheimer a Dewey é a de acusá-lo de expressar, em sua filosofia, o dualismo social em sua fase científica e industrial monopolista sem criticá-lo³³. Dewey teria supostamente defendido a submissão da razão a conteúdos heterônomos, ou seja, que a sociedade como um todo deveria se submeter à dominação de princípios estranhos à razão e de leis externas. Horkheimer também acentua que esse dualismo social estaria fundamentado no pragmatismo em uma série de pelo menos quatro dualismos de cunho filosófico, envolvendo os campos da razão, da lógica, da ética, da religião e da ciência e, por último, o campo da experiência.

Lançando a lógica filosófica de Horkheimer contra essa mesma interpretação, especialmente contra os que dela se utilizam para criticar a filosofia de Dewey, é preciso asseverar que não se deve operacionalizar o pensamento de Horkheimer, nem essa interpretação, sob os riscos de torná-la mais uma classificação pronta e estabelecida: um instrumento a ser aplicado, que, por assim ser, não precisaria mais ser repensado. Um dos primeiros a ter evitado esse procedimento, na primeira geração da Escola de Frankfurt, foi Adorno. Segundo Chiarello, ele não compartilhou desse “esquematismo conceitual original” presente na *Eclipse da Razão*. Certamente, não seguiremos as objeções de Adorno para discordar do esquematismo presente nessa obra de Horkheimer, mas discordaremos de sua crítica ao pragmatismo de John Dewey, portanto, rebatendo cada um de seus argumentos e nos reportando à obra do filósofo estadunidense. Dessa forma, retomaremos os aspectos

³³ Isso está figurado nas duas caixas do lado esquerdo, da figura cinco.

científicos, políticos, sociais, estéticos e intelectuais da filosofia deweyana, recorrendo algumas obras do próprio Dewey.

O nosso intuito é indicar a fragilidade dos argumentos da crítica horkheimeriana ao pragmatismo e, em especial, à sua relação com o positivismo. Dessa forma, pretendemos aceitar as premissas contidas na crítica horkheimeriana ao positivismo e à formalização da razão, rejeitando as críticas que dirige à filosofia de Dewey.

3.2 A constatação da filosofia social deweyana em relação à desvantagem da prática de vida democrática

Horkheimer sustenta que o pragmatismo deweyano reduziu a filosofia e a moral ao positivismo científico, reduzindo as verdades filosóficas às ciências da natureza, fazendo, por fim, com que toda função intelectual se transformasse em operação técnica de meios-fins instrumentalizadas em prol do acúmulo de poder das grandes corporações econômicas. Isso teria eliminando qualquer espécie de especulação filosófica pela razão. Caso tal acusação se confirmasse, toda a filosofia democrática, a filosofia da educação e a pedagogia deweyana deveriam ser colocadas em questão, se o que nos move é pensar os problemas educacionais de nosso tempo sob um ponto de vista antidualista e democrático.

Dewey foi um crítico implacável do sistema político capitalista, baseado na economia industrial e na divisão do trabalho. Afinal, Dewey criticou veementemente a imposição externa de leis, normas e condutas ao indivíduo moderno, advindas justamente do estabelecimento do sistema político e econômico liberal. Mesmo assim, Horkheimer apresenta uma análise crítica de John Dewey, na qualidade de um *advogado filósofo* do ambiente econômico, corporativo e burguês dos Estados Unidos, na primeira metade do século XX. Afirma que a sua filosofia espelharia acriticamente um dualismo social, ao contrário do que Dewey havia defendido.

Assim, a concepção deweyana de democracia implica em uma revisão dos princípios em que se assentou o liberalismo político e econômico, em busca de romper com uma forma de dualismo social. No livro *Individualism, Old and New* (Velho e Novo Individualismo), publicado originalmente em 1930, John Dewey discute as vicissitudes do liberalismo de sua época de um ponto de vista filosófico social, logo após o *crash* da bolsa de valores de Nova

York³⁴. Dewey trata do conflito entre a sociedade e o indivíduo consigo mesmo, provocado pelo processo de corporativização dos Estados Unidos e pelo liberalismo econômico. Em um outro livro, denominado *Liberalism and Social Action*³⁵, de 1935, Dewey retoma esse tema de um ponto de vista filosófico e político, lamentando o divórcio entre o conhecimento e suas conseqüências éticas públicas e privadas, o que o leva a afirmar que “a prática de vida democrática se encontra em grande desvantagem” (1970, p. 52), acusando uma dissociação entre o que é concebido como democracia social e o que é entendido como democracia como uma ética de vida.

O liberalismo do passado possuía crenças e programas intelectuais demarcados. A sua atuação se dava sob a base de uma filosofia social e uma teoria política. Isso ocorreu, pois, os primeiros liberais tinham como objetivo a realização prática de suas políticas. Já o liberalismo que adentrou o século XX, afirma Dewey (2003, p.91-92), “é praticamente uma mera atitude, vagamente chamado de progressista, mas bastante indefinido a respeito da direção em que olhar e o que esperar do futuro”.

A problemática a respeito do liberalismo econômico era historicamente latente, para o estadunidense, por causa da perda do sentido e do interesse histórico manifestos desde os primeiros liberais, na quebra do paradigma social e político baseado na monarquia e no clero. Com as teorias de John Locke a Adam Smith, ocorreu a inversão, primeiro com os liberais do século XVII, baseados na teoria de John Locke, do poder monárquico e clerical para a força política *civil*; em um segundo momento, baseados na teoria de Adam Smith, os liberais do século XVIII impuseram a força econômica privada sobre a força política civil, sempre mantendo, segundo Dewey, um dualismo entre indivíduo e sociedade. Assim, os liberais não perceberam que suas crenças também estavam sujeitas historicamente ao seu próprio tempo e insistiram em buscar um conhecimento que fosse absoluto. As teorias liberais do direito natural de John Locke e Adam Smith dos séculos XVII e XVIII haviam se tornado, para Dewey (2003, p.59), o *status quo*, no século XIX e XX. Provocar as mudanças sociais unicamente por meio da iniciativa econômica privada, não dirigida socialmente, e baseada na propriedade privada, livre do controle social, havia se tornado um pensamento absoluto e se tornou a única via para a ação (CUNHA, 2001, p.34-37).

³⁴ Todas as citações referentes ao livro *Individualism, Old and New* são oriundas de sua versão em espanhol, *Viejo y Nuevo Individualismo*. Ver Dewey (2003). Todas as citações desse livro são traduções nossa.

³⁵ A obra de 1935 de Dewey, *Liberalismo e Ação Social*, está contida na coletânea *Liberalismo, Liberdade e Cultura*, publicada no Brasil pela Companhia Editora Nacional, em 1970, em tradução de Anísio Teixeira.

Ainda que o período do *New Deal*³⁶, na década de 1930, tivesse fortalecido os sindicatos e a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e remuneração, o poder político e econômico estava nas mãos dos grandes capitalistas, como J. P. Morgan e a família Rockefeller e convivia com o aparecimento das grandes fusões e a criação dos monopólios econômicos modernos (CUNHA, 2001, p.32). O efeito dessa configuração foi que, no século XX, os Estados Unidos constituíam uma “civilização em conflito consigo mesma”, segundo Dewey (2003, p.53). Diante desse cenário, o estadunidense (DEWEY, 2003, p.62) se pergunta: que país é este o qual a imagem está se formando na mente dos críticos europeus³⁷? Tal conflito opunha o materialismo das instituições e das práticas, de um lado, ao idealismo das crenças e das teorias, do outro. Dewey (2003, p.56) afirma que, “em lugar do materialismo, a filosofia mais freqüente e escandalosamente professada que o mundo ouviu dizer é, provavelmente, nossa ideologia”. Pela perspectiva da mudança interior, ainda era dominante a ideologia do liberalismo passado caracterizado, então, no famoso ideal do americanismo, ou o sonho americano. Essa era a crença, inclusive a crença normativa estipulada na Constituição, na igualdade de oportunidade e liberdade a todos; independente do parentesco ou da classe. Do outro lado, havia as instituições e práticas sociais, ou seja, a indústria e a economia orientadas pelo benefício privado.

Essa tradição do *laissez-faire* passou a se constituir como um fator externo em relação aos indivíduos do século XX. Instaurada pelo liberalismo no século XVII, passou a ter um peso maior do que a capacidade ou incapacidade individuais, no momento de dar respostas à direção das vidas, criando, assim, uma dicotomia. O indivíduo é pressionado a tomar uma postura passiva diante da tradição que domina o mundo a sua frente, que, em contrapartida, nunca mudou tão rápido e profundamente, como nesses últimos duzentos anos. Ele deve aceitar o *status quo* que impera.

Para entendermos melhor a situação, temos que tomar conhecimento desse conflito em seu aspecto filosófico, conforme Dewey demonstrou o problema (2003, p.103): o dualismo

³⁶ Literalmente traduzido como “novo acordo”, significa uma nova estrutura política e econômica. O *New Deal* tomou forma e lugar após a quebra da bolsa de Nova York, em 1929, e o período de profunda recessão econômica e altos índices de desemprego. De acordo com Dewey (1970), a influência ao *New Deal* vem do rompimento com o liberalismo individualista em prol do individualismo coletivo pelo Partido *Tory* inglês nos séculos XVIII e XIX. Os *tories* foram os responsáveis diretos pelo rompimento radical com a teoria econômica do *laissez-faire*. O estadunidense enfatiza especialmente a influência do romantismo no movimento contra as conseqüências da industrialização na Inglaterra. O individualismo coletivista claramente contrariava o liberalismo do *laissez-faire*, principalmente sua idéia de liberdade de contrato entre partes. E, acima de qualquer coisa, modificou a própria significação e sentido do liberalismo, pois os *tories* ou conservadores dissociaram o liberalismo da crença de liberdade de ação e pensamento e “defenderam o uso da ação governamental na ajuda aos desfavorecidos economicamente e no alívio de suas condições” (Dewey, 1970, p.31).

³⁷ Dewey está dialogando com Herрман Alexander Keyserling. Ver Dewey, 2003, p.67.

entre matéria e espírito. A Europa havia sido dominada secularmente por uma noção espiritualista, na qual a Igreja Católica era a instituição central, e o regime político e econômico era feudal. O dualismo corrente subordinava tudo aquilo que provinha do material ou do corpo, ou das ações e emoções, em detrimento de uma noção mais elevada do Espírito. Do outro lado do Atlântico, os EUA, em contraposição, haviam se afirmado após a Revolução Americana e durante a primeira fase da Revolução Industrial pela postura mais materialista, representada no protestantismo. Em termos culturais, Dewey destacou (2003, p.103) que a cultura material americana adquiria pragmaticamente um caráter mais coletivo e corporativo enquanto a cultura intelectual e moral:

[...] estava saturada de ideais e valores de um individualismo derivado da era pré-científica e pré-tecnológica. Esse individualismo possui suas raízes espirituais na religião medieval, que postulava que a verdadeira natureza do homem era a alma e centrava o drama da existência no destino de tal alma.

Eis que surge o novo individualismo e a noção de liberdade³⁸. Conseqüentemente, Dewey se pergunta: como essa nova noção culminou no conflito entre o interior e o exterior e restaurou outro dualismo? Ele se pergunta sobre a sua própria contemporaneidade. E a resposta é que a tecnologia e o progresso científico atrelado ao capitalismo e a rápida industrialização de nossa civilização havia pegado a sociedade desprevenidamente. O indivíduo do século XX além de não estar preparado nem mental e nem moralmente para as mudanças exteriores, ainda se prendeu as crenças passadas, provenientes de outros paradigmas, para se proteger. Assim, Dewey (2003, p.59) afirma que:

[...] com um enorme domínio do instrumental e em posse de uma tecnologia eficaz, glorificamos o passado e legalizamos e idealizamos o *status quo* em lugar de perguntarmos-nos seriamente como empregar os *media* a nossa disposição para construir uma sociedade mais equitativa e estável (grifo do autor).

Vale ressaltar, contudo, que Dewey não critica a ciência e a tecnologia em si, mas o uso instrumental que se faz delas. Na verdade, a crítica recai sobre o *homo economicus* e a racionalidade instrumental taylorista do começo do século XX, ou seja, o homem racional aristotélico que age com base em meios e fins se tornou o homem econômico que age por

³⁸ Ainda que a criação do termo “liberalismo”, para demarcar uma determinada filosofia social, tenha sido cunhada apenas no século XIX, Dewey (1970, p.17) afirma que as raízes modernas desse sistema aparecem com John Locke, no século XVII. A situação política dessa época era formada por uma sociedade aristocrática, com suas classes determinadas e fixas, guiada por um rei, cuja vontade se transformava em lei. De acordo com o estadunidense, o liberalismo de Locke defendeu os direitos individuais naturais. Locke preocupou-se com a liberdade e a igualdade.

metas e objetivos e que, para tanto, precisa incorporar o empreendedor maximizador dos interesses econômicos individuais. Assim, segundo Dewey (2003, p.115), na maior parte “o individualismo econômico [...] tem sido o efeito colateral, geralmente oportunista, do progresso das forças técnicas e científicas”.

Dewey interpreta e tenciona o caráter teológico da sociedade americana do século passado, que não se baseava mais na religião cristã da Idade Média e em suas instituições, como a força mais importante e poderosa na direção da vida, mas, sim, o caráter teológico em uma sociedade moderna, controlada por instituições democráticas e econômicas. A denúncia é que mesmo com todas as transformações políticas e tecnológicas, o *caput mortum* da espiritualidade ainda estava presente na nova ordem, no ideal do americanismo. Por sua vez, e é aqui que a crítica deweyana encontra o lugar de onde fala, o seu país havia refutado, apenas em tese, o espiritualismo em nome da liberdade do direito natural, pois não estava percebendo que um novo dualismo “entrava pelas portas do fundo” e impedia um concreto liberalismo de acontecer. Ou seja, as noções do espiritualismo da Idade Média ainda estavam presentes em um materialismo ideológico.

A definição mais bem elaborada para a crítica de seu presente político e social está na noção de “Estados Unidos S.A.” (DEWEY, 2003, p.73). Os Estados Unidos S.A. é a situação política baseada no nascente corporativismo. Mas ela não é simplesmente baseada nesse nascente corporativismo, pois, passou a ser subordinada a um corporativismo dominante. A industrialização e a distribuição de bens e serviços constituem-se em poderosas ferramentas prejudiciais a liberdade e a individualidade quando assume este caráter corporativista dos monopólios e oligopólios dos bens e serviços materiais e culturais. “[...] as associações,” afirma Dewey (2003, p.74), “com uma organização mais ou menos rigorosa, definem cada vez mais as oportunidades, as decisões e as ações dos indivíduos”. Dewey (2003, p.77) delata que por detrás da lógica corporativa encontra-se um novo fenômeno da cultura: o espírito empresarial ou o pensamento voltado aos negócios (*business mind*).

Dewey (2003, p.78) afirma que tal lógica possui:

[...] sua própria retórica e sua própria linguagem, seus próprios interesses e suas próprias esferas privadas nas quais homens com essa mentalidade, graças a sua capacidade coletiva, definem o tom da sociedade em grande escala, impõem a forma de governar a sociedade industrial e possuem mais influência política que o próprio governo.

Eles constituem o nascente corporativismo mental e moral que corrompe a experiência humana, para instaurar a experiência como o acúmulo de bens materiais e financeiros. Aliás,

quando Dewey (2003, p.78) afirma que *estes* homens “definem o tom da sociedade em grande escala, impõem a forma de governar a sociedade industrial e possuem mais influência política que o próprio governo”, tal afirmação carrega a crítica ao princípio da maioria de que fala Horkheimer. Afinal de contas, se a maioria for regressiva circularmente á uma outra maioria e esta a uma outra, no final, a pergunta que se deve fazer é como se formam e quem influencia a formação da população? São os grandes proprietários capitalistas, por meio de sua influência econômica e política.³⁹

O fato é que Dewey (1970, p.46-50) já considerava, desde a década de 1930, que nenhum dos valores concretos do liberalismo havia se realizado da forma como os teóricos liberais imaginaram. Esta afirmação dá tom da obra *Liberalismo e Ação Social*, e é com ela que apresentaremos a tese deweyana. Os valores em questão são: liberdade, individualidade e inteligência. Esses são valores duradouros do liberalismo, que se encontravam em risco e que levou Dewey a escrever sobre filosofia política.

A liberdade em crise. Uma das apostas do antigo liberalismo foi a de que o regime de liberdade econômica conduziria as nações a dependerem umas das outras, o que conseqüentemente conduziria à paz. Porém, o que se continuou vendo foram guerras. A outra aposta dos primeiros liberais foi a de que o regime de economia livre faria com que a produção, por meio da competição, atingisse a maior parte da sociedade que não obtinha acesso aos bens e aos serviços sociais. Porém, o desejo de ganho pessoal abafou a competição, criando monopólios e oligopólios, ao invés da distribuição de bens e serviços sociais. O que seria a liberdade para todos se transformou, mais uma vez, no poder na mão de poucos. Portanto, o problema em relação ao conceito de liberdade foi o de ele ter se submetido às forças externas da teoria liberal.

O indivíduo em conflito consigo mesmo. A individualidade do liberalismo que, por sua vez, adentrou o século XX, nos EUA, se sustentava em noções apriorísticas provenientes da psicologia e da filosofia básica do liberalismo de Locke e Smith, respectivamente. Para o primeiro, o direito-natural do indivíduo e, para o segundo, o direito-natural da organização, como algo que adquire direito *a priori*. Nesses termos, a individualidade foi tomada como algo já existente e anterior a qualquer experiência, como algo que já existisse e que só

³⁹ Um dos representantes do pensamento de Dewey aqui no Brasil, Anísio Teixeira (2004, p.27), oportunamente apontou uma falha grave nas primeiras teorias liberais: “A falha mais profunda das novas teorias, elaboradas, sem dúvida com um corajoso realismo, estavam em que o ‘indivíduo’ em que diziam elas fundar-se não passava de um pequeno grupo de donos de terra e da indústria nascente. A massa trabalhadora não se compunha de ‘indivíduos’, mas constituía simples massa de manobra, mercadoria sujeita às leis ‘naturais’ da oferta e da procura” (grifo do autor).

entrasse em ação se as restrições legais e sociais fossem eliminadas. A relação entre indivíduo e ambiente era prejudicial para a natureza da individualidade, por isso, ela não era levada em conta. Dewey (1970, p.48), refuta tal idéia maniqueísta e afirma que “as reais ‘leis’ da natureza humana são leis dos indivíduos em associação e não de seres na condição mítica de separados de associação” (grifo do autor). Quer dizer que o liberalismo que se diz tão preocupado com a individualidade deveria, na verdade, atentar-se para a estrutura da associação humana.

Para Dewey (1970, p.48), a estrutura de relação entre indivíduo e sociedade, marcada pela oposição entre os agentes, era deficiente. Por um lado, indivíduos que trabalham a favor de mudanças sociais, influenciam as pessoas erroneamente a praticarem o individualismo que em nada se relaciona com os ideais liberais, mas ideais egoístas e materialistas. Dewey se refere aos progressivistas e liberais de sua época. Por outro lado, há pessoas que sustentam um ideal liberal de associação humana, mas encontram-se presas a instituições que militam contra um autêntico ideal liberal, cooperativo, democrático. Estas seriam as instituições tradicionais. Para o estadunidense, não há experiência democrática se não houver uma relação entre indivíduo e sociedade ou instituições. A relação entre indivíduo e sociedade, assim como a relação do sujeito com o objeto, deve ser algo de ordem orgânica, ou seja, uma relação baseada na tensão permanente entre os pólos privado e público, indivíduo e sociedade. Ou em termos horkheimerianos, uma tensão entre subjetivo e objetivo. A estrutura da relação não deve privilegiar nem o subjetivismo e nem o objetivismo, ou, não só o subjetivismo, ou não só o objetivismo.

Na obra *Individualism, Old and New*, Dewey (2003) critica a exteriorização, a formalização da sociedade de seu tempo, para usar um termo horkheimeriano, mas ao mesmo tempo pensando no sentido de ir além dela própria. Ele (2003, p.84) afirma que:

As emoções nascerão e serão satisfeitas no curso da vida normal, não em bruscos desvios que apontam para a garantia da plenitude que é negada em uma situação tão incompleta que não pode ser admitida dentro do mundo dos afetos e que, por outra parte, é tão hostil que não há como escapar dela: uma situação que gera um indivíduo em conflito consigo mesmo.

Na parte, “As emoções nascerão e serão satisfeitas no curso da vida normal”, da citação acima, Dewey parece especular sobre um cenário em que a relação entre indivíduo e sociedade seja orgânica. A teoria democrática utópica de Dewey fundamenta-se nessa especulação, muitas vezes entendida como uma adaptação cega do indivíduo a sociedade. Contudo, o que não é levado em consideração no pensamento de Dewey é que antes de

contemplar a unidade entre as emoções e o curso da vida, Dewey criticou o desgaste das emoções. Seguindo a citação acima, a experiência está destroçada, segundo Dewey, pois não há como realizar, como harmonizar nossas emoções com as novas exigências do mundo, tais como a cientificação, a corporativização, a democratização e a divisão do trabalho. Há uma incompletude intrínseca na plenitude prometida. É uma situação incompleta da forma como está estabelecida. No mesmo sentido, não há como escapar à demanda do trabalho moderno, industrial, mecânico, técnico e padronizado, nem do liberalismo econômico, emergindo como a nova força da democracia política moderna, já que esta é propagada (principalmente pela propaganda direta ou indireta dos meios de comunicação de massa) sob a forma de uma ideologia de vitória, de sucesso de realização de um sonho – o sonho da riqueza material, da justiça social em termos de igualdade de oportunidades, e a felicidade emocional. Assim, a “plenitude negada”, conforme a passagem acima, se torna a busca pela realização do americanismo como a verdade objetiva, enquanto a situação social que impede tal plenitude possui os Estados Unidos S.A. como ambiente subjetivo de opressão, disfarçado de objetividade. Pois, afinal, o ideal do americanismo nunca chegará a se coadunar com a realidade social corporativa – novamente o que está em jogo é a crítica ao dualismo, nesse caso, entre o ideal e o real.

O indivíduo não consegue se ver em uma outra situação senão aquela em que ele está absorvido, incorporando todos esses valores do americanismo e lidando com a opressão dos Estados Unidos S.A. As características dessa situação, dessa sociedade, são a “ausência de leis e de controle e a padronização” (DEWEY, 2003, p.84), bem como a instabilidade emocional e a confusão intelectual. O “homem singular vivente” dos Estados Unidos, que Dewey criticou na década de 1930, é “antes o sujeito transcendental que o indivíduo vivente”, pois o ideal de americanismo produziu o *self-made man*⁴⁰. Nas palavras de Boisvert (1997, p.52):

⁴⁰ Baseamo-nos, nessa crítica de Dewey ao *self-made man*, na crítica de Adorno ao sujeito transcendental kantiano. Adorno denunciou a teoria do conhecimento de Kant, em sua utilização ideológica a favor de um esquema da Indústria Cultural. A acusação constitui-se da seguinte forma: com a Indústria Cultural, principalmente o cinema e a televisão, a imagem já vem pronta externamente e substitui aquela que seria criada pelo sujeito. O indivíduo, dessa forma, passa claramente a se condicionar a uma totalidade social ideológica, hoje consumista e totalitarista. A diferença, então, passa a ser semelhança; e a conexão entre as pessoas transforma-se em ordenação na preservação da ideologia dominante. Nessa perspectiva adorniana, o sujeito transcendental é mais real que o sujeito empírico, pois se constituiu, muito mais que este último, no mundo criado para a sua própria liberdade. Ele afirma que “o homem singular vivente – tal como é forçado a atuar e para o que também foi cunhado em si – é, enquanto encarnação do ‘homus economicus’, antes o sujeito transcendental que o *indivíduo vivente*, pelo qual, contudo deve se fazer passar imediatamente” (ADORNO, 1995, p.186) (grifo do autor). Para Dewey, o *self-made man* é um sujeito ideológico, fruto de um liberalismo fracassado. Portanto, nesses termos, o “homus economicus” adorniano é o *self-made man* deweyano.

Um indivíduo sem raízes e pouca conectividade com a comunidade, alguém para quem o desejo é mais importante do que a razão, e os fins justificam os meios; um indivíduo altamente competitivo fixado em propósitos rasos, de quem a prática é marcada pela oportunidade ao invés de moralidade rotineira. Essa impressão de um indivíduo competitivo e hostil, alguém comprometido com a ação ao invés da reflexão, representa muito bem o tipo de ideal “prático” que o “pragmatismo” de Dewey procurou reformar (tradução nossa).

Esse é o *self-made man* produzido pelo liberalismo econômico, que esfacela qualquer tentativa de unidade interior entre o indivíduo e o ambiente e, portanto, elimina a possibilidade de realização de experiência. Com efeito, esse indivíduo em conflito consigo mesmo reflete a sua própria perda, em um ambiente dominado por um vasto e complexo emaranhado de associações. E isso, por sua vez, se deve à falta de harmonia dentro da própria sociedade. Ao invés de harmonia interior, Dewey constata que se vive a padronização e a uniformidade exterior, a sujeição. A publicidade é um dos símbolos mais característicos da cultura que rege a sociedade em conflito, constata Dewey (2003, p.79).

A base da teoria econômica do liberalismo é a acumulação privada de bens e capital. A base dessa economia é o individualismo econômico e a livre iniciativa. Entretanto, apenas sobrevive aquele que se integra à universalidade de um mercado que não é tão livre assim, porque é controlado por grandes corporações multinacionais e órgãos supranacionais, com interesses privados. Essa é a contradição que Dewey denunciou com a expressão dos Estados Unidos S.A. O entretenimento é mediação para as corporações conseguirem seu objetivo dominador. O ócio, na qualidade de esporte, lazer, diversão e entretenimento, afirma Dewey (2003, p.78-79), tornou-se o símbolo da decadência do individualismo: em sua versão esportiva, ele se refere aos professores de educação física e treinadores ao dizer que eles “se limitam a seguir o curso da atualidade quando convertem os esportes em um negócio organizado, promovido e gerenciado por técnicos e diretores pagos dentro do mais autêntico espírito corporativista”; em sua versão artística, ele (2003, p.78-79) afirma que:

A criação de cadeias de teatro é, ao mesmo tempo, a causa e o efeito da destruição da independência com a qual o ócio vivia em nome do particular. A rádio, o cinema, os veículos motorizados, todos eles contribuem na criação de uma vida espiritual e emocional homogeneizada e comum a todos.

A denúncia deweyana da sociedade e do indivíduo em conflito consigo já problematizava a tese deweyana da década de 1910 de uma sociedade mais democrática, mais inclusiva. Dewey nos diz, em *Democracia e Educação* (1959b), que o dualismo entre

indivíduo e mundo, em relação ao registro epistemológico, está presente na relação atual entre ciência e tecnologia de um lado, e ética e moral, de outro. Ele constatou que ao mesmo tempo em que o mundo passou a realizar progressos, por meio do uso de tecnologias na produção de bens e serviços, os mesmos foram utilizados “no interesse dos velhos objetivos de exploração humana” (DEWEY, 1959b, p.311). Desse modo, ele assevera que:

[...] esta revolução [industrial] está precisando de muitos séculos para criar uma nova mentalidade. O feudalismo viu-se condenado à morte pelas aplicações da nova ciência, pois elas transferiram o poder da nobreza proprietária para os centros manufatureiros. Mas o lugar do feudalismo foi mais ocupado pelo capitalismo do que por um humanismo social. A produção e o comércio se desenvolveram como se a ciência nova não encerrasse uma lição moral, e sim lições técnicas sobre a economia na produção e utilização dos lucros na satisfação de interesses egoístas (DEWEY, 1959b, p.312, grifo nosso).

A discussão deweyana sobre a perda dos ideais liberais conclui esta discussão em torno do prejuízo de aspectos morais frente aos aspectos técnicos, apresentando alguns indicativos para questão da inteligência e do método.

A inteligência e o método ou lógica. O terceiro valor do liberalismo, em risco no século XX, é o da inteligência. Dewey (1970, p.49) nos lembra que foram os liberais ingleses e franceses que, primeiro, lutaram a favor da liberdade de pensamento e de comunicação. Contudo, os seus objetivos de libertar as pessoas dos dogmas e das tradições empregados por suas instituições religiosas e monárquicas já não valiam mais. Pois, a psicologia liberal e sua teoria da mente se transformaram em uma arma política.

A teoria da mente reduz a mente a um conjunto de elementos atômicos. Para a política social, a sociedade se transformou em um conjunto de associações externas entre indivíduos, onde cada qual possui sua natureza própria e independente, isolada e fixa diante dos demais indivíduos e suas naturezas. É a teoria utilitarista e o reflexo da negação da objetividade em si do mundo em curso. Como resultado, conforme o liberalismo utilitarista se distanciava das formas arbitrárias de governo, ele deixou do lado de fora a experiência social e humana, por conseguinte, a forma especulativa de lidar com as questões morais. Dewey (1970, p.50) afirma que, “A teoria da mente sustentada pelos primeiros liberais avançou além dessa dependência no passado, mas não chegou à idéia da inteligência experimental e construtiva”.

Em contrapartida à teoria da mente do individualismo atomístico, apareceu a teoria da mente orgânica ou objetiva ou metafísica idealista, de Hegel. Essa corrente, ainda que refutasse a teoria psicológica do *laissez-faire*, viria a ser tão ou mais prejudicial à ação social, argumenta Dewey (1970, p.50-51). Suas idéias provocaram associações com o nacionalismo e

posteriormente com o estado totalitário, como aconteceu, por exemplo, com Stalin na antiga URSS e com Hitler na Alemanha. Tais exemplos, especialmente o segundo no qual foi nítido o uso da ciência para um nítido uso enviesado do poder a um fim operacional, problematizam uma questão fundamental que Dewey se fez: afinal de contas, qual o limite para o conhecimento científico na sociedade atual? Há um ponto no qual Dewey concordaria com os críticos da ciência.

A única maneira em que Dewey vê com simpatia a atitude crítica contra a ciência é lembrando que, no passado, certos grupos de pesquisadores e estudiosos professaram uma autêntica adoração pela ciência. Em *Individualism, Old and New*, ele (2003, p.120) considera que,

Essas pessoas não entenderam a ciência como um método de investigação, senão como uma espécie de entidade fechada e com um fim último, uma nova Teologia representante de uma Verdade inerente e absoluta que se revela a si própria com inteira autoridade.

A crise do liberalismo no que diz respeito à inteligência se constituiu na incapacidade em desenvolver e sustentar uma concepção satisfatória de conhecimento compatível com as mudanças sociais necessárias. Dois principais campos do saber social, na acepção deweyana, foram a cultura ou a educação e a política. O campo de estudos das ciências sociais surgiu apenas no final do século XIX, com a Antropologia. O atraso nos estudos das ciências humanas e sociais em relação ao desenvolvimento das ciências físicas ou naturais, relegou às ciências humanas e sociais a uma mera discussão entre especialistas. Dewey (1970, p.52) relata, em *Liberalismo e Ação Social*, que o preconceito das ciências físicas considerava as ciências humanas apenas uma teoria e, por isso, não lhe deram créditos quando se tratava de dirigir a vida social. Assim, esse estágio inicial do conhecimento social e humano gerou conseqüências prejudiciais tanto à educação quanto às políticas sociais legislativas: dois campos do saber onde a inteligência deveria atuar mais ativamente.

Em relação à educação, a instrumentalização do conhecimento transformou o “saber” em aquisição de informação, ou seja, o “saber”, o “aprender” deixou de ser uma “expansão da compreensão e do juízo em relação ao significado das coisas” (DEWEY, 1970, p.53). No que diz respeito às políticas sociais legislativas, Dewey (1970, p.53) chama atenção à força da inteligência ou da reflexão filosófica e moral na condução dos negócios públicos em comparação com a força do “interesse dos indivíduos e dos partidos em conquistar e reter os

cargos e o poder, com a força dos agentes de propaganda e publicidade e a dos grupos organizados de pressão”.

Ele reconheceu, dentro do seu contexto, tanto a reprodutibilidade técnica das artes e o surgimento de culturas de massa quanto a lógica da ideologia por detrás da dominação cultural via racionalidade técnica. Nos seus termos,

A característica e o símbolo desta “despersonalização” do espírito humano é a quantificação da vida, com o correspondente desprezo da qualidade; sua mecanização, junto com o hábito quase universal de estimar a técnica como um fim e não como um meio, de tal modo que também a vida orgânica e a intelectual se “racionalizam”; e, finalmente, sua padronização. As diferenças e distinções são ignoradas, consciente ou inconscientemente; o ideal é a uniformidade, a similitude. Não há somente ausência de diferenciação social, senão também de diferenciação intelectual; o pensamento crítico se distingue por sua ausência. Nossa característica mais pronunciada é o caráter altamente manipulável das massas (DEWEY, 2003, p.64) (grifo do autor).

Vale lembrar que a afirmação acima é proveniente do pragmatismo de Dewey, criticado pelo frankfurtiano. Nesses termos, a lógica da probabilidade, da quantificação, do sucesso prático de uma idéia, atribuída ao pragmatista por Horkheimer, seria, na verdade, atribuída à propaganda e publicidade, conseqüentemente, a lógica do “homem de negócios”. Dewey busca escapar do idealismo do americanismo. A crítica de Dewey recai sobre a ciência positivista atrelada a ideologia do *homo economicus* enquanto propósitos instrumentais. Contra a razão instrumental, nestes termos, Dewey (2003, p.163) afirma a comunidade de investigação democrática: “nenhum investigador científico pode guardar para si o que descobre ou dar a essa descoberta uma aplicação puramente privada sem perder sua dignidade científica”, pois, “Tudo o que se descobre pertence à comunidade de trabalhadores”. Em outras palavras, o conhecimento deve ser público e sua aplicação também deve visar o público, isto é, as associações humanas, e não as corporações. Com isso, Dewey estabelece a relação entre a subjetividade e a objetividade do conhecimento, na forma de uma relação entre o público e o privado, ou entre o indivíduo e a sociedade, nos termos em que Moreira (2002) assinalou.

3.3 O naturalismo de John Dewey

O progresso das ciências biológicas e do método científico serviu, para Dewey, para ajudar a evidenciar o dualismo, neste caso, a acusação de Horkheimer de redução de toda a especulação filosófica a experimentalização científica. Responderemos a Horkheimer demonstrando como Dewey afirma a noção de continuidade entre filosofia e ciência baseado na filosofia da ciência de Charles Darwin.

Nesse sentido, Dewey (1959c, p.103) destaca o seguinte:

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, esse ajuste adaptativo não é completamente passivo; não é simples questão do organismo se deixar moldar pelo ambiente.

Para ele, sinteticamente, há três forças que servem de subsídio para um propósito filosófico antidualista. Na obra *Democracia e Educação*, Dewey as assinala nos seguintes termos: o desenvolvimento da fisiologia e da psicologia, baseada nessas investigações fisiológicas ou das funções orgânicas, como o crescimento ou continuidade; o desenvolvimento da biologia darwinista e sua teoria da evolução da espécie, tendo como princípio central a livre adaptação entre o organismo e o meio; e o desenvolvimento do método experimental e sua nova forma de validação do conhecimento. Vejamos mais de perto esses três pontos.

A nova noção da psicologia mostrou a conexão entre a atividade mental e o sistema nervoso, refutando definitivamente o dualismo mais recente, que se apoiava na separação entre o cérebro e o restante do corpo⁴¹. Isto é, os órgãos de reação motora interagem com o ambiente, em um movimento de reação mútua que é efetivado pelo cérebro, por meio do sistema nervoso, fazendo do sistema nervoso “um mecanismo especializado para manter todas as funções do corpo em ação conjunta” (DEWEY, 1959b, p.369), inclusive a atividade mental. Por conseguinte, o cérebro se constitui em algo diferente de um órgão isolado do restante das atividades do corpo, como se existisse o órgão do conhecimento. De acordo com Dewey (1959b, p.369), o cérebro é, na verdade, o “órgão que efetua as adaptações recíprocas dos estímulos recebidos do ambiente entre si e com as respostas ou reações ao mesmo ambiente”. Como o cérebro é um órgão de intermediação entre o sistema nervoso e as atividades motoras, cabe-lhe reorganizar constantemente a atividade, em vista da manutenção

⁴¹ Dewey (1959b, p.369) afirmou que o dualismo entre o cérebro e o restante do corpo também possui suas raízes no dualismo entre o universal e o particular ou o corpo e a alma.

da continuidade. Para isso, há ligação, continuidade da atividade, e não rompimento, entre o cérebro e o restante do corpo.

A continuidade da atividade mental com a atividade motora, por meio do sistema nervoso, perpassa a continuidade entre o agente e o ambiente, e fornece um novo parâmetro para a atividade científica, porque há agora reciprocidade no ajustamento entre eles, realizado pelo cérebro. Em resposta a um estímulo nervoso ou sensorial, o cérebro, além de habilitar o corpo orgânico a lidar com o ambiente, fornece uma resposta que determinará o próximo estímulo. Dewey (1959b, p. 370) salienta: “O que torna a atividade contínua [...] é que cada ato anterior prepara o caminho para os atos subseqüentes, ao mesmo tempo em que estes últimos tomam em conta os resultados já conseguidos”. Assim, diante do que já foi realizado é que se colocam as reconstruções requeridas futuras, ou seja, o ato de pensar está conectado com o comportamento, com o hábito, e este não muda propositadamente sem reflexão.

Já a biologia darwinista, em sua influência sobre Dewey, nos trouxe que a mente se torna algo primariamente ativo, experiência, fazendo desaparecer o dualismo entre organismo e mundo ou mente e ambiente (DEWEY, 1959b). De acordo com Dewey (1997, p.2), o grande mérito da teoria darwinista da origem e evolução das espécies está na crise que instaurou dentro da própria ciência:

Os traços vivos e populares do grupo antidarwinismo tendem a deixar a impressão de que o problema era entre a ciência de um lado e a teologia do outro. Mas não foi assim que ocorreu – o problema se encontra primariamente dentro da própria ciência, como o Darwin mesmo já havia reconhecido.

E tal problema era da ordem da lógica do conhecimento e, conseqüentemente, estabelecia novas bases para o tratamento moral, político e religioso. Vale pontuar que o senso-comum dispõe o darwinismo como um ataque à noção religiosa do criacionismo (Deus é o criador da Terra e do homem), reduzindo sua teoria a uma disputa entre ciência e religião. Entretanto, Dewey (1997c, p.3) rebate e afirma que, ainda que realmente essa disputa tenha ocorrido, a origem e o significado da teoria de Darwin devem ser procurados na ciência e na filosofia.

Darwin vai na contramão da noção aristotélica de *eidos*, da filosofia antiga⁴². *Eidos* significa uma forma fixa ou uma causa final e, por isso, está intimamente ligado a outro termo grego, *telos*, ou um fim completo e perfeito. Eles são aplicados a todas as transformações da

⁴² O termo *eidos* é grego e provém de Aristóteles; a escolástica o chamou, no latim, de *specie*, o que corresponde a *espécie*, em português.

natureza, dando ordem e direção a elas – é a ordem no fluxo, é o constante ou fixo na mudança. Os processos de mudança, as mutações em si – como, por exemplo, a semente vira árvore, o ovo vira pintinho – são considerados meros fluxos. O fluxo insulta a inteligência, pois não é apanhado pelo conceito direto, mas pela experiência. Daí emerge a noção de conhecimento e ciência, na Grécia antiga, com base na noção de *eidos* e *telos*.

Darwin com sua obra *A Origem das Espécies* (2004) havia sido, segundo o estadunidense, a última conquista científica iniciada no século XVI e XVII. Sem as conquistas de Copérnico, Kepler e Galileu, a ciência orgânica de Darwin estaria indefesa. Contudo, a ciência mecânica, bem como a filosofia moderna, sempre esteve presa ao princípio idealista de universalidade e fixidez, seja nos princípios da natureza, seja nos conceitos idealistas. O mérito de Darwin e, portanto, sua influência na filosofia deweyana, foi ter conquistado o fenômeno vida pelo princípio da transição. O seu interesse estava na mudança, e não no permanente; estava na evolução do imperfeito. Sobre as espécies, Darwin afirmou, num jogo de palavras com a frase de Galileu sobre a Terra: “É a minha opinião que as espécies são tão nobres e admiráveis por diversas razões e por diferentes alterações e gerações que incessantemente a fizeram chegar até aqui” (DEWEY, 1997c, p.8-9, tradução nossa). As espécies não possuem um *telos*, porém é a partir das suas relações adaptativas com o ambiente que elas se definem, elas se alteram. O fim do processo é imanente à própria vida, acumulando alterações e gerações contínuas, ainda que sem direção pré-determinada. Nesse trato genealógico e histórico das espécies, Darwin emancipou a genética e as idéias experimentais, ao fazer do seu método um método orgânico de fazer-perguntas e procurar-explicações.

O critério para julgar a influência de Darwin na filosofia, ainda que Dewey (1997c, p.9) afirme se tratar de uma inferência sobre algo muito recente na história, baseia-se em uma “pedra de toque” (*touchstone*): o dualismo filosófico entre propósito (*design*) e mudança, mente e matéria. Tanto o propósito quanto a mente teriam sido explicação das coisas causais, explicação *a priori* ou *a posteriori* da experiência. O mundo sensível seria conduzido por um propósito ideal ou racional, que se manifestaria do início ao final da experiência. Esse dualismo, em sua fase científica moderna, tomou a forma de um dualismo da natureza e o espírito. A natureza teria um propósito ulterior para tudo que ocorresse nela; os eventos naturais são conduzidos por uma força espiritual, que, como espiritual, não poderia ser apreendida pela sensação, mas pela razão iluminada; e a natureza e os sentidos estariam subordinados à própria realização, que seria a meta dos homens e da natureza.

Mas Darwin rechaçou esta filosofia idealista ou racional, marcando, posteriormente, a filosofia da experiência de Dewey. Em primeiro lugar, a nova lógica orgânica de Darwin estipulou o abandono de certas perguntas e certos problemas, em detrimento de outros. Algumas perguntas são respondidas quando deixamos de pensar sobre elas, quando as superamos e as reconstruímos. Nesse caso, se deveria parar de perguntar sobre uma inteligência que molda as coisas (objetividade metafísica e subjetiva), de uma vez por todas, e começar a perguntar sobre inteligências individuais pelas quais as coisas estão sendo moldadas. O segundo critério refere-se à refutação da lógica idealista. Dewey (1997c, p.15-17) declara que a substituição da lógica idealista, que domina a filosofia há 2500 anos, não será alcançada por um desvio de rumo por meio da negação lógica, da antítese, mas, sim, pelo crescente reconhecimento de sua futilidade. O medo do pragmatista na negação é que, dessa forma, nunca se escaparia de uma dialética platônica. E, finalmente, o último critério é a responsabilidade na vida intelectual. Para Dewey (1997c, p.17),

Idealizar e racionalizar o universo de forma geral é, no limite, uma confissão da inabilidade em conduzir o curso das coisas que especificamente nos preocupam. Desde quando a humanidade sofre dessa impotência, naturalmente transferimos o fardo de responsabilidades que não agüentávamos carregar e colocamos nos ombros competentes da causa transcendental. Mas se a percepção de condições específicas de valor e de conseqüências específicas de idéias são possíveis, a filosofia deve, a tempo, se tornar um método de localização e interpretação dos conflitos mais sérios que ocorrem na vida, e um método para projetar maneiras de lidar com os conflitos: um método de diagnoses e prognoses políticas e morais (tradução nossa).

Isso havia dominado o pensamento filosófico europeu por mais de dois mil anos, e entrou em crise quando a ciência expulsou as causas primeiras e finais da experiência. No que tange a filosofia deweyana, há um ponto importante entre a afirmação darwiniana de que o fim do processo é imanente à experiência e a passagem acima. Se o fim do processo é imanente à experiência, para a filosofia de John Dewey o indivíduo ou a sociedade ao não prestar a devida atenção nos aspectos morais (como uma ética de vida) de suas experiências estão abrindo mão para que o fim da atividade também seja livre de responsabilidades morais. O fim poderia ser qualquer um.

A reconstrução em filosofia deweyana surge dessa revisão darwiniana sobre as espécies. É a análise deweyana sobre os genes filosóficos do dualismo e da experiência, ao longo de dois milênios e meio de vida intelectual.

É extremamente importante recuperarmos uma passagem de Dewey para demarcar o debate com Horkheimer e indicar os traços da especulação filosófica *na* e *com* a experiência

na renovação da filosofia deweyana. Essa passagem se encontra nas últimas duas páginas do artigo *The Influence of Darwin on Philosophy*. Ele (1997c, p.18-19) afirma que a renovação na filosofia deve se constituir de:

[...] um argumento de um tipo de saber filosófico distinto daquele saber científico, é um saber que nos abre um outro tipo de realidade, uma realidade na qual as ciências fornecem acesso; um apelo por meio da experiência em direção à alguma coisa que essencialmente vai além da experiência (tradução nossa).

Após trazer a filosofia para os conflitos mundanos sociais e políticos, Dewey posiciona a idéia de experiência entre a ciência e a especulação filosófica. Filosofia e ciência não devem estar rigidamente separadas, pois as velhas idéias das filosofias e da religião são mais do que categorias e formas lógicas, elas são hábitos e pré-disposições que acarretam profundas atitudes de preferência e desprezo. Essas velhas idéias, por causa da incorporação nos hábitos e comportamentos, ainda se encontram no mundo atual. E uma nova filosofia deveria lidar com essas mudanças. Isso justifica a afirmação que abre este parágrafo: filosofia e ciência não devem ser rigidamente separadas – ciência orgânica, e não positivista. Justifica-se, nessa perspectiva, o esforço em se lançar em um projeto de reconstrução da filosofia: qual a origem do dualismo da filosofia presente na contemporaneidade. Tal passo explicaria uma concepção de filosofia renovada por Dewey. Novas perguntas, novas respostas, novos métodos, ou seja, a filosofia como um processo que se abre para a continuidade da investigação: tudo isso faz parte da influência de Darwin na filosofia de Dewey, tendo como certo que o dualismo de outras épocas entre "Humano" e "Natureza" foi superado pelo biólogo.

Essa parece ser a alma da filosofia deweyana que busca uma noção de experiência para além da concepção de procedimento empírico. Isso porque a partir do procedimento empírico, o homem está envolto em suas próprias limitações, por fatores estéticos, intelectuais e morais que constituem a experiência, na acepção de Dewey. Afinal, na experiência, o organismo age sobre o meio ambiente e também é afetado por ele. A consequência da mudança causada pelo organismo no ambiente faz com que o mesmo experimente e sofra as consequências de seu comportamento. Tanto o agente quanto o ambiente saem modificados *da e na* experiência. Assim, a qualidade principal da experiência é a vida, bem como a qualidade principal da vida é a experiência. Em outras palavras, experiência é vida e vida é experiência.

Como o cientista que enfrenta um problema da vida, até resolvê-lo, Dewey observa que a filosofia não deve fugir dos problemas sociais, das disputas e limites da experiência. Tanto os epistemologistas quanto os positivistas optam por se livrar de tudo que causa desconforto, insegurança, tudo que é desconhecido. Ao contrário disso, Dewey procura essa situação de instabilidade proveniente da experiência como motor do conhecimento e do pensamento reflexivo, tendo em vista os acontecimentos que emergem de sua qualidade estética.

3.4 Arte como experiência

Dewey (1974c) declarou que nenhuma experiência acontece se não houver qualidade estética.⁴³ Contudo, na modernidade, especialmente no trabalho de filósofos alemães⁴⁴, os conceitos de Razão Transcendental e Verdade se ligaram à teoria estética e fizeram de algumas das artes (*techné*) uma Arte inflacionada: pintura, escultura, música, poesia, literatura e algumas outras receberam o nome de finas artes (BOISVERT, 1997, p.117). O artista, que havia sido expulso da república platônica, agora andava como um ser superior e atendia pelo nome de “criador”. Suas obras não estavam mais disponíveis abertamente à sociedade e ao homem comum. Elas eram exibidas em um novo lugar, feito propriamente para essa finalidade. Esse novo lugar se chamava museu. Boisvert (1997, p.120), pesquisador do pensamento de Dewey e professor de filosofia no Siena College, EUA, afirma o seguinte: “Um crucifixo romanesco não era mais considerado por seus contemporâneos como um trabalho de escultura; nem a *Madonna* de Cimabue como uma pintura, nem a *Palles Athene* de Pheidias não era, primariamente, uma estátua” (tradução nossa)⁴⁵. Essas obras haviam se tornado puro conceitos, ou conceitos puros, e se prestavam à atividade contemplativa do *em si*. Já aqueles homens práticos que recebiam o nome de artistas, por também estarem ligados á *techné* da confecção de sapatos, roupas e instrumentos de uso cotidiano, perderam tal *status*.

⁴³ Tal como sua obra *Reconstrução em Filosofia*, o estadunidense escreveu um livro para tratar do assunto do dualismo em relação à unidade da experiência estética: *Art as Experience* (A Arte como Experiência) pode ser considerada uma obra sobre a reconstrução em estética.

⁴⁴ Ao mencionar “filósofos alemães” e razão transcendental, Boisvert se refere à Kant e a razão transcendental, à Schopenhauer e Hegel e a comunicação das emoções, ligando verdade e arte, à Clive Bell e a separação *exata* entre arte e verdade e à Oscar Wild e o esteticismo incorporado (BOISVERT, 1997, p.118-119).

⁴⁵ No original: A Romanesque crucifix was not regarded by its contemporaries as a work of sculpture; nor Cimabue’s *Madonna* as a picture, even Pheidias’ *Pallas Athene* was not, primarily, a statue.

Seus produtos eram apenas produtos, resultado da atividade com finalidades práticas e utilitárias, e não estéticas ou contemplativas.

Nessa perspectiva, as primeiras teorias estéticas da modernidade hierarquizaram o termo grego *techné* entre artes finas e artes industriais (*useful*), aproximando as artes finas da metafísica e à subseqüente Forma da Beleza platônica⁴⁶. Conseqüentemente, o problema da hierarquização das artes finas foi a separação rígida entre forma e conteúdo. Assim, a filosofia da experiência de Dewey também é a reconstrução da continuidade da experiência estética contemplativa com o processo cotidiano da vida. Dewey (1980, p.107) salienta:

Se tomarmos um produto de arte como algo que possua *auto*-expressão e o auto quer dizer alguma coisa completa e independente em isolamento, então, claramente substância e forma se separam. O que está envolto em uma auto-revelação é, por essa explicação básica, externo àquilo que é expresso. A externalidade persiste independente de qual dos dois seja tomado como forma e como substância. Também é nítido que se não existe *auto*-expressão, nenhum campo aberto à individualidade, o produto será, por necessidade, apenas um instante de uma espécie; faltará o frescor e a originalidade encontrados somente nas coisas que são individuais pelas explicações individuais (grifo do autor, tradução nossa).

O problema, portanto, a ser enfrentado é o da relação entre substância e forma. Se o que está por detrás de uma auto-revelação é o elemento natural como substância objetiva, então, o objeto fica acessível exclusivamente pela sensação imediata, dada pela sua feitura. Ele não permite contemplação estética, não permite re-significações por parte de quem o recebe. A expressão como instrumento da atividade contemplativa é externa ao objeto. Por outro lado, sem auto-expressão restariam apenas as forças subjetivas da razão e da cultura, em detrimento de sua originalidade para futuras re-significações. O produto artístico fica à mercê dos museus e das enciclopédias e dos valores idealizados capitalistas (monetário), nacionalistas (orgulho) e imperialistas (superioridade militar) (BOISVERT, 1997). Ambas afirmações reforçam a crença de que os trabalhos de arte são coisas separadas da vida ordinária, afirmando uma separação entre natureza e linguagem. A substância dá forma a forma ou a forma organiza a substância.

Dewey atribui esse dualismo às duas escolas filosóficas dos séculos XVII e XVIII: o empirismo e o racionalismo. A primeira faz suas separações em favor do reinado das qualidades sensórias; a segunda, em favor dos significados. Daí Dewey dificilmente usar o termo *beleza*, considerado por ele um termo hipostasiado pela filosofia, ou seja, uma ficção

⁴⁶ A Forma da Beleza em Platão é a verdade eterna e a fonte da verdade sobre as belas entidades individuais e suas imitações pelas artes. A conexão entre a Forma e a entidade ocorre pelo conceito de beleza alcançado pelo filósofo.

considerada real. Sobre isso, Dewey (1980, p.130) ressalta: “No caso do termo [beauty] ser usado na teoria para designar a qualidade estética total de uma experiência, obviamente que é melhor lidar com a própria experiência e mostrar a partir de onde e como a qualidade progride” (grifo e tradução nosso). Dewey rompe com esse dualismo, ao tratar a experiência como uma arte.

O que significa a afirmação “experiência é arte”? Para Dewey, experiência é o sofrer e o fazer, no sentido de ter, receber receptivamente do ambiente e fazer ativamente um ato, no qual o termo ato ou ação é utilizado não apenas como um ato motor, mas principalmente um hábito de pensar, uma reflexão que valoriza e atribui significado, na relação humana (a psicologia orgânica revelou que a relação entre a atividade cerebral e o sistema nervoso constitui-se na mesma experiência, refutando, assim, o dualismo entre cérebro e corpo). Dewey chama experiência de arte porque, na língua inglesa, não há uma palavra que funda ambos os sentidos, ou seja, o sentido do fazer artístico e o sentido da contemplação estética. Como pudemos ver, ele observou que na língua inglesa o “artístico” se liga ao ato de produzir alguma coisa, enquanto que o “estético” quer dizer a apreciação e a percepção dessa coisa. Ambas estão geralmente em campos do conhecimento separados. Contudo, a ação unifica ambos os conhecimentos em uma só palavra – arte.

Em *Art as Experience*, Dewey (1974c, p.257) afirma que o termo “arte” “une as mesmas relações de fazer e padecer, a energia de ida e de vinda, que faz com que uma experiência seja uma experiência”. Assim, o artista, no decorrer da construção de sua obra, incorpora as qualidades de perceber aquilo que está buscando fazer. Ele incorpora a percepção do mundo objetivo e a feitura subjetiva no processo de sua atividade, uma vez que sua percepção controla tal atividade. O mesmo vale para o apreciador.

Distante de uma demarcação, de uma maneira maniqueísta, como a experiência passiva ou simplesmente adaptativa do empirismo humeano ou a experiência ativa como a do sujeito transcendental kantiano, Dewey nos alerta para não confundirmos receptividade com passividade⁴⁷, porque é mais fácil enxergar a interação, quando se trata do criador de algo; em sua relação com o ambiente, ele deve ser receptivo ao ambiente, para poder criar e fornecer algo ao mundo, seja uma escultura, um comportamento ou a solução de um problema matemático. Contudo, Dewey afirma que o apreciador exerce a mesma atividade de sofrer e fazer, ao elaborar (fazer) sua experiência, a partir das percepções (sofrer) provenientes de sua relação com esse algo em questão. Na verdade, ele elabora sua própria experiência, ao re-

⁴⁷ Uma análise detalhada da reconstrução deweyana do pensamento de Hume e Kant, escavando nesses dois pensadores aquilo que interessa para uma experiência prática, pode ser vista em Garrison (2006).

elaborar a experiência do outro, ao percorrer o mesmo caminho, a partir de seu ponto-de-vista, dando significado àquilo que no outro o afeta, e que, portanto, lhe causa interesse. Daí a apreciação não ser passiva, mas um ato apreciativo, que envolve a ação de um verbo, apreciar, e o substantivo daquilo que está sendo apreciado, observado. Mais uma vez, a mútua interação entre o indivíduo e seu ambiente é que constitui a experiência.

Resumimos, abaixo, algumas impressões da filosofia da experiência deweyana quanto à sua artisticidade:

1. O resultado de uma relação (agente-ambiente) constitui-se experiência;
2. Fazemos uma experiência, quando há a interrupção de um hábito estabelecido;
3. A experiência ou o resultado de uma relação se torna o ambiente para uma nova experiência. Portanto, o fim de uma experiência constitui-se em meio para novas experiências;
4. Quem não re-elabora continuamente uma experiência não consegue ter experiência.
5. Daí fins serem fins-em-vista. Tudo aquilo que está *a priori* ou *a posteriori* da experiência, como uma entidade fixa de fundamentação ou verdades estabelecidas para nossas experiências, constitui-se em falácia filosófica;
6. A continuidade ou re-construções da experiência nos garante uma unidade-instável.

A falácia filosófica é, para Dewey, um grande erro intelectual. Ela surge quando confundimos as estruturas objetivas dos significados lingüísticos e da investigação lógica com existências metafísicas *a priori*. Tanto uma determinada linguagem quanto uma estrutura lógica são transacionais, ou seja, são espécies de conhecimento, são produtos cognitivos. Elas podem durar por muitos anos e, ainda assim, não serão eternas. Sentir se uma ação está no caminho desejado ou está sendo desviada torna a experiência estética. Assim, ele (DEWEY, 1974c, p.258) enfatiza: “O feito e o sofrido são [...] recíproca, cumulativa e continuamente instrumentais um com respeito ao outro”.

Assim compreendida, toda a linguagem está intrinsecamente ligada à noção de arte, porque os objetos de arte são expressivos, logo, eles são linguagens. Linguagem, para Dewey, depende de uma relação entre o comunicador, o objeto comunicado e o receptor. Assim, toda a linguagem está envolvida com *o que é dito* e *como é dito* ou, em termos deweyanos, com substância e forma ou conteúdo e método. Separar conteúdo e forma é um dualismo, para

Dewey. Em conseqüência, os conceitos são apenas uma forma ou um método do qual o agente lança mão para, instrumentalmente, organizar os conteúdos da sua experiência. Assim, a forma é intrínseca à experiência.

Nesse caso, Horkheimer ao afirmar a existência de um dualismo social no pensamento de Dewey pôs a filosofia deweyana à prova. Se a filosofia da experiência refletisse uma meta-ciência, à linguagem seria possível apanhar um objeto e conhecê-lo, eliminando tudo aquilo que na experiência não estivesse demarcado no terreno filo-científico a ponto de poder ser expresso. Contudo, na relação deweyana entre forma e conteúdo, a filosofia não se constitui apenas de aspectos racionais ou empíricos distintos e evidentes, de causa e efeito conhecidos e perfeitamente comunicados; existem também fartos aspectos escuros e crepusculares dos quais a filosofia deve se ocupar também. Da maneira como interpretamos o pensamento de Dewey, a linguagem sempre busca apanhar os conteúdos, as substâncias, tentando agarrá-las e segurá-las. Entretanto, a linguagem nunca consegue capturar a magnitude, a profundidade e o entendimento total das experiências vividas, ainda que certa objetividade permeie a linguagem, em sua constituição, e estabeleça a comunicação.

Após analisarmos as críticas de Horkheimer em relação a um dualismo social e uma redução de toda atividade filosófica à atividade científica e uma redução de toda atividade racional a um procedimento empírico, respondemos à primeira crítica com a crítica ao liberalismo (seção 3.2), à segunda crítica com o naturalismo de Dewey (seção 3.3) e a artísticidade da filosofia da educação deweyana como contemplação e ação (seção 3.4). Vejamos, então, como o raciocínio prático instrumental de Dewey envolve diversos aspectos do que foi apresentado acima e se posiciona diante desse dualismo causado pela razão instrumental nos termos de Horkheimer, ou seja, nos termos de uma sociedade tomada pelo capitalismo tardio.

3.5 Teoria do raciocínio prático de John Dewey

Respondendo ao dualismo filosófico, trataremos da teoria do raciocínio prático de Dewey⁴⁸. Veremos em que termos ocorrem aquilo que Dewey denominou de raciocínio instrumental, diferenciando-o do modo em que Horkheimer o designou.

⁴⁸ As principais obras de Dewey a respeito da reconstrução, em lógica, são: *Como Pensamos* e *Lógica: teoria da investigação*.

Dewey (1974c, p. 249) denuncia a falácia filosófica das estruturas da investigação lógica: não se podem atingir os produtos cognitivos sem o processo artístico.

O que é ainda mais importante é que não apenas é essa qualidade [qualidade emocional satisfatória] um motivo significativo para o empreender uma investigação intelectual e para que seja conduzida honestamente, como também, nenhuma atividade intelectual será um acontecimento integral (*uma* experiência), a menos que seja integralizada pela mencionada qualidade. Sem ela, o pensar é inconclusivo. Em suma, o estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completo (colchete nosso, grifo do autor).

“Significados, conhecimento e formas lógicas são *conseqüências* dessas transações, e não existência antecedente”, afirma Garrison (2006a, p.16). Para Dewey, reflexão e ação são contínuas. A interrupção de um hábito é a interrupção da prática de pensar ou dos hábitos do pensamento. Uma vez que o hábito é interrompido, as sensações percebem a quebra e provocam algo de consciente, pois estimulam, instigam à reflexão. O pensar reflexivo de Dewey começa, portanto, com a interrupção de um hábito estabelecido; a conseqüência da experiência é a re-significação, o conhecimento. Portanto, os elementos lógicos e racionais são instrumentos práticos para lidarmos esteticamente com o nosso ambiente, a fim de buscar um novo equilíbrio passageiro com o ambiente, equilíbrio intelectual e fisiológico; instrumentos sujeitos a investigação. Nesse caso, lógica é a própria teoria da investigação sobre a investigação; é o pensamento que se tornou consciente de si mesmo, na experiência.

Vale ressaltar que o critério deweyano para saber se ocorrerá ou não uma experiência e aprendizado não é a interrupção, por si só, de um hábito estabelecido. É o reconhecimento de conexões entre as formas e as substâncias, sugerindo e dando sentido uns aos outros, por meio da linguagem. Com efeito, a experiência só acontece se for experiência inteligente de meios-fins ou prática-teoria, e se for comunicada. A vida só é realmente vivida se for inteligentemente comunicada.

Incluimos, portanto, um elemento bastante importante da filosofia deweyana da experiência, que será melhor explicado a seguir: a instrumentalização da razão. Esta não pode ser confundida com o modo como a Teoria Crítica e, particularmente, Horkheimer e Adorno designam esse termo.

Isso porque, por um lado, a instrumentalização da razão significa que as sensações empíricas deixam de ser os portões do conhecimento e se tornam estímulos à ação e reflexão. São provocações e incitamentos ao pensamento investigativo, que terminará em conhecimento. Assim, as sensações não são boas ou ruins, inferiores ou superiores, pois elas

não são modos de conhecer. A sensação deixada a si própria não participa do campo do conhecimento, mas das pesquisas de estímulo e resposta. Para se *ter-conhecimento*, é preciso *fazer-reflexão* na e sobre as experiências e sensações. Por outro lado, a razão não se pauta também em um reino transcendental ou das Formas Ideais. Dewey substitui o termo *razão* pelo termo *inteligência*, porquanto, para ele, o primeiro se encontrava muito carregado e pesado, devido ao afastamento, provocado por Kant e pelo racionalismo histórico, entre uma razão superior que ordenaria a experiência e a ciência. Isso contribuiu para que a filosofia permanecesse ligada a um formalismo tradicional com uma terminologia distante do homem comum e seus problemas concretos. Diferentemente, para Dewey (1959c, p.111) a razão estaria envolvida com

[...] as sugestões concretas oriundas de experiências passadas, desenvolvidas e amadurecidas à luz das necessidades e experiências do presente, empregadas como alvos e métodos de reconstrução específica, e apuradas através de êxitos ou malogros na execução da experiência dessa tarefa de ajustamento: a tais sugestões empíricas, usadas de maneira construtiva para novos fins, é que damos o nome de inteligência.

Da mesma forma com que tratou o dualismo entre razão e emoção, o estadunidense também não concorda com a separação rígida entre arte e ciência. A relação artística entre fazer e sofrer, que constitui a experiência, representa uma atividade da inteligência, ou seja, não é uma atividade solta e desconexa, pois visa sempre a um resultado, um fim-em-vista.

Jim Garrison (2006a, p. 20), mais uma vez, salienta:

O pensar, para Dewey, é reflexivo, uma tentativa de fazer conexões de trás para frente e de frente para trás entre o que fazemos e o que sofremos como consequência. O conceito de continuidade também é importante: raciocínio de meios e fins não é linear, para Dewey. Fins sempre *emergem* durante o percurso da investigação. Meios são indistintos do fim em um dado contexto até que o processo de investigação se complete e relações harmoniosas sejam estabelecidas entre todas as partes da situação, incluindo o próprio investigador.

O pensar não se pauta mais em um *telos* ou em um *eidos* ou em um fim idealizado, pré-determinado. Fins são *fins-em-vista* que emergem no processo e são determinados pelos meios em suas limitações. A limitação da experiência determina as limitações lógicas. E fins-em-vista, por sua vez, diferenciam-se de meros resultados por causa de os fins envolverem reflexão e decisão durante o restabelecimento de uma função habitual, permeada pela insistência do passado e a possibilidade do futuro. Instrumental, nesses termos, significa, então, que as atividades e operações, práticas e teóricas, que os indivíduos exercem para

resolver problemas são sempre intermediárias, sempre fins-em-vista. O esquema do raciocínio prático de John Dewey é o seguinte, segundo Ross (apud GARRISON, 2006, p. 30):

Desejo	Eu desejo V.
Deliberação	U é o meio para V. T é o meio para U.
	...
Percepção	N é o meio para O. N é algo que eu posso fazer aqui e agora.
Escolha	Eu escolho N.
Ação	Eu faço N

Vemos que, segundo Ross, há vários elementos envolvidos no raciocínio prático de Dewey. Uma vez que exista algum tipo de complicação em uma experiência, a primeira reação é tentar sair dessa situação problemática. Portanto, se deseja algo. Por meio da investigação, examinam-se as melhores soluções possíveis. Portanto, delibera sobre algo. Como a solução pode estar distante ou ser dificultosa, especula-se sobre mais variadas hipóteses possíveis, sentindo quais são as suas conseqüências para a resolução do problema, até conseguir achar uma solução próxima; tem-se uma idéia. Nesse caso, os métodos e os conteúdos empregados surgem durante o processo. Logo, o indivíduo percebe a solução e a escolhe. Assim, escolhe-se e age. A deliberação é o órgão do raciocínio prático que propicia as escolhas inteligentes. Ela apenas acontece em uma experiência que tenha um objetivo, um fim-em-vista. Tais escolhas envolvem não apenas desejo e escolha, mas definitivamente juízos de valor.

A finalidade da atividade é a continuidade, ainda que não linear, ou seja, o raciocínio prático deweyano não é o equivalente lógico de uma “linha de montagem” que “fabrica” soluções para os nossos problemas, a razão não é uma “máquina” pré-programada. Pensamos e agimos conjunta e hipoteticamente, durante a resolução de um problema, sendo que, para isso, temos que agir sobre e sentir as conseqüências diversas vezes. Como o fim da atividade reflexiva é tão importante quanto os meios, a valoração e as questões morais também participam do raciocínio instrumental de Dewey. Os juízos de valor não estão isolados da experiência na qual eles são exigidos. Fins-em-vista são morais, porque o conhecimento não deixa nunca os hábitos e condutas da experiência, para se isolar em um reino idealizado. Com essa afirmação, Dewey (1959b, p.384) se contrapõe às escolas filosófica utilitarista e idealista que separam o motivo da ação de suas conseqüências, que separam o interesse e o dever, sendo o idealismo ligado ao caráter e ao puramente “interno”, e o utilitarismo ligado à conduta e ao “externo”.

Para Dewey (1959b, p.383), Kant teria defendido que apenas a boa vontade, o caráter interior completo em si, pode ser um bem moral. Ele não teria percebido que a vontade nada faz, se não acontecer na conduta. Por outro lado, os utilitaristas afirmaram que a consciência do homem nada vale, em termos de moral. O importante é aquilo que se faz. Em ambos os casos, o dualismo incorre em prejuízo moral, pois ele impede que o caráter e a conduta sejam tencionados.

Sem a liberdade para fazer conexões estéticas, morais e intelectuais, a partir das próprias existências, necessidades e desejos, em relação expressiva com a natureza e outros indivíduos, atemo-nos simplesmente ao que está estabelecido, fechando-nos intelectualmente.

O caráter instrumental em Dewey, portanto, repousa no fato de que desde o desejo sobre algo até a escolha e a ação, os hábitos de ação e de pensar são acontecimentos que podem ser instrumentalizados pela especulação filosófica enquanto uma lógica da conversação que pretende um melhor viver em sociedade, pretende uma sociedade democrática, e que, para tanto, deve se atentar aos desejos individuais e as questões morais que emergem da relação do indivíduo com a sociedade. Nesse caso, a verdade pretende estabelecer unidade dentro da diversidade e a lógica da verdade de que fala Horkheimer é substituída não pela lógica da probabilidade, mas por uma lógica da conversação. A verdade é uma verdade relacional, pois está relacionada entre o indivíduo e a sociedade, entre as demandas do presente e a tradição, entre o sujeito e o ambiente objetivo.

A conclusão a que chegamos, após essa retomada do pensamento deweyano frente à crítica horkheimeriana, é a de que restaria o empobrecimento da experiência como problema a ser enfrentado pelo pragmatismo. Dentro desse intuito, o que interessaria, dentro do espírito de pensar com a filosofia da educação de Dewey os problemas sociais de nossos dias, não é propriamente a teoria crítica de Horkheimer, mas a tradição de onde emerge o seu pensamento. Isto é, a tradição da Escola de Frankfurt com Walter Benjamin, Theodor Adorno e o pesquisador contemporâneo Giorgio Agamben. Parece-nos que frente a essa linha crítica de diagnóstico do empobrecimento da experiência que o pragmatismo deweyano está sendo retomado atualmente como instrumento para se encontrar uma nova maneira de se fazer experiência diante do instrumentalismo da razão.

CAPÍTULO 4 - Os limites da experiência na contemporaneidade e as suas implicações para a filosofia da educação de John Dewey: unidade da experiência e poética do ensino

4.1 Empobrecimento da experiência como um problema atual a ser enfrentado pelo pragmatismo

O significado de experiência e a sua possibilidade, na atualidade, se tornaram um problema candente das discussões contemporâneas em filosofia ou filosofia da educação. Horkheimer, ao afirmar que a razão instrumental substitui a relação entre a razão objetiva e a razão subjetiva, realçou a impossibilidade de uma experiência completa e profunda ocorrer em uma sociedade administrada pelo capitalismo tardio. Horkheimer faz parte, da forma como entendemos, de uma tradição filosófica que entende não ser mais possível a experiência, no mundo contemporâneo⁴⁹. Podemos observar um apanhado dessa noção em Larossa (2004), que assinala haver três importantes nomes do pensamento contemporâneo que fazem a defesa dessa corrente. O primeiro é o escritor húngaro Imre Kertész, para quem a experiência foi destruída e temos, em seu lugar, uma experiência falsa; sua referência é o nazismo e o estalinismo. O segundo é o filósofo alemão Walter Benjamin, para quem há um empobrecimento da experiência; ele se refere à volta dos soldados mudos, sem histórias para contar, na I Guerra Mundial. E, por final, o filósofo italiano Giorgio Agamben, para quem a impossibilidade de sermos alguém nos faz ser alguém fabricado por forças externas a nós; ele se refere à vida nos grandes centros urbanos, uma vez que a impossibilidade de narrar uma experiência significativa ultrapassou o campo de batalha, a guerra de trincheira, e alcançou as grandes metrópoles.

Por outro lado, vimos principalmente no primeiro e segundo capítulos, que Dewey fundamenta sua filosofia da educação na constante re-elaboração da experiência. Com o terceiro capítulo, argumentamos, em resposta à crítica ao pragmatista, no século XX, que

⁴⁹ Por *tradição filosófica* poderíamos dizer que se trata da “teoria crítica”, principalmente devido ao fato de o conceito de empobrecimento da razão ter sido desenvolvido por Walter Benjamin (1994). Todavia, nosso intento é demonstrar que alguns filósofos estão trabalhando com a possibilidade de uma impossibilidade ou um empobrecimento da experiência, independente da corrente filosófica, já que tentamos demonstrar que o próprio pragmatismo de Dewey, ao analisar o impacto da cultura industrial e do capitalismo monopolista, na sociedade norte-americana, indicou dualismos contemporâneos que desfavorecem a unidade da experiência, que empobrecem a experiência.

Dewey sustenta sua filosofia *na* experiência, não podendo ser confundido com um procedimento empírico, que o colocaria próximo do positivismo. Vemos que Dewey situa seu pensamento muito mais próximo de uma crítica contra o instrumentalismo da razão, que empobrece ou impossibilita a própria experiência e a realização de uma utopia democrática (CUNHA, 2001). Assim, o objetivo deste trabalho tem sido, ao longo de três capítulos, o de interpretar o conceito de experiência em Dewey e mostrar que a principal crítica feita a ele, no século XX, não se sustenta logicamente, porque, de acordo com Cunha (2001, p.111),

[...] a filosofia política deweyana abrange formulações que buscam transcender a ordenação social de sua época ao denunciar os males do capitalismo, ao desvendar o equívoco das concepções liberais de seu tempo e ao propor uma nova sociedade, a sociedade democrática.

Assim, a afirmação de que Dewey corroboraria a concepção da impossibilidade de se fazer experiência estaria muito mais em sua crítica ao dualismo social entre indivíduo e sociedade do que em um dualismo filosófico, ainda que eles sejam historicamente produtos um do outro. Contudo, a importância do dualismo social, para Dewey, repousa no fato de que a filosofia platônica, na qualidade de primeiro grande sistema dualista da filosofia, representou uma “muralha” social já presente na sociedade ateniense (ver Figura 1).

Nesse sentido, a pergunta que nos interessa debater, neste capítulo, é a seguinte: há alguma possibilidade de uma filosofia deweyana da educação, mesmo diante da denúncia de importantes referências da filosofia contemporânea sobre a impossibilidade da experiência e de sua narração, no presente?

A resposta a essa pergunta se justifica não como um avanço, uma antítese ou uma negação da impossibilidade da experiência. A impossibilidade da experiência, nos termos propostos nesta Dissertação, é o *verdadeiro* problema a ser posto à filosofia da educação de John Dewey, nos dias de hoje. É uma tensão atual em relação à racionalidade instrumental autoconservadora a ser debatida. O que justifica estabelecer o empobrecimento da experiência para tencionar com a filosofia da experiência de Dewey é a esperança; esperança de, uma vez já apresentadas as bases da filosofia da experiência e a pedagogia deweyanas, possamos tomá-las como uma alternativa, um convite a re-pensar, re-construir nossa própria experiência reflexiva, na contemporaneidade. A justificativa é também técnica, porquanto precisamos, dentro da estrutura prevista para o trabalho, explicitar o que é essa inteireza inclusiva da experiência, em John Dewey.

Segundo os estudos mais recentes sobre esse pensador, pode-se observar que a idéia de unidade da experiência, em dois casos que serão demonstrados, confere à experiência posta em crise um sentido menos absoluto, no presente. É a partir dos estudos atuais sobre Dewey que nos referimos a uma re-construção de nossas experiências, em termos de uma unidade da experiência. Estamos aludindo aos estudos desenvolvidos por Jim Garrison (2006a, 2006b), o qual interpreta o conceito da unidade da experiência em seu âmbito filosófico geral, e David Hansen (2005, 2006a), que a interpreta pela sua qualidade estética presente na poética, no âmbito do ensino. A inteireza inclusiva da experiência tem como morada a junção de aspectos de arte ou criatividade, de lógica ou investigação e de moral ou ação, na prática social, reconstruídos por Dewey. Eles constituem a chamada inteireza inclusiva da experiência, em um sentido menos absoluto do que aqueles desenvolvidos nas filosofias dualistas.

Portanto, ainda que, tanto na linha que segue o pragmatismo, quanto na linha que segue os teóricos críticos, haja um diagnóstico do empobrecimento da experiência, essas duas linhas filosóficas se diferenciam na questão da unidade. Há aqueles, como Dewey e seus intérpretes contemporâneos, no âmbito da filosofia da educação, que defendem a unidade da experiência com a razão, enquanto há aqueles que não vêem possibilidade dessa unidade, na prática estética, política, moral e escolar, como Larossa a descreveu, seguindo as indicações de Benjamin e Agamben. Dessa forma, mantemo-nos em tensão com o propósito deweyano a respeito da negação de todo e qualquer dualismo filosófico, em relação à “inteireza inclusiva” da experiência, e trataremos de duas interpretações da filosofia da experiência deweyana para a contemporaneidade.

Nesse plano geral do capítulo, veremos a influência de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) sobre o pensamento deweyano, na questão da unidade da experiência. Para tal, lançaremos mão dos trabalhos realizados por Jim Garrison. São eles: *A teoria do raciocínio prático de John Dewey* (2006a) e *The Permanent Deposit of Hegelian Thought in Dewey's Theory of Inquiry* (2006b)⁵⁰. A respeito do trabalho de Garrison, afirmamos que é uma continuação do projeto deweyano, o qual atualiza o pensamento desse autor para os problemas do nosso tempo. No outro caso, veremos em quais termos David Hansen trata da poética no ensino, nos trabalhos: *Uma Poética no Ensino* (2005) e *O Conhecimento Moral como uma Meta da Educação: John Dewey* (2006b).

⁵⁰ A tradução livre do título desse artigo é: “O depósito permanente do pensamento hegeliano na teoria da investigação de Dewey”.

4.2 O depósito permanente de Hegel na lógica deweyana

Uma nova gama de pesquisas sobre John Dewey emerge, nos Estados Unidos, e nos ajuda na demonstração da unidade da experiência deweyana, que envolve a experiência estética, intelectual e moral. Uma dessas correntes de pesquisa foi apresentada e trabalhada em um artigo escrito por Jim Garrison (2006b), intitulado “The Permanent Deposit of Hegelian Thought in Dewey’s Theory of Inquiry”. Nele, Garrison considera a experiência como uma relação *na* e *da* estrutura lógica da indução e dedução, da análise e síntese e do universal e particular na teoria da formação de julgamentos de Dewey e que ele herdou permanentemente, segundo a tese de Garrison, de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831).

Nesse texto, o autor argumenta sobre uma nova leitura da dialética hegeliana, desenvolvida por Dewey. Ele afirma que o padrão de entendimento da dialética como tese, antítese e síntese, instaurado por Heinrich Moritz Chalybaus, logo após a morte de Hegel, é colocada em questão na interpretação de Dewey⁵¹. Ao invés disso, a dialética hegeliana consistiria na relação entre universalidade, particularidade e individualidade – os momentos do conceito (Begriff) que integram a síntese. A palavra “Begriff”, do alemão para “conceito”, deriva, em Hegel, das palavras “agarrar”, “pegar” e dão um toque empírico para a dialética, que antes não era percebido. *Begriff* é um termo que envolve principalmente a qualidade de “Aufhebung” (sublation), um termo contraditório que significa preservação e mudança. O conceito busca preservação e mudança⁵².

Com Dewey, podemos traduzir pelo termo *crescimento* ou *continuidade*, uma vez que, em nossa experiência, estamos em uma relação estética e investigativa que reconstrói (a partir de experiência estética contínua ou completa) um conceito (o conceito deve ser acabado, gerar unidade, nos tirar de uma situação incômoda). Portanto, com Dewey, o neo-darwinista, o conceito também busca crescimento ou continuidade, expressos na atualizada leitura dos momentos do conceito (Begriff) que integram a dialética hegeliana.

⁵¹ Garrison argumenta que há uma idéia de dialética que alcançaria o fim da história, mas ela é encontrada no pensamento de Karl Marx e Johann Gottlieb Fichte.

⁵² No site Wikipedia (2007), na busca da palavra *sublation*, *Aufhebung* aparece literalmente significando “out/up-lifting”. O termo “out” quer dizer “fora”, “para fora”, “externo” ou “até o final”. O termo “up” quer dizer “erguer”, “para cima” ou “acabado”. Ambos, na qualidade de adjetivo. *Lifting* significa “elevação”, “aumento”, na qualidade de substantivo. Assim, o termo “out/up-lifting” poderia ser traduzido como um aumento completo e acabado.

Vamos olhar mais de perto para os três elementos do Begriff. A particularidade é discutida no sentido de “divisão” e deriva do alemão “besonder”, e não “partikular”. Divisão, nesse caso, ao contrário de definição, coloca o conceito em relação de determinação com outros, ao invés de apenas uma relação. Besonder, por sua vez, significa separar em partes ou assinalar. “O universal é obrigado a se particularizar para se tornar mais diferenciado, definido, distinto em ordem de alcançar *Aufhebung* e se aproximar do fim do conhecimento” (GARRISON, 2006b, p.15), como a finalidade da investigação na experiência, em Dewey. Já a individualização é discutida como um termo próximo a “Teorema”. Na individualização, a situação individual ou o objeto se separou (besonder) dentro de si mesmo. Para Dewey (GARRISON, 2006b, p.15), “o ‘individual’ se refere a uma situação individual (ou objeto dentro da situação) na qual procuramos formar um julgamento que possa vir a transformar a situação e encerrar a investigação” (grifo do autor, tradução nossa). A universalidade se aproxima de “definição”. De acordo com Hegel, as características essenciais que o investigador extraiu de um objeto constituem a sua universalidade. Isso deriva da dificuldade de a universalidade de um conceito se concretizar em uma “universalidade”, ainda que o Begriff transponha a realidade imediata e limitada para dialeticamente formar uma unidade. Garrison afirma que, se entendermos que o Begriff é o princípio-fundamental da teoria da emergência de Hegel, esse ponto pode ser mais bem explicado: fisicalidade é uma propriedade universal de toda existência; funcionamento orgânico é uma propriedade universal de toda existência viva; e o funcionamento mental é uma propriedade universal de toda existência mente-corpo. Os estágios posteriores dão continuidade (sublates) aos anteriores, daí serem separações menos restritivas de coisas do mesmo universal. Hegel desenvolve um todo orgânico holístico, onde os indivíduos não são meros espectadores, mas participam ativamente, coisa de que Dewey se aproveitou, para a sua teoria da investigação ou lógica (GARRISON, 2006b).

A tese de Garrison sustenta que, por mais que Dewey tenha sido influenciado por Peirce, quanto a sua racionalidade instrumental, é no raciocínio orgânico de Hegel que se encontra a unidade da experiência, fruto da investigação em uma situação com qualidades estéticas. Comparando a posição de Hegel com a de Peirce, Garrison (2006b, p.15) considera que o pragmatismo deste último “deriva do procedimento pragmático para determinar significado”.

Para Peirce (apud GARRISON, 2006b, p.31), a concepção de um objeto é baseada nos efeitos desse objeto; os efeitos que possuem, “de modo concebível, comportamento prático”. Assim, “nossa concepção desses efeitos é o total de nossa concepção do objeto” (tradução

nossa). Entretanto, a diferença em relação a Peirce ocorreu nos seguintes termos. De acordo com Peirce, a investigação (processo de conhecimento) não altera o objeto do conhecimento, ou seja, as relações do saber são externas a uma dada ontologia interna que constitui o objeto. A posição pragmatista de Peirce se aproxima do nominalismo. Para Dewey, a investigação constrói, cria o objeto ao final da investigação, dando universalidade à experiência. O conceito é um ideal normativo que, no final, acaba impondo uma unidade na diversidade, e até mesmo na controvérsia. Sobre isso, Garrison (2006b, p.15) enfatiza:

Tal unidade não é simplesmente um indicativo do que os objetos têm em comum, como as categorias de Kant ou universais empíricos ou nominalistas; ao contrário, ela faz encontrar aquilo que funcionalmente pertence em união, ainda que eles possam não pertencer em união até pouco antes da emergência do Begriff (Conceito) que os uniu (tradução nossa)⁵³.

A síntese é o caminho que nos leva, pela indução, até os universais, tais como conceitos, idéias, hipóteses. A análise é o caminho contrário, que nos leva, pela dedução, até o particular, até as partes. O problema é que, na história da filosofia, a tradição empírica de Hume forneceu uma filosofia da análise, sem uma síntese que, no limite, nos prenderia às nossas experiências empíricas imediatas e nos guiaria ao ceticismo; a indução é o caminho aos universais por meio das sensações, para os empiristas britânicos. Por outro lado, a tradição racionalista de Kant forneceu uma filosofia transcendental, que busca a síntese *a priori* das categorias, sem análise e sem considerar as relações externas que constituem a experiência. Para Kant, ainda, segundo Garrison (2006b), os universais de sua filosofia controlam a experiência caótica e, por isso, eles funcionam como leis externas à experiência. O universal, em ambos os casos, não é imanente à experiência individual. Assim, teria sido Hegel que desenvolveu sua filosofia como uma resposta a Kant, que, na interpretação de Dewey, foi o único a fornecer uma razão (Vernunft) preocupada com a unidade na diferença.

A razão é, portanto, o movimento de ida e vinda da síntese e da análise, ida e vinda das heranças e tradições culturais que nos envolvem em significativa relação com as idas e vindas de nossa experiência imediata. É apenas diante de uma situação problemática que o indivíduo alcança um universal, uma teoria, uma idéia, uma hipótese, que traz unidade no caos. E é com o uso do raciocínio instrumental, em uma experiência, que o indivíduo reconstrói uma experiência.

⁵³ No original: Such unity is not simple indicative of what objects have in common, such as the categories of Kant or empirical, nominalistic universals; instead, it brings together what functionally belongs together, thought they may not belong together until after the emergence of the *Begriff* (Concept) that unites them.

Para Hegel, bem como posteriormente para Dewey, não há uma ação particular sem um universal. É necessário um conceito para guiar a ação, ainda que ele não seja estabelecido *a priori*, nem seja ontológico, fixo e imutável, no tempo e espaço. A razão, a indução e a síntese são conquistas e criações do homem sujeitas ao tempo e o espaço: são lógicas. Razão, para Dewey, é a relação entre meios-conseqüência, a qual tem como finalidade estabelecer uma unidade na diversidade. Essa posição pragmática se aproxima da razão hegeliana que se desenvolve na história. Para Dewey, tanto o empirismo quanto o racionalismo estão parcialmente certos no que propõem. O problema é que eles não perceberam que suas categorias, como a causalidade e a razão, são construções lógicas também. Dewey corrige tais falhas, ao afirmar hegelianamente que síntese e análise fazem parte da mesma experiência individual, bem como tal movimento reflexivo pragmático culmina no individual. Segundo Dewey, os efeitos e as conseqüências determinam a natureza da natureza, muito mais do que as causas.

Essa interpretação nos leva a dizer que Dewey ficou com a lógica e abandonou a metafísica hegeliana, isto é, Dewey abandonou o idealismo absoluto, mas não abandonou o idealismo. Ele naturalizou a dialética hegeliana com um funcionalismo darwinista para o seu instrumentalismo de meios-fim. Disso, podemos pensar qualquer coisa a respeito da inteireza da experiência deweyana, menos que ela seja irracional ou empiricista. Por outro lado, a teoria da investigação ou lógica não pode ser acusada de racionalismo, uma vez que é na experiência que investigamos.

Para finalizar, a filosofia da reconstrução deweyana se desdobra em uma filosofia da educação. O raciocínio prático de Dewey, sob a interpretação de Garrison, justifica também sua educação como crescimento continuado, sua atitude investigativa permanente sobre as formas de conhecer, cunhado no provérbio, muitas vezes entendido superficialmente, do “aprender a aprender”. Justifica a importância de John Dewey para nosso tempo. Isso nos anima a tratar de sua filosofia da educação como uma referência para pensar o nosso tempo.

4.3 Reconstrução da experiência educativa

Encaminhamos-nos para o final deste trabalho e assim o fazemos por meio da unidade da experiência educativa em John Dewey. Nesse caso, o trabalho de David Hansen e o seu conceito de poética no ensino, pode nos ajudar a compreender o que seria essa unidade da

experiência no âmbito da educação, já que a poética do ensino “contribui para uma visão holística do trabalho” (HANSEN, 2005, p.95).

Sua contribuição ocorre nos termos deweyanos da impossibilidade de separação da qualidade estética, intelectual e moral, na atividade de ensino – é aquilo que diretores e coordenadores buscam em um professor a ser contratado, a qualidade humana. Professores são responsáveis por jovens e crianças, aos quais os pais confiaram a responsabilidade – professores estão em situação de influenciá-los para o bem ou para o mal. Diretores e coordenadores se sentem responsáveis, da mesma forma, no momento de contratar um professor. Daí que a poética do ensino joga luz não apenas aos fatores relacionados ao domínio de conteúdos, mas levanta outras dúvidas e perguntas: quais os atributos que formam esse ser humano que atende ao chamado da docência? Esse professor ainda possui paixão pela vida, não no sentido de ele ser um otimista, mas que mantenha certa esperança na vida? O professor possui um instinto para a vida, “um instinto para reagir ao humano” (HANSEN, 2005, p.110), não em termos de heroísmo, mas em termos de defender aquilo em que acredita (algo nos termos da responsabilidade do método individual)?

Logo, ao professor que atende às exigências dessas perguntas, a qualidade estética da experiência educativa faz a sala-de-aula existir como um espaço aberto às interações entre professor e aluno, experiências, idéias e objetos. A sala-de-aula passa a existir como um lugar de beleza, conforme Hansen (2005, p.112) afirmou, “no sentido de discernir, estimular e recordar o aparecimento em um aluno de um novo *insight*, uma nova disposição, um novo entendimento – de alguma coisa que, mais do que o sentido figurativo, ilumina” (grifo do autor).

O aspecto estético se funde com o aspecto moral, em uma poética no ensino. Isso ocorre quando os professores se esforçam em discernir quais os problemas mais importantes *nesse* momento pedagógico para a experiência do estudante. Por esse motivo, provoca no professor a atitude de olhar para os alunos como humanos, como indivíduos, e não objetos. Isso é fruto de consideração. Tais professores, segundo Hansen (2005, p.113), sabem que os conhecimentos acadêmicos não têm efeito no vácuo, pois eles estão “sempre acompanhado[s] por outros tipos de aprendizagens, incluindo atitudes, resultados e disposições”. Isso é continuidade, crescimento na atividade. Tal continuidade ou crescimento da atividade incita o professor a promover o aprofundamento dos *insights*, das atitudes, dos conhecimentos, das habilidades, em busca de melhores e mais amplas experiências para todos os envolvidos, o que causa conhecimento intelectual – o que causa novos problemas e mais educação, crescimento.

Os três aspectos da experiência educativa podem não ser percebidos a todo o momento e por todas as pessoas, uma vez que nossas percepções podem nos levar para outros caminhos. Ou pode ser que um professor atente para uma dimensão e se esqueça ou não valorize as outras. Contudo, Hansen nos alerta de que, na prática, os três valores emergem simultaneamente. Os professores devem estar alerta às suas próprias experiências e às de seus alunos, para não deixar escapar tais momentos de construção de significados estéticos, morais e intelectuais, no ensino. A análise das características do método individual deweyano, em um ser humano que almeja se tornar professor, é uma alternativa na avaliação, definição, manutenção e desenvolvimento do mesmo, no cargo docente.

Iniciamos esta Dissertação com a problemática filosófica deweyana: a ciência como a nova força em conhecer o mundo e fornecer a direção à vida. Pode-se dizer que a educação de hoje, baseada na metodologia *sem método* (sem a liberdade para deixar aparecer um método individual, nos termos vistos com Dewey) de apostilas preparatórias para o vestibular, na objetividade mercadológica do ensino profissional das ciências naturais e humanas, nas estatísticas e avaliações, é fruto da positivização, da cientificização e mercantilização do ensino. O ensino tradicional tinha a vantagem de possuir bons professores, bons mestres. O ensino progressivista tinha a vantagem de libertar fisicamente os alunos. O ensino tecnicista de hoje transformou aluno e professor em objetos de uma indústria do ensino, com fins materiais-financeiros. A discussão educacional contemporânea está em torno das tecnologias de e para o ensino, que atendam à massificação e reduzam os custos do ensino. A interpretação dos resultados das ciências, para a educação no século XX, feita por Dewey, não se confunde com o cenário no qual estamos. Dewey defendeu as qualidades da experiência, e não as quantidades do experimento e dos negócios. Daí que entender seriamente a noção de educação como uma arte que não se distancia das ciências pode ser útil a todos nós que criticamos e ao mesmo tempo vivemos esse cenário de confusão a respeito das bases e das direções que a educação brasileira deve tomar.

Mídias e tecnologias, escola, currículo, liberdade, autoridade, relações sociais plurais, são todas entidades que nos causam apreensão, na hora de lidar com elas, no sentido de tomar decisões ou de se abster em relação aos seus papéis educacionais e educativos.

Hansen aborda o desafio da qualidade mediada da experiência educativa, em contraposição à positivização do ensino, em um artigo intitulado *O Conhecimento Moral como uma Meta da Educação: John Dewey* (2006b). Ele aborda o problema como uma relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento moral.

Sobre o conhecimento acadêmico, o estudioso estadunidense afirma o seguinte:

John Dewey defendeu fervorosamente durante sua vida inteira o ensino dos conhecimentos acadêmicos. Seu famoso ensaio, 'A Criança e o Currículo', ilustra no próprio título sua visão da educação como um encontro dinâmico entre o estudante e o currículo (HANSEN, 2006b).

Dewey atribui importância à responsabilidade do professor junto ao currículo. Entretanto, considera que cabe ao professor sentir o ambiente presente de seus estudantes e tentar empregá-los como recursos educativos, algo que envolve “as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais etc. da comunidade local” (DEWEY, 1971, p. 32). Nas palavras de Hansen, se, por um lado, Dewey defende que todo “professor deveria ter na palma da mão [...] o domínio do saber da disciplina em questão” (2006b), por outro, ele continua: “Mais do que em sentido figurativo, Dewey afirma que o professor não deveria somente conhecer sua disciplina, mas ‘ser’ aquela disciplina” (2006b). Ele prossegue, afirmando que “Dewey considera todas as disciplinas acadêmicas como uma constelação de mais do que fatos e informações, mas como modos dinâmicos de conhecimento e de investigação em nossa experiência de vida e de mundo” (2006b).

Além desses aspectos acima, Hansen chama-nos a atenção para o conhecimento moral. Para ele, o conhecimento moral é a união do *know-how* técnico com a consciência social. É um projeto de unificação de vários campos do saber. Entretanto, não se trata de uma unificação “no sentido de gerar uma garantia epistêmica prioritária para o que as pessoas sabem, mas no sentido de trazer campos diferentes dentro de um permanente contato e intercâmbio” (2006b). Nesse caso, Dewey, nas palavras de Hansen, defendeu fervorosamente essas uniões de campos diferentes, em busca de um melhor entendimento por parte de todos nós sobre o que é ciência e arte. Assim,

[...] ciência não é um império de verdades permanentes, mas, ao contrário, uma expressão artística e falível do pensamento, da investigação, da curiosidade e da esperança. Elas irão agradecer pelo fato de que arte não é a brincadeira espontânea da maneira como a consciência pública a tratou, mas constitui um modo inteligente de pensamento, investigação, curiosidade e esperança, sendo cada qual um pouco sistemático, em sua forma particular, como a ciência. Para Dewey, o projeto comunicativo e educacional de trazer as áreas juntas para o diálogo umas com as outras – novamente, tanto dentro quanto fora do sistema educacional – corrobora com a meta social e moral de construir contato e intercâmbio entre as pessoas por toda a sociedade. A polarização dos campos do conhecimento, de modos de conhecer e fazer – conhecimento dividido contra si mesmo – reflete a polarização de um ou outros muitos indivíduos e comunidades na sociedade (HANSEN, 2006b).

O conhecimento moral se instala no cerne da discussão a respeito da autoridade social *versus* liberdade individual. O conhecimento moral é uma atitude responsável que o professor pode e deve desenvolver no aluno. Dewey (1971, p. 8) reconhece, logo no início do livro *Experiência e Educação*, que o caminho não é rejeitar toda e qualquer autoridade, mas “se deve buscar fonte mais efetiva de autoridade”, pois,

[...] a não ser na base da filosofia dos extremos [...] é que o saber da pessoa madura não tem valor de direção para a experiência do imaturo. Pelo contrário, baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isso significar contatos mais numerosos e íntimos. (DEWEY, 1971, p. 9).

A crítica é direcionada à educação progressivista, pelo fato de ela abandonar, em contraponto ao controle autoritário, a idéia de planejamento e organização escolar. A pergunta que ele se faz é a seguinte: existe uma maneira da pessoa mais experiente ajudar o imaturo, sem que isso caracterize controle e poder sobre o mesmo, nos parâmetros da educação tradicional, ou seja, respeitando sua individualidade?

A justificativa para essa pergunta é que o dualismo da educação progressiva exclui, à primeira vista, o educador de dois aspectos essenciais à filosofia da experiência deweyana. O dualismo da educação progressiva exclui o professor de prestar atenção ao crescimento de sua própria experiência como tal e, assim, se ver como elemento e ator do processo educativo. O professor não pode se abster de uma atitude própria que envolve o seu crescimento e a sua experiência, durante o processo de aprendizagem do estudante. Ao professor preso a fins fixos da educação, o crescimento próprio e de seus alunos assume formas diferentes, servindo realmente para a falta de interesse e a manutenção do *status quo*. Ao professor que toma o seu próprio crescimento e o de seus alunos sem fins fixos, porém com fins-em-vista, o contato com a existência própria e de seus alunos, diante dos mais variados desafios que a vida nos impõe, *inclusive* intelectuais, abre-se para a experiência dentro da sala de aula, para a vida na educação e para a lógica antes das metodologias tão lustrosas e propagadas de hoje em dia. Métodos sem um método não servem para muita coisa (STENGEL, 1998).

O dualismo da educação progressiva também exclui o professor de perceber que toda relação educativa também é social, dada pela mútua comunicação. Dewey (1959b, p. 3) parte do seguinte princípio: “O fato primário e inevitável de que cada membro de um grupo social nasce e morre determina a necessidade da educação”. A educação é um “processo social”. Contudo, vem acontecendo, queiramos ou não, fora das fronteiras da conhecida transmissão de conhecimentos, em que dois corpos distintos e isolados se relacionam mecanicamente.

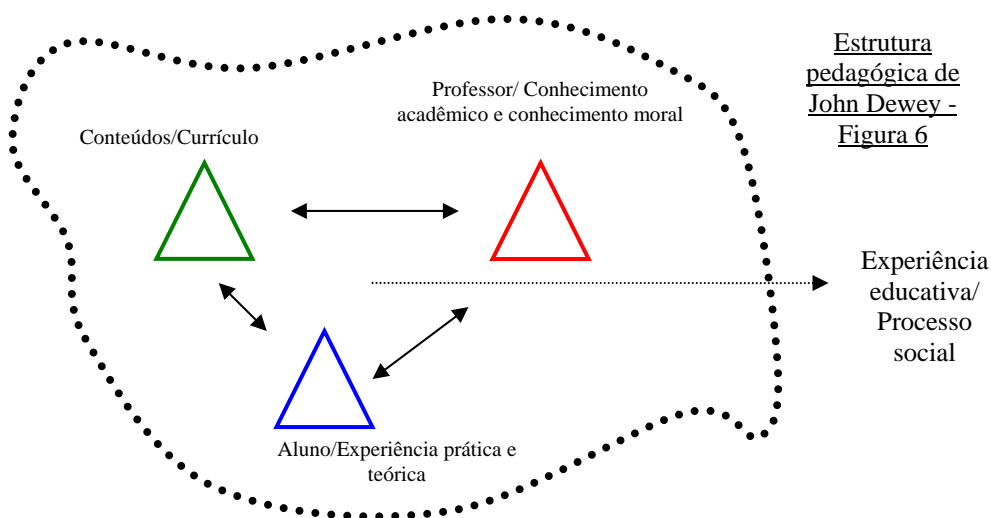
Com efeito, a existência da experiência educativa, para Dewey, não está unicamente *dentro* de cada um de nós (seja na mente, seja no corpo), ou dentro dos objetos do mundo. Ela está na relação *entre* as pessoas e as coisas.

Se, no passado, do ponto de vista das metodologias do ensino, bastava apenas lousa, giz, sala de aula, livro e professor, para que a educação ocorresse, hoje, as metodologias sem lógica, que não permitem professor e estudante interagirem livremente com seus presentes, estão fadadas ao fracasso.

Caso os professores se proponham seguir as indicações de Dewey (1971, p.59), a liberdade em questão é a liberdade da inteligência.

A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos. O erro mais comum que se faz em relação à liberdade é o de identificá-la com liberdade de movimento, ou com o lado físico e exterior da atividade. Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensar, desejar e decidir.

Os professores que se colocam fora do processo educativo, nesses dois termos acima (envolvendo crescimento, experiência, autoridade, processo social e liberdade), são desleais à lógica investigativa de Dewey. Aos demais, o dualismo na educação se constituiu em uma estrutura fechada em si mesma, dualista, pois, dentro de sua estrutura escolar os agentes eram reduzidos a algum outro elemento central e fundamental para o ensino poder ocorrer (ver Figura 3). Isso se transforma, com a filosofia da educação de Dewey, naquilo que representamos na figura 6:



De acordo com a Figura 6, a experiência educativa não está dentro do professor, ou dentro do aluno, ou dentro do livro, mas, diferentemente, ela está no tempo-espaço de uma relação estética, moral e intelectual entre o professor, o aluno e os conteúdos – relação essa que oferece *momentos* de ensino e aprendizagem. O advérbio *dentro* é substituído pelo advérbio *entre*. Como podemos observar pela mudança no quadro acima (Figura 6), a experiência educativa está representada, simbolicamente, para a situação de sala de aula, no tempo-espaço entre os três elementos do ensino, e não dentro de cada uma das pontas do triângulo. O que estava estabelecido passou a ser questionado. O professor, representante do conhecimento, pode tanto ter uma atitude investigativa frente aos desafios postos em sala-de-aula pelos alunos, quanto o aluno pode ser alguém que domine certo assunto. A validade dessa relação é a solução de um problema prático. E, uma vez que esse espaço é contornado por uma linha vazada, isto significa que a experiência educativa sempre extrapola os muros da escola e se relaciona com o que há de latente na sociedade. Os conteúdos escolares, nesse caso, também devem ser modificados, alterando a relação.

Assim, resta-nos concluir que há e deveria haver espaço tanto para a experiência moral, intelectual e estética, quanto para as matérias curriculares dentro de sala-de-aula, da mesma forma que professor e aluno não se excluem, no processo educativo, mas se entrelaçam em busca de momentos educativos mútuos. Dessa maneira, o conhecimento moral não é uma disciplina nem isolada no currículo, nem uma habilidade interdisciplinar. Não diz respeito exclusivamente à educação escolar, porém liga umbilicalmente a educação com aquela atitude filosófica apresentada acima. Daí Dewey (1959b, p.396) afirmar, na última frase de sua mais importante obra, *Democracia e Educação*: “O interesse para aprender-se em todos os contatos com a vida é o interesse essencialmente moral”.

CONCLUSÃO:

O Valor da Reconstrução em Educação deweyana Hoje

O valor principal da filosofia da educação de Dewey, na atualidade, segundo entendemos o pensamento desse autor, está em perceber por que ele se lançou ao trabalho de elaborar inúmeras reconstruções, com respeito às mais diversas correntes de pensamento e filósofos: Metafísica, Epistemologia, Escolástica, Empiricismo, Racionalismo, Nominalismo; Sócrates, Platão, Aristóteles, Aquino, Bacon, Descartes, Locke, Hume, os Mills, Rousseau, Kant, Hegel e muito mais são fontes de idéias que John Dewey reconstruiu. Ao afirmar isso, enfatizamos o fato de Dewey nunca ter pretendido voltar-se contra a tradição, especialmente, neste caso, a tradição filosófica e educacional. Mas há um porquê nisso, expresso na forma de um pensar um problema do seu presente: dualismo filosófico e educacional.

Imbuídos desse espírito de interpretação e retomada de teorias filo-educacionais é que buscamos analisar o pensamento de Dewey para a atualidade, dentro de um diagnóstico estabelecido por uma outra tradição filosófica, que não o pragmatismo, qual seja, a do empobrecimento da experiência, decorrente da linha de pesquisa crítica de Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Giorgio Agamben. Três foram nossas conclusões, durante esse percurso. A primeira conclusão a que chegamos defende a contundência e pertinência da teoria crítica ao instrumentalismo da razão que assola a sociedade. O valor social e a validade atual da crítica ao empobrecimento da experiência são imensuráveis para qualquer sociedade que deseja *estar em* processo contínuo de democratização. A segunda conclusão é a de que, ao confrontar o pensamento de Dewey com a crítica de Horkheimer, evidenciou-se um descompasso entre nossa interpretação de Dewey e a do frankfurtiano, porque entendemos que John Dewey também foi um crítico da racionalidade instrumental que havia tomado a sociedade norte-americana, no final do século XIX e início do século XX. Essa conclusão possui um valor diferenciado para nós. Ainda que o seu peso seja relativo, pois a segunda crítica torna-se mais valiosa e importante apenas como uma afirmação válida para o contexto deste trabalho de Dissertação e ao colocar em xeque os críticos de Dewey. Contudo, mais importante, é que concluímos pela validade filosófica e moral de Dewey para se pensar o empobrecimento da experiência na educação escolar atual, suas conseqüências e as saídas apontadas ao instrumentalismo dos dias de hoje, como fazem autores como Garrison e Hansen.

Eis o que poderíamos apontar como o valor da reconstrução deweyana para o campo da filosofia da educação: pensar com John Dewey, a partir do diagnóstico do empobrecimento da experiência. Os sucessores de Dewey continuam, nos dias de hoje, algumas dessas reconstruções, inclusive lançando novas interpretações sobre o próprio Dewey, ao lidar com seus problemas educacionais atuais.

As próprias idéias filosóficas possuem finalidades das mais diversas, uma vez postas na comunidade de pesquisadores e na sociedade. Temos conseqüências, em nossa sociedade, nestes séculos XX e XXI, de idéias que fundamentaram guerras mundiais, materialismo, autoritarismo, fanatismo, e também violência urbana, estresse, esquizofrenia, elitismo. Por terem profunda infiltração e aplicação, na realidade social e no homem comum, essas idéias ainda são alimentadas, nos dias de hoje. O que queremos com isso é afirmar que o pragmatismo deweyano nos fornece uma perspectiva profunda e séria de análise das conseqüências das ações humanas, procurando identificar a correlação entre os elementos simbólicos e as práticas sociais.

Hansen e Garrison, em particular, além de outros, chamam a atenção para o envolvimento de uma atitude filosófica moral, intelectual e estética, a partir de um problema candente do presente. Isso é o que denominamos de unidade da experiência. O legado de Dewey foi demonstrar que a evolução da ciência moderna não apenas radicalizou algumas estruturas dualistas na sociedade, dificultando a possibilidade de refletir sobre as experiências e dela extrair significados úteis, mas indicou que a grande responsabilidade de mudanças está sobre os ombros daqueles que enxergam as conseqüências de atividades prejudiciais à sociedade, de uma forma geral – seja uma política social ditatorial e antidemocrática, seja uma marginalização da unidade da experiência educativa, seja um descontrole sobre a poluição.

A unidade da experiência educacional pode ser percebida, assim, se contraposta àquilo que Dewey (1971, p.42) chamou de “maior de todas as falácias pedagógicas”. Gostaríamos de concluir, portanto, com uma citação de John Dewey, a respeito do pior problema que uma pedagogia pode conter, em suas entranhas.

A maior de todas as falácias pedagógicas é a de que se aprende apenas a coisa particular que se está estudando. As aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importante que a lição de ortografia ou de geografia, ou história. Estas são as atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender. (DEWEY, 1971, p. 42).

Por conseguinte, se vimos, com a *Reconstrução em Filosofia*, que a filosofia se separou de sua parte poética, prática e, conseqüentemente, moral, também é fato que Dewey se esforça em recuperá-la pela e na educação, constituindo uma unidade da experiência para a contemporaneidade, ao tratar, a partir disso, da estética, da lógica e da moral. Com a sua filosofia pragmática, Dewey olha para o passado, com a finalidade de explicar as conseqüências dos dualismos para o presente e assim, atualizar a responsabilidade para a experiência democrática de seu tempo. Por outro lado, recuperar fatores poéticos, práticos e morais, no pensar filosófico, não significa refutar questões lógicas, racionais, intelectuais e conceituais, mas sim constatar que tais fatores também são frutos de nossa experiência com outros indivíduos e com o mundo.

Retomando Dewey pela filosofia da experiência, como fizemos nesse trabalho, e confrontando sua filosofia com a tradição da “teoria crítica”, percebemos que a unidade da experiência surge em Dewey com qualidade relacional, desinflada, ou seja, livre dos aspectos ideológicos e transcendentais unilaterais que dominaram os temas da verdade e do saber, no campo da filosofia e da educação, e os temas da liberdade e justiça, no campo político e social. O pragmatismo deweyano não pecou por otimismo exagerado e ingenuidade em depositar no conhecimento racional a via de acesso à verdade e nem por depositar nas ciências modernas a salvação dos problemas humanos; não pecou por advogar a mera socialização democrática política, nos termos apontados pelos pioneiros do liberalismo. Se assim for, teremos uma unidade na experiência em um sentido menos absoluto e que se viabilizaria diante das experiências que se encontram em crise. Podemos anunciar os seguintes exemplos que forçam a crise da experiência reflexiva: para o próprio Dewey, o corporativismo capitalista; para Benjamin (1994), as guerras de trincheira e os meios de comunicação de massa; e, para Agamben (2005), a vida cotidiana em uma grande cidade e o assujeitamento do indivíduo à vida urbana capitalista⁵⁴.

Com Garrison e Hansen, a unidade da experiência está nos acontecimentos, nos pequenos momentos que envolvem o agente e uma dada situação problemática. Nessa perspectiva, o provérbio baconiano “saber é poder”, visto a partir da filosofia da experiência deweyana, se aproxima do conceito de unidade da experiência. Saber falar, escrever e ouvir uma determinada língua é poder; saber interpretar um texto é poder; saber o funcionamento de determinada coisa é poder; saber resolver um problema de matemática qualquer é poder; e,

⁵⁴ Em Benjamin, ver especialmente os ensaios “Experiência e pobreza” e “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”. Em Agamben, ver, principalmente, “Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência”.

acima de tudo, saber as conseqüências sociais e morais de todos as ações é um poder que poderia ser utilizado para melhorar a condição de vida e, assim, dar um sentido ao emprego tão vazio ultimamente de termos como postura ética, humanidade e cosmopolitismo.

Atualizar a responsabilidade do educador, em seu sentido mais *lato* possível, quanto à definição de educador, mas em seu sentido mais *stricto* possível, quanto à possibilidade de efetivação de poder, este é o compromisso que o pensamento deweyano nos legou e que vem sendo cada vez mais trabalhado pelos pesquisadores de filosofia da educação. Esta é a responsabilidade estética, intelectual e moral que Dewey nos passou e que podemos empregar, para lidar com problemas ligados à violência, corrupção, alfabetização, personalidade e caráter e liberdade, por exemplo. Se o interesse pela ação são frutos da liberdade de pensamento e comunicação das experiências e capacidade de extrair significações das experiências, então, podemos dizer que tal poder é democrático.

Após o legado de Dewey, não podemos alegar ingenuidade sobre as conseqüências de dualismos filosóficos e educacionais. Por outro lado, não podemos alegar que não nos foram dadas indicações do que poderíamos fazer para melhorar nossa situação no mundo, mesmo quando o reconhecimento da impossibilidade de narrativas metafísicas e epistemológicas tenha nos tirado qualquer porto seguro absoluto, mesmo quando tudo se encontra empobrecido.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ADORNO, T. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AZANHA, J. M. P. A questão dos pressupostos no discurso pedagógico. In: NAGLE, J. (Org.) *Educação e Linguagem Brasileira*. São Paulo: Edart, 1976.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v.4).

BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Trad. Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOISVERT, R. D. *John Dewey: rethinking our time*. Albany, NY: State University of New York Press, 1997.

CAVALLARI FILHO, R. A filosofia de John Dewey como atitude crítica e a educação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: *Perspectivas contemporâneas da filosofia da educação*. 1. 2006, Marília. Anais... Marília: UNESP; FAPESP, 2006.

CHIARELLO, M. G. *Das lágrimas das coisas: estudo sobre o conceito de natureza em Max Horkheimer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

CUNHA, M. V. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 116-126, 2004.

_____. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação em John Dewey. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, 2006.

_____. Leituras e desleituras de John Dewey. In: BENCOSTA, M. A. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. No prelo.

CUNHA, M. V.; SACRAMENTO, L. F. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. In. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro, 2007. No prelo.

CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1984.

DEWEY, J. *Logic: the theory of inquiry*. v. 12. Illinois: Southern Illinois University Press, 1938.

_____. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. *Democracia e educação* introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959b.

_____. *Reconstrução em filosofia*. 2. ed. Tradução de António Pinto de Carvalho. São Paulo: Nacional, 1959c.

_____. A criança e o programa escolar. In *Vida e educação*. 6. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1964a.

_____. Interesse e esforço. In *Vida e educação*. 6. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1964b.

_____. Liberalismo e ação social. In: _____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional e Editora da USP, 1970.

_____. *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971 (Coleção Cultura, Sociedade e Educação, v. 15).

_____. Experiência e método filosófico. In: _____. *Experiência e natureza: textos selecionados (Experiência e Natureza)*. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril, 1974a (Coleção os Pensadores, vol. XV).

_____. O padrão de investigação. In: _____. *Experiência e natureza: textos selecionados (Lógica: a teoria da investigação)*. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril, 1974b (Coleção os Pensadores, vol. XV).

_____. Tendo uma experiência. In: _____. *Experiência e natureza: textos selecionados (A arte como experiência)*. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril, 1974c (Coleção os Pensadores, vol. XV).

_____. *Art as experience*. New York: Berkeley Publishing Group, 1980.

_____. Experience and objective idealism. In: _____. *The influence of Darwin on philosophy and other essays*. New York: Prometheus Books, 1997a.

_____. *How we think*. Boston, EUA: Dover Publication, 1997b.

_____. The Influence of Darwinism on philosophy. In: _____. *The influence of Darwin on philosophy and other essays*. New York: Prometheus Books, 1997c.

_____. Reconstruction in philosophy. In: BOYDSTON, J. A. (org.). *Reconstruction in philosophy and essays 1920*. vol. 12. Carbondale, EUA: Southern Illinois University Press, 2002. (The middle Works of John Dewey 1899-1924).

_____. *Viejo y nuevo liberalismo*. Trad. Isabel García Adánez. Espanha: Ediciones Paidós, 2003.

ENCICLOPÉDIA LIVRE/WIKIPÉDIA. http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page. Acesso em 01 fev. 2007.

GADAMER, H. *O problema da consciência histórica*. 3. ed. Trad. Paulo César Duque Estrada.. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GARRISON, J. Dewey on the virtues of method/s. In: *Philosophy of education yearbook*. Urbana, Illinois: PES, 1998.

Disponível em: <<http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/>>. Acesso em: 17 julho 2007.

_____. A teoria do raciocínio prático de John Dewey. In: *Educação e cultura contemporânea*. Trad. Roberto Cavallari Filho. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, v. 3, nº 6, p.13-43, jul/dez. 2006a.

_____. The “permanent deposit” of Hegelian thought in Dewey’s theory of inquiry. In: *Educational theory*. Vol 56, nº1. University of Illinois, 2006b.

HANSEN, D. Uma poética do ensino. Trad. Roberto Cavallari Filho et al. *Educação em revista*. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília: UNESP Marília Publicações, nº6, p.95-128, 2005.

_____. (Org.) *John Dewey and our educational prospect: a critical engagement with Dewey's Democracy and education*. New York: State University of New York Press, 2006a.

_____. O conhecimento moral como uma meta da educação: John Dewey. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: *Perspectivas contemporâneas da filosofia da educação*. 1. 2006, Trad. Roberto Cavallari Filho. Marília. Anais... Marília: UNESP; FAPESP, 2006b.

HORKHEIMER, M. *O eclipse da razão*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

MOREIRA, C.O.F. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

NOODINGS, N. *Philosophy of education*. 15th ed. Colorado, EUA: Westview Press, 2004.

PAGNI, P. A. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. A dimensão estética, a linguagem e a educação na experiência educativa: divergências entre Dewey e Adorno. In 27a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. *Sociedade, democracia e educação*, 2004. v. 1.

_____. Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. (No prelo)

PAGNI, P. ;BROCANELLI, C. R. Filosofia da educação e educação filosófica segundo John Dewey. In PAGNI, P. A. e SILVA, D. J. (Org.). *Introdução a filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. Campinas, SP: AVERCAMP, 2007.

PALMER, D. *Looking at philosophy: the unbearable heaviness of philosophy made lighter*. 3rd ed. California, USA: Mayfield Publishing Company, 2001.

PLATÃO. *A república*. 4. ed. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

RIBEIRO, E. A. *A recepção dos pragmatismos nos periódicos educacionais brasileiros (1944-1964)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

RORTY, R. *Pragmatismo*. Cristina Magro e Antonio Carlos Pereira (Org.). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

SAVIANI, D. Setenta anos do manifesto e 20 anos de *Escola e democracia*. In: XAVIER, M. C. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. *Escola e democracia*. 38. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. R. L. *Neotomismo e educação em Leonardo Van Acker: uma aproximação entre católicos e liberais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

STENGEL, B. S. Dewey on methods. In: *Philosophy of education yearbook*. Urbana, Illinois: PES, 1998.

Disponível em: <<http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/>>. Acesso em: 17 julho 2007.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: *Vida e Educação*. 6. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

_____. *Educação é um direito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. ... [et al.]. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

WIGGERSHAUS, R. *A escola de frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Tradução do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.