



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**



ANA CÉLIA CARVALHO FERREIRA

**O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DO PRAGMATISMO
DEWEYANO**

**TERESINA
2022**

ANA CÉLIA CARVALHO FERREIRA

O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DO PRAGMATISMO
DEWEYANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
do Mestrado Profissional em Filosofia- PROFILO da
Universidade federal do Piauí – UFPI, como requisito para
a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia
Orientadora: Prof^a Dr^a Edna Maria Magalhães do
Nascimento

TERESINA

2022

ANA CÉLIA CARVALHO FERREIRA

O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DO PRAGMATISMO DEWEYANO

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em 31/08/2022.

Edna Maria Magalhães do Nascimento

Profª Drª Edna Maria Magalhães do Nascimento
Orientadora (UFPI)

Leoni Maria Padilha Henning

Profª. Drª. Leoni Maria Padilha Henning
Examinadora Externo (UEL)

José Renato de Araújo Sousa

Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa
Examinador Interno (UFPI)

Teresina

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello BrancoDivisão
de Representação da Informação

F383e Ferreira, Ana Célia Carvalho.
O ensino de filosofia à luz do Pragmatismo deweyano / Ana
Célia Carvalho Ferreira. -- 2022.
77 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia,
Teresina, 2022.

“Orientadora: Profª. Drª. Edna Maria Magalhães do

CD

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite - CRB3/1004

Aos seres visíveis e invisíveis, os quais me fizeram entender que o Ser Humano é mais que as forças contrárias, bem como, todas as pessoas que existiram, tem e terão suma importância em minha Existência!

AGRADECIMENTOS

Ao Altíssimo Deus da Vida, por me conceder a sensibilidade, discernimento de fé, entendimento e ter iluminado sempre meu intelecto.

Aos eternos benfeiteiros: Frei Andreas Otto e Reinaldo Hillebrand, Josefa Gomes, Afonso Murilo, João Bosco *im memoriam*.

A Teresinha de Jesus Gomes da Silva, Mãe-Afetiva pelo esmero necessário a mim.

A Maria Eunice de Sousa Silva pela escuta, pelo carinho fraternal ao longo deste existir.

A Ivana Maria da Silva Sousa por presentear-me aquele que Amo!

A Jakson Ribeiro dos Santos, irmão-amigo, nele todo o meu amor, admiração e cumplicidade.

Aos meus preceptores, de minha escolarização, que me ensinaram estar na caminhada profissional certa.

Aos colegas de turma 2019/2022, com os quais assentiu-se lidar com as diferenças e crescer no diálogo, debates e pelejas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia PROFILO/UFPI por oportunizar-me novos olhares epistemológicos para minha existência.

Ao corpo docente do PROFILO/UFPI pelas honrosas lições de humildade, sabedoria e esmeras contribuições intelecto-filosóficas.

Ao Núcleo IFARADA/UFPI, que me entronizou ao conhecimento das relações étnico -raciais.

A Solimar de Oliveira Lima, que, muito cedo, me ensinara o caminho da biodança da vida e o trilhar na diversidade pluricultural humana.

Ao Núcleo de Ensino em Filosofia na presença forte e vibrante da Prof^a Dr^a Edna Maria Magalhaes do Nascimento, minha estimada orientadora nesta Dissertação de Mestrado.

Ao Núcleo de Estudo Filosofia, Pragmatismo e Educação-esmero carinho à pessoa do Prof. Dr. Heraldo Aparecido e demais membros pesquisadores.

Ao Núcleo de Neurociência e Educação NEPNE/UFPI na pessoa das diletas Prof^a. Dr^a Ana Raquel e Prof^a. Dr^a Renata e demais membros pesquisadores, meu carinho.

À Universidade Federal do Piauí pela oportunidade de formação em nível de Graduação e Pós-Graduação.

Aos Dilet@s amigos de Vida, meus colegas de trabalho, alunos, minha eterna gratidão.

A meus guias de luz e toda ‘Eira’. Modjumbaxé.

A filosofia reconquista-se a si mesma quando deixa de ser um meio de tratar os problemas dos filósofos e se transforma em um método cultivado por filósofos para tratar os problemas dos homens

(John Dewey).

Todos grandes avanços da Ciência nasceram de uma nova audácia da imaginação

(John Dewey).

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado foi intitulada "O Ensino de Filosofia à luz do pragmatismo deweyano". A problemática de pesquisa em questão trata de articular as categorias 'pensamento e ação' considerando-as como temas fundamentais da doutrina pragmatista, sobretudo, pelo fato dessa corrente representar uma ruptura com a tradição filosófica que priorizou o absoluto, a abstração, a teoria em detrimento da experiência e da prática. A filosofia de John Dewey representa uma contribuição importante para o pensamento quando comprehende que o pensamento é uma ferramenta de muitos e variados usos, sendo que seu papel principal é a 'resolução de problemas'. Nesse sentido, será agregada a análise sobre pensamento e ação, a noção de democracia construída por John Dewey e o papel que a experiência democrática exerce no campo da educação. O propósito é realizar a discussão proposta à luz dos objetivos que buscamos para o ensino de Filosofia. A categoria teórica principal da filosofia pragmatista de Dewey é a noção de experiência, segunda a qual estamos em processos de interação, presente tanto na natureza quanto nas relações sociais, políticas e educacionais. O ser humano está em constante interação com a sua história, com as pessoas e as coisas. O objetivo principal é realizar uma investigação teórica sobre as concepções de Dewey, que envolvem a relação pensamento e ação, presente em sua epistemologia pragmatista, portanto em sua concepção de conhecimento, a noção de experiência e, por fim, o significado da experiência democrática e sua contribuição ao ensino de Filosofia. Os objetivos específicos visarão compreender a epistemologia pragmatista e sua unidade entre pensamento e ação; investigar a noção de experiência, sobretudo, a experiência educativa fundada na atividade do pensamento que implica resolução e problemas; realizar um estudo sobre a noção de experiência democrática e sua contribuição ao ensino de filosofia e, por fim, apresentar uma proposta metodológica para o ensino de Filosofia a partir das contribuições do pragmatismo de John Dewey. Trata-se de um estudo teórico de natureza bibliográfica que tomara a obra do autor pesquisado com base nos seus textos e no contexto e a partir da delimitação produzida pelo estudo, ou seja, para fins da nossa investigação, serão consideradas as seguintes categorias de análises: Pensamento e Ação; Experiência, Resolução de Problemas, Experiência Democrática e Ensino de Filosofia. Para que os propósitos da Dissertação sejam satisfatoriamente alcançados, a pesquisa tomará por base as seguintes obras de Dewey: *Reconstrução em Filosofia* (1920); *Experiência e Natureza* (1925); *Como Pensamos* (1909); *Democracia e Educação* (1979); *A Questão da Certeza* (1929), além de textos de intérpretes de Dewey e escritos atuais sobre ensino de filosofia.

Palavras - chave: Ensino. Filosofia. Democracia. Experiência. Pragmatismo.

ABSTRACT

This Masters dissertation was entitled "Teaching Philosophy in the light of Deweyan pragmatism". The issue focus on articulating the categories of "thought and action", taking them as the main themes of the pragmatist doctrine, mainly due to the fact that this doctrine represents the break with the philosophical tradition which focused on the absolute, the abstraction, the theory to the detriment of the experience and the practice. John Dewey's philosophy represents an important contribution for the thought since thought is taken as a tool for several uses and its main role is the solution for the problems. This way, the notion on democracy stated by John Dewey and the role of democratic experience on education are taken into account. The goal is to argue according to the objectives that we search for teaching Philosophy. The main category of Dewey's pragmatist philosophy is the notion of experience, according to which we are in processes of interaction, present both in nature as well as in social, political and educational relations. The human being is in a continuing interaction with his history, with people and with things. The main goal is to develop a theoretical investigation about Dewey's conceptions which involve the relation between thought and action, found in the pragmatist epistemology, and in his conception on knowledge, the notion of experience, and finally, the meaning of the democratic experience and its contribution to the teaching of Philosophy. The specific objectives aim to understand the pragmatist epistemology and its unity on thought and action; to investigate the notion of experience, principally the educative experience based on the activity of thought which implies problem solving; to develop a study about the notion of democratic experience and its contribution for teaching Philosophy, and, finally, to present a methodological proposal for teaching Philosophy from the contributions of John Dewey's pragmatism. It consists of a theoretical bibliographic study which was based on the author's masterpiece, on texts and on the context, since the delimitation set up by the research, in other words, this research considers the following categories of analyses: Thought and Action; Experience, Problem Solving, Democratic Experience, and the Teaching of Philosophy. In order to achieve the goals, the research is based on Dewey's masterpieces as the following ones: *Reconstruction in Philosophy* (1920), *Experience and Nature* (1925); *As We Think* (1909); *Democracy and Education* (1979); *The Question of Certainty* (1929), besides texts produced by interpreters on Dewey and present texts about the teaching of Philosophy.

Key words: Teaching. Philosophy. Democracy. Experience. Pragmatism

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A TEORIA DO CONHECIMENTO EM DEWEY: ARTICULAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E AÇÃO.....	15
2.1 Legado Intelectual de John Dewey.....	15
2.2 A Escola Laboratório.....	17
2.3 The Metaphysical Club: o nascimento do Pragmatismo.....	20
2.4 A teoria do conhecimento de John Dewey: pensamento e ação.....	23
3 CONCEPÇÕES DE EXPERIÊNCIA NO PRAGMATISMO DEWEYANO...32	
3.1 Conceito de experiência.....	32
3. 2 Experiência democrática.....	34
3. 3 Democracia e educação.....	37
4 CONTRIBUIÇÕES DO PRAGMATISMO DE DEWEY PARA O ENSINO DE	
FILOSOFIA.....44	
4.1 Aplicação dos Princípios Pragmatistas de Dewey ao Ensino de Filosofia.....	44
4.2 Laboratório de Filosofia: experiência pragmática.....	47
4.3 Proposta de intervenção: Laboratório de Ensino de Filosofia – uma proposta à luz da nova BNCC.....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....57	
REFERÊNCIAS.....59	
ANEXOS.....63	

1 INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado foi intitulada “O Ensino de Filosofia à luz do pragmatismo deweyano”. A problemática de pesquisa em questão trata de articular as categorias ‘pensamento e ação’ considerando-as como temas fundamentais da doutrina pragmatista, sobretudo, pelo fato dessa corrente representar uma ruptura com a tradição filosófica que priorizou o absoluto, a abstração, a teoria em detrimento da experiência e da prática. A filosofia de John Dewey representa uma contribuição importante para o pensamento quando comprehende que o pensamento é uma ferramenta de muitos e variados usos, sendo que seu papel principal é a ‘resolução de problemas’. Nesse sentido, será agregada a análise sobre pensamento e ação, a noção de democracia construída por John Dewey e o papel que a experiência democrática exerce no campo da educação. O propósito é realizar esta investigação à luz dos objetivos que pretendemos alcançar para o ensino de Filosofia.

A principal categoria teórica da filosofia pragmatista de Dewey é a noção de experiência, segundo a qual estamos em processos de interação com a natureza, bem como no âmbito das relações sociais, políticas e educacionais. Pela experiência, o ser humano está em constante interação consigo mesmo, com o outro e com as coisas que o circundam. Assim, a existência humana sob a perspectiva de processos de experiências se articula na unidade pensamento e mundo. Existe uma continuidade entre as experiências que vão transformando o sujeito e o seu mundo. No contexto da teoria de Dewey, graças à forte influência que ele recebeu do hegelianismo, fica evidente a noção desenvolvida pelo pragmatista que foi denominada de fluxo da experiência, ou seja, tudo está em conexão. O ser humano não se fecha ou se “forma” com experiências feitas, mas tem, diante de si, o desafio de novas experiências que proporcionam uma dinamicidade na formação humana (DEWEY, 1979, p. 386).

Em virtude disso, mergulhamos na nossa experiência com as crenças que herdamos de nossos ancestrais e com as nossas também. Elas vão determinar o que percebemos; o que percebemos determina o que fazemos; e o que fazemos de novo determina o que experimentamos; assim, as coisas vão se sucedendo. Como frisamos, há um fluxo contínuo, no qual adicionamos novas experiências, novas informações à nossa ação, e avaliamos se essas adições são dignas ou não. Por isso, os pragmatistas se consideram criadores, uma vez que acrescentam elementos à realidade. Estão preocupados com a realidade desde que ela seja

entendida como feitura humana e não pelo seu núcleo sensível ou suprassensível. E essa formação contínua depende do processo reconstrutivo das experiências ou da própria educação, entendida como modo de vida, uma vez que educar implica uma contínua reorganização ou reconstrução da experiência pelos mecanismos do pensamento e da ação.

Dewey compreendia que a força do processo educativo consiste em fazer com que a aprendizagem desenvolvida tanto no ambiente escolar quanto no ambiente não escolar conduza a uma experiência mais organizada e significativa. Uma aprendizagem para ser significativa deriva da capacidade de esta gerar consequências práticas, ou seja, o conhecimento adquirido por meio de metodologias mais ativas é a condição que nos leva ao agir. A experiência dar-se-á não como uma atitude isolada do sujeito com o mundo, mas, sobretudo, a partir de suas vivências cotidianas e sociais.

Para Dewey, toda a atividade realizada na escola deve levar seus participantes à aplicação dos princípios e habilidades apreendidos, ou seja, do pensamento à ação, do significado à prática. Nesse sentido, a educação está ligada à experiência do educando com o seu mundo pessoal, subjetivo e, acima de tudo, como o mundo das interações sociais.

Considerando a filosofia da experiência de Dewey, pode-se ter uma excelente oportunidade teórica de refletir as possibilidades da experiência do ensino de Filosofia. Nessa problemática, somos instados a pensar na articulação entre pensamento e ação, para afastar-se de um ensino eminentemente especulativo e postular uma práxis filosófica, no seu sentido mais original possível, ou seja, aquele que se converte em atitude frente ao mundo. Nessa direção, o aprofundamento da compreensão sobre a categoria ‘experiência’, sobretudo a ‘experiência democrática’ nos permitirá, no contexto dessa reflexão, articular as bases do pragmatismo filosófico com a democracia.

Se considerarmos que a Filosofia permite estimular uma visão crítica e contextualizada da realidade, o domínio conceitual, a elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana, podemos pensar a prática dessa disciplina como um *locus* privilegiado para confirmar tais premissas. Para os objetivos da presente investigação, buscamos demonstrar que a unidade metodológica entre teoria e prática conduz à máxima pragmatista, pois, conforme Charles S. Peirce (1983), o significado de um conceito ou teoria é dado pelas consequências práticas concebíveis que o objeto será capaz de proporcionar e, desse modo, afetar a conduta humana. Portanto, a filosofia precisa tornar-se prática. Dessa forma, os conhecimentos adquiridos no exercício dessa prática deverão se transformar em hábitos de ação. Entretanto, o saber filosófico ainda

se encontra envolvido em controvérsias, questionamentos e até discussões sobre sua eficácia e utilidade.

O presente estudo envolve tanto uma pesquisa teórica quanto uma proposta de intervenção que, com base nos princípios do pragmatismo, possa oferecer ao Ensino de Filosofia uma proposta alternativa, que contemple a formação de hábitos de ação, o exercício da vivência democrática e a capacidade de resolução de problemas. O objetivo é desenvolver aspectos da metodologia deweyana, a exemplo das comunidades de investigação, laboratórios ou oficinas que tornam a aprendizagem filosófica uma estratégia de resolução de problemas. A ideia de trabalho em cooperação, de comunidades de investigação terá por base a rica experiência coletiva de vivências democráticas na escola.

Apresentamos, aqui, uma perspectiva, junto a tantas outras presentes na literatura da área, para refletir sobre o Ensino de Filosofia. Acreditamos que, sob esta perspectiva e seus pressupostos, encontraremos elementos significativos para pensar e propor ações no campo da experiência com o Ensino de Filosofia.

Buscamos indagar se a concepção de Dewey de experiências pedagógicas voltadas para o aprendizado significativo, para a construção de valores éticos e de uma cidadania participativa, bem como para reflexão crítica da realidade poderá proporcionar ao Ensino de Filosofia melhores e mais atraentes estratégias pedagógicas.

Faz-se necessário destacar que Dewey deixou inúmeras contribuições educacionais, tendo como pressupostos as teorias da chamada escola nova ou escola progressista cuja revolução copérnicana foi a de situar o aluno como centro do processo educacional, até então, lugar ocupado pelo mestre na escola tradicional.

Ao longo da caminhada profissional da pesquisadora, suscitaram-se preocupações acerca dos desafios do ensino de filosofia que envolvem, dentre tantos aspectos, as dificuldades de aprendizagem, a desmotivação intelectual dos alunos, as condições pedagógicas inadequadas de ensino, que ao nosso ver, comprometem a aplicabilidade do saber filosófico. Igualmente, foi, a partir dessa inquietação que, na condição de professora de filosofia, adotamos metodologias mais ativas para contribuir com a prática de um ensino mais vivo, pulsante e desafiador. Nesse sentido, a compreensão acerca das contribuições teóricas de Dewey no que diz respeito à sua sistematização sobre as noções de experiência, pensamento e ação e a formação crítica e democrática dos alunos norteará esta pesquisa.

Esta pesquisa justifica-se por esclarecer entendimento prático e teórico da atividade do ensino e o desafio acerca da efetiva aplicabilidade do saber filosófico para os estudantes da

Educação Básica. Justificamos que a proposta de Dewey acerca do pensamento e ação e o projeto de construção de uma formação crítica e democrática, pode favorecer e concretizar os objetivos da educação nacional cujo princípio básico se expressa no exercício da cidadania e na formação de valores fundamentais à vida democrática.

Com essas considerações, apresentamos a presente Dissertação de Mestrado cujo objetivo principal é realizar uma investigação teórica sobre as concepções de Dewey que envolvem a relação pensamento e ação, presente em sua epistemologia pragmatista, portanto sua concepção de conhecimento, a noção de experiência, e por fim, o significado da experiência democrática e sua contribuição ao ensino de Filosofia.

Os objetivos específicos da presente pesquisa visarão compreender a epistemologia pragmatista e a unidade entre pensamento e ação; investigar a noção de experiência, sobretudo, a experiência educativa fundada na atividade do pensamento que implica resolução de problemas; realizar um estudo sobre a noção de experiência democrática e sua contribuição ao ensino de filosofia e, por fim, apresentar uma proposta metodológica para o ensino de Filosofia a partir das contribuições do pragmatismo de John Dewey.

Trata-se de um estudo teórico de natureza bibliográfica que tomara a obra do autor pesquisado, John Dewey, com base nos seus textos e no contexto em que sua obra foi produzida tendo como escopo a delimitação produzida pelo presente estudo, qual seja: a unidade pensamento e ação e a relação pragmatismo e democracia.

Para fins dessa investigação, serão consideradas as seguintes categorias de análises: Pensamento e Ação; Experiência, Resolução de Problemas, Experiência Democrática e Ensino de Filosofia. Para que os propósitos da dissertação sejam satisfatoriamente alcançados a pesquisa tomará por base as seguintes obras de Dewey: *Reconstrução em Filosofia* (1920); *Experiência e Natureza* (1925); *Como Pensamos* (1909); *Democracia e Educação* (1979); *A Questão da Certeza* (1929), além de textos de intérpretes de Dewey e escritos atuais sobre ensino de filosofia.

Quanto à organização e sistematização do estudo, a Dissertação obedecerá à seguinte estrutura: Uma introdução contendo a problemática principal da investigação, a justificativa da pesquisa, a atualidade filosófica do tema, bem como os objetivos principais.

O primeiro capítulo foi denominado “A Teoria do Conhecimento em Dewey: articulação entre pensamento e ação”. Nesse capítulo, serão apresentadas as teses fundamentais do pragmatismo, a concepção de conhecimento desenvolvida por Dewey, critérios para validação dos conhecimentos, a inteligência operativa e a capacidade de

resolução de problemas. O segundo capítulo foi intitulado de “Experiência Democrática e Educativa”. No qual será realizado um estudo sobre o projeto de sociedade democrática formulado por Dewey e a aplicação da democracia à experiência educativa. Por fim, o terceiro capítulo versa sobre as “Contribuições do Pragmatismo de Dewey para o Ensino de Filosofia”. Aqui será realizada uma sistematização do estudo a partir das categorias estudadas para propor estratégias metodológicas para o ensino de filosofia. Seguindo a lógica da proposta deweyana, apresentaremos, como estratégia metodológica para o Ensino de Filosofia, uma atividade denominada de Laboratório de Filosofia, cujo objetivo é a aplicação dos princípios do pragmatismo ao conteúdo filosófico e, como consequência, busca-se o desenvolvimento de competências e habilidades imprescindível à formação dos discentes, tais como: articulação teoria e prática, aprender fazendo, unidade entre pensamento e ação e resolução de problemas. Nas Considerações Finais, estão destacados os principais temas da investigação, as descobertas realizadas e as possíveis problemáticas para estudos futuros.

2 A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO EM DEWEY: ARTICULAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E AÇÃO

2.1. Legado intelectual de Dewey

A princípio, apresentaremos o legado intelectual de Dewey para refletirmos sobre a sua produção e indagarmos: Que tipo de pessoa foi John Dewey, que se manteve ativo até os seus noventa e três anos de vida? Como Dewey combina um modo tão afortunado de sabedoria e de investigação com um espírito jovial e revolucionário? Quais foram as condições e sob que pressupostos seus pensamentos foram construídos?

John Dewey nasceu na cidade de Burlington, Vermont, em 20 de outubro de 1859. O pai Arquibald Dewey, filho de agricultores e vendedores, carecia de uma formação acadêmica. No entanto, não era inculto, pelo contrário, fora dotado de um espírito desperto e do mesmo sentido de humor que também caracterizou o filho. A mãe, Lucina Rich, pertencia a uma classe mais abastada do que o marido. Em Burlington, Dewey fez o ensino básico e, aos 15 anos, matriculou-se na Universidade de Vermont, onde conseguiu o título de *bachelor of arts* -licenciado em letras em 1879 (MENAND, 2016).

O jovem Dewey estudou fisiologia nessa universidade e estabeleceu contato com as teses darwinistas. Tornou-se discípulo de Henry Torrey e, por recomendação de seu mestre leu *Aids to Reflection* [Ajuda para a Reflexão] do transcendentalista James Marsh. Nessa fase, concordava que a piedade cristã era compatível com o pensamento moderno, isto é, com a biologia de Darwin. Em 1879, aos 20 anos de idade, bacharelou-se em artes e iniciou seu trabalho como professor em pequenas escolas de sua região. Quando regressou a Burlington, após alguns anos dedicados a ensinar, procurou novamente o professor Torrey para ser seu mestre particular. Com ele Dewey aprendeu a ler alemão e recebeu aulas de aprofundamento sobre Kant. Enquanto trabalhavam juntos, Dewey escreveu dois breves artigos: A suposição metafísica do materialismo e o Panteísmo de Espinosa (MENAND, 2016).

Em 1882, matriculou-se no centro de aperfeiçoamento universitário de *Johns Hopkins* em Baltimore- Maryland, onde obteve o doutorado em 1884, com uma tese sobre a psicologia de Kant. Em Baltimore, ele pôde contar com os ensinamentos de James e Peirce (cujas aulas decidira não frequentar), do filósofo neo-hegeliano Georges Morris que, por meio de Hegel tentava conciliar fé e razão e do psicólogo G. Staley Hall, primeiro seguidor de Hegel e, depois, convertido à nova psicologia experimental de William James. Morris e Hall

exerceram uma influência permanente no pensamento de Dewey enquanto Peirce lhe suscitou, em um primeiro momento, escasso interesse, isso porque, na avaliação de Dewey, o pensamento de Peirce era mais científico que filosófico, porém ele, tardivamente, reconheceria a importância que os escritos peirceanos revelavam em direção a sua filosofia (PARRAVICINI, 2017).

Fora Morris quem introduziria Dewey ao mundo do ensino, convidando-o, em 1884, para a faculdade de Filosofia da Universidade de Michigan. Nessa instituição, permaneceu durante dez anos como assistente e, depois, integrou-se à Universidade de Minnesota como catedrático, substituindo Morris após sua morte repentina em 1889. Pode-se dizer que esse foi o período hegeliano de Dewey enquanto residia em Ann Arbor, sede da Universidade de Michigan, onde conheceu a estudante Alice Chapman, com quem se casou em 1886 e tivera seis filhos, dois destes faleceram na infância. Iniciou-se, pois, nesse período, seu interesse pela Pedagogia, à qual aplicaria sua psicologia.

Em 1894, aos 35 anos, Dewey dirigiu a Faculdade de Filosofia, Psicologia e Pedagogia da Universidade de Chicago, que reabriu após fechadas as portas em 1886, na qual Dewey vivenciou anos fervorosos de sua atividade criativa, separando-se, definitivamente, do hegelianismo e abraçando, aos poucos, a doutrina pragmática. Em Chicago, em 1908 colaborou com James H. Tuffs, com quem escrevera *Ética*, e com Georg H. Mead (MENAND, 2016).

Entre 1896 e 1903, escreveu sobre variados temas pedagógicos, por exemplo: *The Reflex Arc Concept in Psychology* (1896), *O meu credo Pedagógico* (1897). *The School and Society* (1899) dentre outros. Dewey, nesse período, entrou em contato com o movimento vanguardista no campo educativo, que estava se desenvolvendo nos Estados Unidos. Dewey relacionara-se com muitos ativistas dos direitos civis, dentre eles, Ella Flagg Young, sua colega de faculdade de Psicologia em Chicago, de cuja inteligência reconheceu a sua dívida em *Como Pensamos* (1910). Também, estreitou relação com Jane Addams, uma mulher de firmes princípios ético-religiosos, fundadora da *Hull-House*, um dos primeiros centros de reeducação social dos Estados Unidos. Com Young, sua esposa, Alice, Jane Addams dentre outras mulheres, Dewey despertou sua confiança nas capacidades humanas e sociais das mulheres (MENAND, 2016).

No começo da vida em Chicago, Dewey escreveu à sua esposa assustado com o caos da vida naquela cidade: “[...] a cidade parece povoada de problemas que estendem suas mãos pedindo, por favor, que alguém os solucione”; “é um caos quantitativo e desarticulado”

(MENAND, 2016). Ele via a cidade como um laboratório, um simulacro da vida social ou uma espécie de livro vivo. Essa situação leva-o a comprometer-se com projetos sociais como o *Hull House* e a pensar a filosofia numa perspectiva pedagógica.

2.2 A Escola Laboratório

O crescente interesse pela Pedagogia e suas observações sobre a diferença entre os métodos utilizados na docência básica e os princípios da Nova Psicologia culminou em 1896, com a fundação da *University Elementary School*, a denominada “escola-laboratório, um dos primeiros exemplos de escolas ativas. Era uma escola anexa à Universidade de Chicago, dirigida pelo próprio Dewey com a colaboração de alguns colegas e estudantes da faculdade (PARRAVICINI, 2017).

A escola começou com dezesseis alunos, menores de doze anos e dois professores. No outono, já estava funcionando em um novo espaço e tinha três professores e trinta alunos. Em 1902, havia cento e quarenta alunos, vinte e três professores e dez estudantes graduados que trabalhavam como auxiliares. A escola elementar havia se convertido na ‘escola Dewey’ e se fazia conhecida, internacionalmente, como uma experiência exitosa da nova escola.

O nome oficial ficou conhecido como *Laboratory School* [Escola Laboratório] para pôr em prática as propostas pedagógicas e filosóficas que desenvolvia com seus alunos. Cuja intenção era, uma escola laboratório de filosofia do mesmo modo que a *Hull House* era um laboratório de sociologia (MENAND, 2016). A sua Escola Laboratório durou apenas cerca de dez anos.

Os princípios pedagógicos de Dewey renunciaram ao tradicionalismo dos métodos e objetivos educacionais até então dominantes. No laboratório-escola, as crianças bem novas aprendiam conceitos de física e biologia, presenciando os processos de preparo do lanche e das refeições, que eram preparados na própria classe. Havia uma razão filosófica bastante óbvia em torno dessa atividade. A finalidade desse programa de ensino era articular o ensino à vida cotidiana dos alunos, buscando superar a ideia clássica do ensino que separava o pensamento de um lado, e o fazer, de outro. Segundo Menand (2016), as crianças cozinhavam e serviam o almoço uma vez por semana. Preparar uma comida (é diferente de memorizar uma tabuada de multiplicar) é uma atividade dirigida a um objetivo, é uma atividade social e uma atividade relacionada com a vida fora da escola. Porém, na atividade prática de preparar o almoço, Dewey incorporou a aritmética (pesar e medir os ingredientes com instrumentos

feitos pelos próprios alunos), química e física (observar o processo de combustão), biologia (dieta e nutrição), geografia (exploração dos ambientes naturais de plantas e animais), etc. A cozinha se converteu na base da maior parte da ciência que se ensinava na escola (MENAND, 2016). Tudo isso é muito significativo para demonstrar que os processos pedagógicos não podem ser apartados das realidades da vida.

Embora Dewey atribua à família e filhos a sua dedicação às questões educacionais, profissionalmente falando, a educação foi um desenvolvimento natural em sua carreira. Suas referências anteriores levam a Stanley Hall, que desde 1880, pregava que a teoria e prática educacional era uma aplicação da Nova Psicologia em busca de sua legitimidade. Portanto, como psicólogo acadêmico, Dewey estava aplicando esses conhecimentos em sua experiência. Ademais, a educação elementar americana era uma importante questão pública; não era nada de excêntrico que um filósofo se dedicasse a ela (MENAND, 2016).

Ainda, conforme Menand (2016), Dewey não estava concebendo uma escola para preparar professores, nem tampouco pretendia um laboratório de psicologia, mas pretendia, sobretudo, um laboratório de filosofia. Em virtude disso, ele não estava voltado para questões meramente curriculares, não estava realizando experimentos curriculares nem reunindo dados sobre desenvolvimento mental, ele tencionava, portanto, provar uma teoria: a teoria da unidade do conhecimento. O que Dewey pretendia demonstrar que todo conhecimento é uno, desde que não esteja separado do fazer. Nisso consiste o germe do pragmatismo (MENAND, 2016).

Em Chicago, escreveu as seguintes obras: *Meu Credo Pedagógico* (1897), *Escola e Sociedade* (1899), *A Criança e o Currículo* (1902) e *A Situação Educacional* (1902). Em 1904, Dewey deixa a Universidade de Chicago devido a discordâncias de membros da direção daquela instituição com a escola laboratório. Na obra *Escola e Sociedade*, o autor combate o fim da educação como adestramento dos homens e proclama a sua reconstituição; a educação como um processo adequado aos nossos desejos e necessidades. Para Dewey, era vital que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento, mas, sobretudo, que ela desenvolvesse habilidades para que os estudantes pudessem ser integrados à sua vida como cidadãos e como pessoas.

Em *Democracia e Educação* (1979), Dewey expôs não só a sua teoria pedagógica, mas também a sua concepção filosófica completa. Pertence a esse mesmo período *Essays in Experimental Logic* (1917), o ensaio inicial de uma importante coleção de escritos pragmáticos de vários autores intitulado *Creative intelligence*. Desse período de intensa

reflexão filosófica nasceram as principais obras de Dewey: *Reconstrução em Filosofia* (1920), *Human Nature and Conduct* (1922), *Experiencia e Natureza* (1925), *The Quest for Certainty* (1929) e *Philosophy and Civilization* (1931).

Dewey interessava-se pelos problemas sociais e internacionais, percebidos nos diferentes artigos redigidos próximo à entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial e os escritos do período de suas viagens à China e ao Japão (1918-1922), à Turquia (1924), ao México (1926), à União Soviética (1928), reunidos em dois volumes intitulados *Characters and Events: Popular Essays in social and Political Philosophy* (1929), que evidenciam seu interesse pelos principais problemas de seu tempo.

Em 1930, Dewey se aposentou da universidade de Chicago, mas continuou seus escritos e a proferir conferências, tendo três eixos fundamentais da sua vida, o filosófico, o pedagógico e o político-social, e sua produção diversifica-se por meio das seguintes obras a saber: *Art as Experience* (1934 the), *Theory of Valuation* (1939), *Experience, Knowledge and Value* (1939), *Logic, the Theory of Inquiry* (1938), *Problems of Men* (1949). A sua reflexão pedagógica desenvolveu-se em *The Sources of a Science of Education* (1929), *Experience and Education* (1938) e *Education Today* (1940).

Ao deixar a Universidade de Chicago em 1930, Dewey foi para a Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, onde permaneceu até o fim da sua carreira no ensino. Continuou, no entanto, a ensinar como professor emérito até 1939 e a escrever e intervir, socialmente, até às vésperas da morte. Em 1952, no dia primeiro de junho, John Dewey faleceu em Nova York, aos 93 anos de idade.

Nascimento (2017) escreveu:

Rorty tem razão quando diz que todos os livros de Dewey estão impregnados de uma forte convicção da história como processo de expansão da liberdade humana, bem como da esperança de substituir a concepção platônica do filósofo como um “espectador do tempo e da eternidade” para uma concepção da tarefa do filósofo menos “disciplinar” e mais orientado para a política.

Ainda conforme Nascimento (2017), Dewey foi um filósofo que nos chamou à reflexão sobre o fazer filosófico e sobre a pertinência de uma filosofia da ação. Ele nos ensinou a não fazer distinções entre deliberações morais e as propostas de mudanças nas instituições sócio-políticas ou educacionais. Concebia as transformações nas atitudes das pessoas, nas políticas públicas e nas estratégias de aculturação a partir desses aspectos interconectados: o

desenvolvimento das comunidades livres e democráticas e de um melhor tipo de ser humano que se realizará em tais comunidades.

2.3 *The Metaphysical Club*: o nascimento do Pragmatismo

A corrente pragmatista é uma teoria filosófica eminentemente estadunidense. Como descrevem os historiadores, ela tem fundador (es), data e local de nascimento. As origens do pragmatismo remontam a Charles Sanders Peirce (1839-1914) filho de um dos mais célebres matemáticos dos Estados Unidos¹; Peirce é considerado um dos fundadores desse movimento. Na década de 1870, um grupo de jovens intelectuais de Cambridge, Massachusetts, liderado por Pierce, se reunia para discutir filosofia. Como dizia Peirce, “às vezes nos reuníamos em meu escritório, outras vezes, no escritório de Williams James” (PEIRCE, 1983, p.7). Como escreve Menand (2016), havia um clima intelectual muito satisfatório para a reflexão filosófica nos Estados Unidos, sobretudo, em virtude da necessidade de pensar um sistema filosófico mais próximo da identidade norte-americana, ou seja, menos especulativo e mais dirigido à prática.

Foi nos primeiros anos da década de 1970 que um grupo de jovens da velha Cambridge, denominando-os, um pouco por ironia e um pouco por desafio, “*The Metaphysical Club*”- porque o agnosticismo estava vivendo o seu melhor momento e desprezava com soberba a metafísica- reunimo-nos, algumas vezes no meu escritório e outras no de William James. (MENAND, 2001, p.540).

Peirce, em nota, recordava que, entre os jovens ainda desconhecidos daquele “círculo Metafísico”, se encontravam William James, (1842-1910), Oliver Wendell Holmes Jr (1841-1935), John Fiske (1842-1910), Francisc Ellingwood Abbot (1836-1903) e Chauncery Wright (1830-1875) todos intelectuais promissores. Foi durante os encontros informais que se conceberam as principais ideias do pragmatismo norte-americano.

Dois escritos de Peirce marcaram o nascimento do pensamento pragmatista: *The Fixation of Belief* e *How to Make our Ideas Clear*, publicados, respectivamente, em 1877 e 1878 na revista norte-americana *Popular Science Monthly*, sendo os mesmos uma versão articulada e desenvolvida de uma comunicação lida durante as reuniões do *Metaphysical Club* em novembro de 1872 - uma espécie de *suvenir*, como costumava dizer Peirce acerca das

¹ Benjamin Pierce 1809-1888), professor de astronomia e matemática em Harvard.

posturas filosóficas que tinham assumido durante diferentes encontros para a designação do termo ‘*pragmatism*’.

Em virtude da necessidade de rigor metodológico, Peirce recusou-se a usar o termo ‘pragmatismo’ nos artigos publicados, tanto que a palavra “pragmatismo” fora apresentada somente em 26 de agosto de 1898, por William James, em um discurso proferido na União Filosófica da Universidade da Califórnia intitulada *Concepções Filosóficas e Resultados Práticos*. Dois anos depois, em intercâmbio de cartas com James, Peirce perguntava a seu amigo, “Quem cunhou o termo pragmatismo, você ou eu?” e James afirmara: “Você inventou o termo “pragmatismo” e, eu o transmiti, confiando plenamente nele em uma conferência proferida na Universidade de Berkeley (MARCHETTI, 2015, p.35).

Peirce divulgou a sua famosa máxima que, posteriormente, foi reinterpretada por William James. Através dessa máxima, o pragmatismo revela-se muito mais um caminho ou um método para determinar ou fixar o significado de nossos conceitos que uma teoria propriamente dita. A máxima consiste em afirmar que “para determinar o sentido de uma concepção intelectual devem-se considerar as consequências práticas pensáveis como resultantes, necessariamente, da verdade da concepção; e a soma dessas consequências constituirá o sentido total da concepção” (PEIRCE, 1983, p.7).

A partir de então, Pierce passou a enfatizar, em suas reflexões, a necessidade de considerar os efeitos práticos que se podem pensar como produzidos pelo objeto de nossa concepção, de tal maneira que a concepção desses efeitos seja a concepção total do objeto. Peirce concebe o pragmatismo como um método capaz de elucidar os significados e seus efeitos para a condução humana. Na sua ótica, trata-se de um método capaz de determinar os significados das proposições e possa determinar também que qualquer concepção intelectual depende do teste de suas consequências práticas, ou seja, daquilo que dela pode resultar. Nessa perspectiva, a verdade da concepção em questão é a soma das suas consequências práticas, soma essa que constituirá o sentido total da concepção.

O termo “pragmatismo”, recorda Peirce em “*What Pragmatism Is*” (1905), foi cunhado por ele, tanto em referência ao termo grego *pragmatikós* quanto ao termo kantiano *pragmatisch*, que aparece na ‘Fundamentação da Metafísica dos Costumes’, e na ‘Antropologia do Ponto de vista Pragmático’ que expressa um vínculo entre o conhecimento racional e qualquer propósito humano definido (NASCIMENTO, 2017).

Vale ressaltar que William James fez questão de escrever na apresentação do seu Livro sobre ‘Pragmatismo’ que esse é apenas um novo nome para antigas formas de pensar, ou seja,

ele considerava que muitas doutrinas do passado, em especial, a doutrina socrática tinha elementos do pragmatismo os quais eles estavam sistematizando, bem como as ideias de racionalidade prática desenvolvida por Kant. Como escreveu James, o método pragmático consiste na atitude de “desviar a atenção das causas primeiras, dos princípios, das categorias, das supostas necessidades e dirigi-las aos resultados, aos frutos, às consequências e aos fatos (SHUSTERMAN, 1992, p.32).

O propósito do Clube Metafísico, para enfrentar as armadilhas do agnosticismo filosófico que seguia soberbo frente à metafísica tradicional, foi apontar uma filosofia de base científica. O grupo criticava a especulação metafísica, esta nunca deveria ser confundida com ciência porque a ciência ensina o mundo fenomênico, ensina o que podemos ver e tocar; se caracteriza pela mudança. Tanto Peirce quanto James estavam conscientes dessa empresa. Portanto, “a troca de ideias entre os dois filósofos e a crítica de ambos ao racionalismo, entre outras coisas, pelo fato de esta corrente desprezar o poder da experiência, os conduziram à sistematização do pragmatismo” (NASCIMENTO, 2017, p.).

O pragmatismo, em primeiro lugar, reformula os conceitos de significado e de verdade, esclarecendo que os mesmos, ao contrário da versão tradicional, estão vinculados, indissoluvelmente, às práticas que os materializam, não existem verdades ou significados independentes das práticas que os concretizam. (GRANESE, 1981). Em segundo lugar, temos o conceito de hábitos (prática, resposta comportamental), que designa simplesmente um modelo de comportamento recorrente, habitual, com frequência, uma disposição para agir, uma atitude para responder. Nesse sentido, as ideias são planos de ação, só têm valor se forem incorporadas em práticas vivas (GRANESE, 1981). Em terceiro lugar, o movimento pragmático é a crítica a qualquer forma de dualismo, essa corrente se fundamenta em uma concepção de “experiência”, entendida não como uma recepção passiva de dados perceptivos, mas como uma sequência dinâmica e inter-relacionada de atos, uma interação entre organismo e ambiente, uma coadaptação entre o ser vivo e o seu ambiente. (SHOOK, 2002).

O Clube Metafísico se dissolveu por volta de 1872, os seus membros seguiram trabalhando, incansavelmente, no desenvolvimento daquelas ideias e tais ideias tiveram repercussões internacionais. Havia uma doutrina de pensamento em desenvolvimento que influenciou e continua influenciando a produção filosófica em diversas partes do mundo.

Enquanto os filósofos especuladores e fundacionistas defendem uma natureza intrínseca da verdade, uma substância que precisa ser revelada pela razão, pois a verdade, nessa perspectiva, acha-se encoberta por meio de um “véu”, ou pelas sombras da “ignorância

empírica”, os pragmatistas, a exemplo de James, descartam essa ideia de encontrar uma verdade face a face e formulam a seguinte questão: “que diferença prática faz se eu adotar uma perspectiva ou outra”? Na verdade, o que importa são as aplicações na vida prática dos conhecimentos e das crenças (JAMES, 1985, p.20).

Os pragmatistas nada pretendem senão reiterar que não há qualquer demérito em defender uma atitude empírica em filosofia. O pragmatismo, com esse espírito, volta as costas, resolutamente, a uma série de hábitos inveterados e caros aos filósofos profissionais tais como o de pensar sempre numa verdade fundante ou numa substância que seja sintetizadora de toda a realidade. Em que pesem as diferenças entre seus propositores, o pragmatismo como doutrina afasta-se das abstrações, das soluções verbais e volta-se para o concreto, para os fatos, para a ação e o poder. “Até mesmo as ideias teológicas, se provarem que têm valor para a vida concreta das pessoas, são verdadeiras para o pragmatismo”, pontua James (1985, p. 20).

John Dewey não participou diretamente do Clube Metafísico, no entanto é considerando um continuador das ideias dos filósofos pioneiros com representatividade na historicidade dos Estados Unidos, apesar de fazer parte de uma geração posterior aos seus iniciadores. Dewey elaborou uma forma própria de pragmatismo, que denominou de “instrumentalismo”, considerou que a abordagem pragmática era um “instrumento” mais adequado e eficaz para “reconstruir” ou “renovar” a Filosofia, que tinha se perdido em meio a quebra-cabeças abstratos e artificiais, enquanto a ciência, entretanto, tinha transformado o mundo (SINI, 1972).

A filosofia devia fazer uma revolução, renovar-se, sair da sua torre de marfim e apostar em uma ação mais incisiva no mundo. A autêntica inteligência, afirma Dewey só se manifesta quando um pensador participa, na primeira pessoa, das diretrizes intelectuais e dos problemas vitais da sua época (DEWEY, 1959).

A doutrina do pragmatismo continua entre nós, produtiva e vital; não apenas nos Estados Unidos, onde se assistiu um autêntico renascimento das teses pragmáticas, por meio de ilustres pensadores como Hillary Putnam, Quine, Richard Rorty, dentre outros, mas também na Europa e nos países da América do Sul. Com base nessa exposição, busca-se apresentar, em seguida, a elaboração teórica de Dewey sobre o conhecimento, sua gênese e seu desenvolvimento e argumentar a favor da chamada unidade do conhecimento, que é a articulação entre o pensamento e a ação.

2.4 A teoria do conhecimento de John Dewey: pensamento e ação

A filosofia deweyana se apresenta como uma teoria cuja tentativa é conectar o pensamento reflexivo aos acontecimentos da experiência diária. Nesse sentido, o conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em uma dada situação (DEWEY, 1959, p. 373).

Na obra *Experiência e Natureza* (1958), Dewey argumenta que o intelectualismo predominante na tradição filosófica tornou-se contrário aos próprios fatos, pois, “as coisas são objetos para serem manuseados, utilizados, trabalhados, gozados e sofridos, mais que as coisas conhecidos”. No entanto, o intelectualismo tornara-se o método soberano em filosofia, ele permaneceu alheio aos fatos da experiência primária, não só obrigando a adoção do método não empírico, mas também levando à concepção de conhecimento apenas por esse viés. Dewey propõe que pensemos de outra maneira, afirmando que o conhecimento só faz sentido se for concebido como uma atividade inteligente, agregando a complexidade da experiência e operando no mundo por meio dos processos ação e reflexão.

Segundo Nascimento (2014), Dewey concentrou-se na caracterização e na discussão acerca de dois tipos de experiência: a experiência ordinária e primária e a experiência secundária, resultante da adoção dos procedimentos intelectuais de análise. Dewey parte de uma concepção naturalista do conhecimento no qual identifica uma articulação entre uma experiência ainda rudimentar e de uma experiência intelectualmente mais elaborada. Com essa opção, ele pensa superar as visões clássicas e dualistas da filosofia.

Dewey argumenta, em seu livro *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*, publicado em 1929, que as raízes dos dualismos devem ser buscadas mais atrás, isto é, no momento em que o homem vive em um mundo onde reina o acaso e o mesmo vê-se obrigado a buscar segurança, de maneira que institui dois caminhos básicos para esse fim: um caminho a favor do sagrado mediante o *culto* e o *rito* ou o caminho de mudanças mediante a *ação*, isto é, mediante a sua capacidade de invenção e arte. Em sua explanação sobre a origem da filosofia dualista, Dewey constata que há uma secular desconfiança em relação ao conhecimento das artes, o conhecimento prático e o artesanal. Ao contrário da especulação filosófica, no âmbito da vida prática, há o intento de dominar o meio ambiente, posto a serviço do homem, que se opõe à subjetiva ideia de segurança e conforto. Conforme Dewey, a esfera da atividade considerada “sagrada”, do extraordinário ou do intocável assume, na ótica da filosofia tradicional, uma supremacia de valor em detrimento da mudança

e da invenção. Como consequência surge a separação radical entre o mundo espiritual e o mundo da prática. Nesse livro, Dewey defende o rompimento da dicotomia entre teoria e prática e atribui caráter probabilístico aos conhecimentos advindos da investigação científica.

Para designar sua concepção de experiência, Dewey, inicialmente, utiliza-se das expressões *naturalismo empírico*; *empirismo naturalista* e *humanismo naturalista*. Essa designação é uma forma de restaurar a *continuidade* entre experiência e natureza de modo que a experiência se apresente como único método válido para dominar a natureza e a natureza, por sua vez, enriqueça e dirija o desenvolvimento final da experiência.

Dewey critica as filosofias que se distanciaram da experiência ordinária: escolasticismo, racionalismo, idealismo, realismo, empirismo, transcendentalismo e o próprio pragmatismo (neste caso nas versões metafísicas). Para Pitombo (1974), o criticismo é um postulado metodológico da filosofia deweyana. Os sistemas filosóficos podem se converter em uma forma de dogmatismo, com uma doutrina fechada. Dewey quer evitar que isso aconteça, ao contrário, pretende livrar a filosofia dessa atitude dogmática. Pretende, contudo evitar que a filosofia permaneça presa às discussões infundáveis sobre temas como a natureza da verdade, do conhecimento, da bondade, do justo e do bom, no sentido metafísico tradicional. Portanto, ele indaga as motivações do próprio pragmatismo em se constituir como corrente filosófica, ou seja, o pragmatismo tem uma teoria da verdade? Ele apresenta um “método” científico, ou melhor, ele tem uma epistemologia? Se a epistemologia for entendida como a pragmática da investigação científica, ela será bem-vinda. Afirma que “uma filosofia empírica é, de qualquer modo, algo como despir-se intelectualmente”. Ao que poderíamos acrescentar, com a intenção de aproximar mais o pensar da vida prática, da experiência comum (DEWEY, 1958, p.185). O filósofo argumenta que toda vez que a filosofia se distancia do mundo da vida ela fracassa em sua missão.

Foi assim que a corrente de ideias representada pelo aforismo baconiano de que “Conhecimento é Poder” falhou, ao tentar uma expressão independente e emancipada. Essas ideias se emaranharam irremediavelmente em pontos de vistas fixos e em preconceitos que corporificavam uma tradição social, política e científica, com as quais eram completamente incompatíveis. A obscuridade, a confusão da filosofia moderna é o produto dessa tentativa de combinar duas coisas que não podem ser combinadas, quer lógica, quer moralmente. A reconstrução filosófica do presente é, assim, o esforço para desfazer o emaranhado e permitir que as aspirações baconianas tenham uma expressão livre e desembaraçada (DEWEY, 1959, p. 73).

As críticas dirigem-se, especialmente, aos conceitos de experiência e de conhecimento. Para o pragmatismo de Dewey, o plano epistemológico deve resolver problemas práticos da vida dos indivíduos e das comunidades humanas. O empirismo “clássico” de Bacon insistia

no método científico e ignorava o mundo da vida. Outro ponto criticado por Dewey, já indicado nesta dissertação, é o dualismo. A filosofia de Bacon reforçava o antagonismo entre a razão e a experiência. A intenção de Dewey é romper com os dualismos e, para tanto, ele pretende reunir essas duas dimensões num mesmo plano epistemológico.

Na epistemologia deweyana, os objetos estão interrelacionados a partir da lógica, no processo de construção do conhecimento. Isso permite a conexão de uns com os outros, o que levaria à aplicabilidade pragmática, uma vez que conhecer se trata de perceber essas conexões que ligam os objetos com um fim útil. Assim, a filosofia não deve apenas evitar os dualismos: razão/experiência, ideal/real, teoria/prática, indivíduo/sociedade, mas combatê-los, já que o conhecimento se dá na continuidade da experiência e não apenas em sua fragmentação. A inteligência investigativa ou pensamento reflexivo é que deve estabelecer essas relações que (re) ligam os objetos naturais. Considera:

A aplicabilidade de alguma coisa ao mundo não significa a aplicabilidade àquilo que já é passado e findo, o que fica fora de questão pela natureza do caso; significa aplicabilidade ao que está ainda sucedendo, ao que ainda não está estabelecido no cenário mutável de que fazemos parte (DEWEY, 1959, p. 373).

O pragmatismo foi acusado de reduzir a verdade ao utilitário. Contudo, não se pode derivar daí que o pragmatismo é uma filosofia vulgar. Aquilo que os filósofos pragmatistas entendem por prático, por útil, deve ser bem compreendido para evitar equívocos conceituais. Os critérios de utilidade e praticidade defendidos por eles nada mais são do que os da vida como experiência humana, isto é, trata-se da aplicabilidade do conhecimento à vida prática.

Dewey defendeu, com sua filosofia, uma nova concepção de conhecimento, que se dará por uma atitude anti-intelectualista, isto é, negando qualquer tipo de razão transcendental, advinda dos racionalismos ou dos idealismos. Lembremo-nos de que o pragmatismo é um tipo de empirismo, mas não preso às emoções e fatos observáveis ou a leis científicas a partir deles formuladas, mas uma teoria que articula pensamento e ação, numa perspectiva holística². Sendo assim, o pragmatismo retira o conhecimento do plano metafísico e o coloca nas mãos dos indivíduos, vinculando-o ao plano pragmático, útil à vida.

Quando se fala em universalidade das teorias científicas, é necessário compreender que não se está aludindo a um conteúdo inerente fixado por Deus ou pela natureza,

² . O holismo sustenta que uma teoria é como um campo de forças no qual tudo se liga de maneira sistemática. Apenas a periferia está conectada diretamente ao mundo da experiência, enquanto no núcleo da teoria é composto de enunciados teóricos.

mas ao âmbito de sua aplicabilidade – da capacidade de tirar os casos de seu isolamento aparente com o fim de ordená-los em sistemas que (a exemplo do que ocorre com todos os seres vivos), provém sua qualidade vital, pelo gênero de mudança que se denomina crescimento (DEWEY, 1959, p. 10).

Segundo Ghiraldelli (2003), Peirce e Dewey compreenderam, de modo relativamente diferente, o que denominaram ‘experiência’, ou seja:

Peirce entendia a experiência como “experimento”, ou seja, como práticas de laboratório, onde os procedimentos aos quais se quer dar atenção são preparados, controlados e postos sobre alta condição de verificabilidade. James considerou a noção de experiência de um ponto de vista, digamos mais psicológico. Ele não desprezava a maneira pela qual Peirce, como “homem de laboratório”, via a experiência, mas trouxe o termo para perto da noção de “vivência”. John Dewey, por sua vez, observando seus dois antecessores, procurou dissertar sobre o termo experiência de modo a torná-lo mais amplo e útil. Dewey reconduziu o termo ao seu campo primordial, o da prática social. (GHIRALLDELLI. 2003. p.17).

Ghiraldelli (2003) diferencia claramente a noção do termo “experiência” para os autores, contudo Dewey consegue dialogar com os dois conceitos: experiência como experimento e experiência como vivência, quando alia a sua aplicabilidade à prática social, não deixando, no entanto, de perceber sua maior aproximação com o conceito de William James, pelo fato de que é o indivíduo que vivencia e que verifica a experiência, sendo o agente da mesma. “Nesse sentido, o reconhecimento de ‘sujeitos’ como centros de experiências, juntamente com o desenvolvimento do ‘subjetivismo’, apresenta um grande progresso” (DEWEY, 1980, p.71).

O pensamento e a ação para o Dewey são intrínsecos e o pensamento é passível de experimentação. Essa premissa induz ao caminho percorrido por Dewey na busca para entender como pensamos. Referindo-se aos valores do pensamento reflexivo, Dewey esclarece que, em primeiro lugar, o pensamento é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar, de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetivos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente (DEWEY, 1959, p. 26).

Conforme Barrena (2015), Dewey tem como traço principal em seu pensamento pragmático não apenas a identificação entre pensamento e ação, mas a conexão inseparável entre a cognição e o propósito racional. A ação humana, racional é sempre uma ação que persegue um fim e está sempre sujeita ao autocontrole. Para o filósofo, é fundamental a noção de ação inteligente que se transforma em pensamento operativo e que nos dá capacidade de

agir no mundo. O pragmatismo de Dewey situa-se no campo da ação, pois enfatiza uma determinada situação problema específica que necessita de uma solução. Dessa maneira, o indivíduo é sujeito do pensamento criativo e autor da ação.

Nesse sentido, a concepção de conhecimento de Dewey é derivada da noção de experiência aqui desenvolvida como interação entre pensamento e mundo, pensamento e ação. Para Dewey, o conhecimento só pode ser entendido como conexão e não representação. Ele se opõe às visões clássicas da epistemologia sobre as quais o conhecimento é entendido como uma forma de a mente representar, fidedignamente, a realidade. Não é possível tratá-lo isoladamente, tomá-lo por si só mas, sim, adotando a perspectiva da complexidade e da utilidade. A apropriação adequada do tema do conhecimento pelos homens e mulheres não é aquela que o considera como um fim em si mesmo, mas tem a ver com as reais necessidades humanas.

O conhecimento tem sentido enquanto ação finalística que nos permite agir no mundo. Portanto, com base nesses princípios, a concepção de conhecimento deweyana é contingente e histórica, contingente porque se ampara nas experiências práticas e históricas porque deriva do avanço e das conquistas produzidas historicamente. Sua concepção de conhecimento reconhece que, desde o conhecimento do senso comum às sofisticadas teorias científicas, existem intervenções de uma inteligência operatória agindo sobre o mundo em busca de melhores formas de vida. Pode-se afirmar que sua proposta define-se ontológica que epistemológica, ou seja, ele não pretende delimitar o conhecimento como uma área disciplinar de estudo, mas, ao contrário, articulá-lo a um projeto mais amplo que se funda na noção de experiência.

Essa concepção de conhecimento de Dewey reflete um caráter naturalista. Pois o naturalismo é uma doutrina e um sistema de crenças que sustenta que nada existe além da natureza, de suas forças e de suas causas e estas devem ser estudadas com base no método científico. Portanto, aqueles que se dedicam a estudar o conhecimento devem partir dessa premissa, pois concepções relacionadas à consciência e à mente não podem ser compreendidas fora do contexto da dimensão natural da experiência.

Uma concepção de conhecimento de base do naturalista consiste em observar que as teorias científicas descrevem o mundo apropriadamente, mesmo que de forma aproximada. Tanto o naturalismo de Dewey quanto o de outros pragmatistas, como Peirce, se funda numa valorização positiva da ciência enquanto esquema conceitual que dispomos para lidar com a natureza. Em virtude disso, as teorias científicas conseguem organizar a experiência humana

de um modo sistemático e sem precedentes, sendo capazes não apenas de unificar ordens antes esparsas de conhecimento, como também de realizar previsões.

O naturalismo concebe a ciência como um empreendimento humano em construção, autocorretivo e falível. Os filósofos naturalistas asseguram que esse é o recurso de que dispomos no contexto da atual produção do conhecimento. Não há uma filosofia primeira ou um tribunal superior da razão para resolver os seus problemas. Portanto, são pertinentes as questões: quais as certezas de que um conhecimento é tomado por verdadeiro se não há justificação e garantias absolutas? Os pragmatistas respondem que os recursos disponíveis para a justificação e garantia do conhecimento obtém-se a partir da utilização do método hipotético-dedutivo, método de hipótese e teste de suas previsões. Mesmo considerando que esse método também está sujeito a mudanças e correções ele é o melhor método de que dispomos, mas que não oferece nenhum tipo de garantia absoluta e previsões absolutas (NASCIMENTO, 2017).

Em virtude dessa posição, Dewey (FAERNA, 2010, p. 13) coloca-se contra a ambição da filosofia ao investir-se de autoridade e pensa-a interferindo, verdadeiramente, no curso dos acontecimentos, assumindo inclusive o risco de equivocar-se. Assim, propõe uma filosofia que reflita sobre o conhecimento como ferramenta(s) cuja tarefa seja projetar hipóteses sobre o mundo. Um conhecimento com a vitalidade de educar e conduzir a consciência individual e social para que esta se submeta à prova pragmatista segundo a qual as ideias funcionam nas práticas que as propõem. Com essa direção, ou seja, ao impor a si mesma essa modéstia, a filosofia adquire responsabilidade

Nesse combate ao formalismo da epistemologia clássica, fica evidente que somos seres linguísticos, culturais e biológicos não podendo ser reduzidos a “mente”, “consciência”, “espíritos” ou “sujeitos” ou com intuições, sensações e ideias. Para Dewey, a epistemologia tornou-se um mero ‘quebra cabeças’ que nada diz e em nada ajuda a compreender e desenvolver as funções humanas mais úteis. Ao escamotear essa ferramenta, a filosofia se envolveu num emaranhado de conceitos que, necessariamente, leva à formulação de dualismos. Como diz Dewey, as brigas dos filósofos são brigas de família. Todos se encontram diante de uma premissa comum, aquela que afirma a "realidade" superior em contraposição à precariedade e a contingência do universo. Divorciados, assim, do caráter essencialmente contingente e temporal desse mesmo universo, os filósofos, por isso mesmo e em última análise, se perdem nos particularismos dos seus respectivos temperamentos. Então, fundam os dualismos e atribuem superioridade a uma das partes dessa divisão:

interno/externo; analítico/sintético; mente/mundo; sujeito/objeto de tal sorte que, dessa maneira, se retira da filosofia sua grande importância, de favorecer o crescimento do indivíduo e da espécie enriquecendo em quantidade e qualidade a sua experiência (FAERNA, 2010, p. 14).

Dewey sustentou que todo e qualquer conhecimento envolve mediações, então, para ele, não faz sentido falarmos em termos de distinção entre conhecimentos mediados e conhecimentos imediatos. Ou seja, essa divisão existe quando temos a apreensão empírica do observador de um lado, a qual chamamos de consciência imediata e do outro, a consciência mediata quando o observador pensa a respeito do fenômeno, a própria consciência. Dewey não concebe essa divisão, no âmbito das mediações, mas assegura ser necessário uma “asserção garantida” (*warranted assertibility*) envolvida com a função de inferência. A teoria lógica de Dewey é a de que todas as formas lógicas (com as suas características próprias) originam-se da operação de investigação e dizem respeito ao controle desse processo de investigação, de modo a levá-lo a produzir e assegurar a validade das proposições (TEIXEIRA, 1959).

Para melhor ilustrar a concepção de conhecimento defendida por Dewey, podemos afirmar que: a) há uma continuidade na investigação; b) o juízo último é construído através de uma série de juízos, que são parciais e intermediários; c) os conteúdos dos juízos são materiais e fáticos, portanto os conceitos ou estruturas conceituais podem ser compreendidos como ferramentas operativas usadas para se alcançar o conhecimento; e d) as conclusões obtidas por meio desse processo não determinam que os objetos e situações futuras fiquem isentos de reexame (NASCIMENTO, 2017).

O conhecimento, pois, é o resultado de um processo de indagação. E a marcha deste processo de pesquisa é o que Dewey chama de lógica. Vale dizer: lógica é o processo do pensamento reflexivo; “conhecimento” é o resultado deste processo; o “já conhecido” é o “material”, que usamos no operar a investigação ou a pesquisa. Mas este material só será devidamente, adequadamente utilizado, se, no processo pelo qual o tivermos adquirido ou aprendido, tivermos operado como se ele houvesse sido descoberto por nós próprios (TEIXEIRA, 1959, p).

O pragmatismo de Dewey, ao rejeitar uma teoria do conhecimento de caráter racionalista, não está implicado menosprezar a inteligência e a razão, ao contrário, pretende mostrar que ambas têm a capacidade de tomar os dados da experiência para elevá-los à condição de objetos da reflexão, com a finalidade de obter um conhecimento marcado pela instrumentalidade. O pragmatismo não contraria os fatos, pois as coisas são objetos para serem manuseados, utilizados, trabalhados, gozados e sofridos, mais do que coisas

conhecidas. Ocorre que o racionalismo se tornou, como método, soberano em filosofia e permaneceu alheio aos fatos da experiência primária, não só obrigando adoção do método não empírico, ou seja, do método especulativo, mas também reduzindo concepção do conhecimento apenas por esse viés. Dewey propõe que pensemos de outro modo, afirmando que o conhecimento só faz sentido se for concebido como uma atividade inteligente, agregando a complexidade da experiência e operando no mundo por meio dos processos ação e reflexão. O filósofo apresenta sua concepção de experiência para justificar a ideia de conhecimento como produto da atividade inteligente em meio à dinâmica ação e reflexão.

As considerações teóricas de Dewey sobre o conhecimento estão amparadas na sua teoria primeira, ou seja, na sua concepção filosófica de experiência. O capítulo seguinte terá como propósito o aprofundamento da teoria da experiência do pragmatismo de Dewey.

3 CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA NO PRAGMATISMO DEWEYANO

3.1 Conceito de Experiência

A principal categoria intelectual presente na obra de John Dewey é a noção de experiência. A experiência não é uma noção associada a uma atividade superior da consciência. Para Dewey não há uma consciência apartada do mundo que seja doadora de sentido.

Considerando que anunciamos, no capítulo anterior, algumas pistas da concepção de experiência em Dewey, nessa seção vamos aprofundá-la. Na linguagem comum, a palavra experiência é praticamente não analisável, pois se refere a algo gradativamente adquirido, que aceitamos sem muitos questionamentos. Quando somos chamados a falar da experiência, dizemos que ela é direta e imediata. Entretanto, podemos também encontrar, na maioria das vertentes teóricas, a noção de experiência na dimensão da consciência privada separada da natureza e do mundo, ou seja, algo subjetivo e exclusivamente mental, separado do estado objetivo das coisas.

Dewey reclamou um novo contexto em que as noções de experiência e natureza, que, historicamente, foram avaliadas como incompatíveis, pudessem ser compreendidas em unidade. Na tradição racionalista, essas categorias só são comprehensíveis quando ligadas a algo não natural e transcendental. Coisa semelhante aconteceu também na tradição empirista, na qual o materialismo mecanicista tratou de empregar a ideia de que a natureza só pode ser

interpretada como algo mecanicamente determinado, fruto das relações de causalidade e dos princípios empíricos e materiais (DEWEY, 1980). Essas considerações iniciais são pertinentes para situar em que consiste a filosofia pragmatista de Dewey e como se articulam os conceitos experiência, democracia e educação.

O pragmatismo de Dewey não é fundacionista no sentido de buscar uma fonte ou origem transcendental do conhecimento, nem é empirista no sentido de limitar-se a uma explicação puramente material. Portanto, quando discute uma teoria sobre a verdade, Dewey sustenta que esta deve ser entendida como um acréscimo feito à realidade e não como uma mera cópia da mesma. Dewey deixa clara sua objeção ao representacionismo na medida em que argumenta que o conhecimento resulta de uma realidade complexa, marcada por conexões entre as coisas e entre o sujeito e as coisas. O conhecimento deixa de ser visto como derivado de uma consciência ou de um sujeito representante. O conhecimento é uma ferramenta que tem vários usos, envolvendo o conjunto dos processos de investigação.

Portanto, a experiência não é separada em conteúdo e consciência, como acreditavam os empiristas; ao contrário, é por meio da soma das partes que adquirimos outros conjuntos de experiência. Para Dewey, a experiência possui um caráter metodológico a fim de atingir a natureza. Em *Experiência e Natureza* (1938), o filósofo defende um método filosófico no qual natureza e experiência convivam em harmonia, e declara:

A experiência apresenta-se a si própria como um método, e o único método, para atingir a natureza, penetrar seus segredos, é onde a natureza revelada empiricamente (pelo uso do método empírico na ciência natural) aprofunda, enriquece e dirige o desenvolvimento posterior da experiência (DEWEY, 1974, p.161).

A experiência consiste no processo pelo qual um corpo age sobre outro corpo e dele sofre uma ação. Dewey parte de um conceito amplo de experiência, considerando não apenas os atributos puramente racionais. O que caracteriza a experiência nessa abordagem é a sua dinamicidade, que se realiza de dois modos: ela é ativa quando age sobre algo e sua ação produz consequências; ela é passiva quando sofre ou passa por alguma coisa e recebe as consequências de sua ação.

Para Dewey, o ser humano está em constante interação com a sua história, com as pessoas e as coisas. Essas relações do homem conseguem mesmo, com o outro e com as coisas nos permite ver a existência humana como um processo de experiências de pensamento. Existe uma continuidade entre as experiências que vão transformando o sujeito e

seu mundo. O ser humano não se fecha ou se “forma” com experiências feitas, mas tem diante de si o desafio de novas experiências que proporcionam uma dinamicidade na formação humana.

Segundo Tudella (2000), a concepção de experiência em Dewey se sustenta com base nos seguintes aspectos: Toda experiência é uma situação: chamamos de situação a interação e as transações que ocorrem em condições ambientais determinadas segundo a qual um organismo que tem como identidade uma função vital produz para si uma síntese entre a coisa experimentada e o processo de experienciar. Desde os processos mais simples aos mais complexos, a experiência é o ponto de partida e de chegada da investigação. A experiência é atividade, por este motivo a biologia tem mostrado que não há vida sem atividade dos organismos e deste ponto de vista a experiência é uma *ação*. Por esta lógica, as ciências naturais não apenas extraem seu material da experiência primária, como também regressam a ela a fim de serem testadas. A experiência regula a própria experiência, isto é, toma a experiência anterior não como modelo, mas como possibilidade de aperfeiçoá-la: esta é a “essência” do fazer científico.

A experiência foi concebida pelas doutrinas tradicionalistas como algo não natural. Dessa forma ela é pensada numa direção totalmente distinta, fazendo abstração da sua concretude e crueza. A experiência foi concebida de um modo ideal e irreal. O que é curioso é que a tendência de desacreditar na experiência humana concreta não é requisito apenas da conduta da filosofia profissional, mas é algo que vai muito além das preocupações técnicas. Na verdade, a filosofia se apropria de uma subjetivação exagerada do que se passa na experiência popular.

Com base nessas ideias, Dewey se opõe tanto ao empirismo clássico quanto ao racionalismo cartesiano em relação ao papel dado à experiência e ao apego que essa tradição filosófica mantém pelo universal e sua consequente busca por princípios estáticos para assegurar a compreensão cognitiva do mundo. Dessa forma, ao se contrapor aos dualismos da filosofia tradicional, Dewey apresenta sua filosofia empírica como forma de superação das oposições binárias, que transformaram a filosofia num campo de guerra de “temperamentos” e de “questões domésticas” (JAMES, 1985).

Quanto à experiência democrática e educacional, objeto das próximas seções dessa Dissertação, pode se dizer que se trata de experiências da inteligência, em que participa o pensamento, através do qual se percebem as relações e continuidades antes não percebidas e todas as vezes que a experiência for assim, reflexiva, isto é, obteremos aquisição de novos

conhecimentos mais extensos do que antes em vista da progressiva qualidade que se busca para a vida humana.

3.2 Experiência Democrática

A teoria política contemporânea dos últimos anos vem pautando temas como democracia e deliberação, comunidade e comunicação. Nesse sentido, podemos afirmar que os "novos" debates sobre a democracia, o comunitarismo e a teoria da comunicação já se encontravam anunciados na teoria pragmatista desenvolvida no começo do século XX, especialmente nas obras de John Dewey (POGREBINSCHI, 2004).

Nos últimos anos assistimos a uma retomada do pragmatismo, sobretudo pelo surgimento daquilo que se passou a chamar de neopragmatismo. Com efeito, o pensamento de Dewey começou a ser recuperado em sua integridade, ou seja, se a princípio seu legado foi vinculado apenas à Pedagogia e à Psicologia, com esse esforço de recuperação da teoria de Dewey, outras abordagens foram ressurgindo no sentido de uma configuração mais completa de sua obra. Desta feita, é no âmbito das Ciências Sociais e, especialmente, da Teoria Política que o pensamento de Dewey encontra sua maior potencialidade de aplicação e inovação. Dewey desenvolveu uma original combinação entre democracia representativa e diferentes formas de democracia direta, baseadas na capacidade participativa dos seres humanos.

A teoria política desenvolvida por John Dewey no começo do século XX é perfeitamente condizente com a atual agenda da Teoria Política contemporânea. De fato, Dewey antecipou em várias décadas os recentes debates em torno, por exemplo, do comunitarismo e das formas deliberativas e proceduralistas da democracia. Nesse sentido, o pragmatismo político de Dewey é ainda extremamente atual e inovador e apresenta infinitas possibilidades de contribuição para os debates contemporâneos (POGREBINSCHI, 2004, p.43).

O conceito de democracia formulado por Dewey contempla uma distinção fundamental. Por um lado, ele discute a democracia como sistema de governo e, por outro, a democracia como uma "ideia". Como sistema de governo, a democracia está no espectro da política, ou seja, "com seus arranjos políticos e instituições governamentais consiste meramente em um mecanismo destinado a assegurar canais de operação para a "ideia" de democracia" (POGREBINSCHI, 2004, p.43). Dewey concebeu a "ideia" de democracia de modo muito amplo, em virtude disso ela não pode ser exemplificada por meio do Estado. Por isso, "nenhum Estado, nenhuma forma de Estado, por melhor que seja, será suficiente para exemplificar a ideia de democracia em sua integridade" (POGREBINSCHI, 2004, p.43).

O que interessa ao filósofo não é a democracia enquanto forma de governo; é a "ideia" de democracia, entretanto as duas dimensões estão conectadas. A ideia de democracia assim como a ideia de educação são modos de vida. Os sistemas democráticos no âmbito da política poderão receber críticas, desaprovação, em virtude das mudanças operadas nessa "maquinaria", entretanto a ideia de democracia permanece intocável. É sobre a ideia de democracia que Dewey se concentra para indicar os hábitos de ação necessários à vida em comunidade. Anísio Teixeira, na Apresentação da tradução da obra *Democracia e Educação*, de John Dewey (1959, p. IX, XI), lembra que:

A teoria simplista e tão largamente utilizada e explorada pelos seus inimigos, de que a democracia é mera forma de governo e forma de governo que falhou ou vem falhando, fica inteiramente destruída com a compreensão ampla e profunda que transmite Dewey da verdadeira democracia. [...] Dewey é, hoje, considerado no mundo como o filósofo da democracia. Coube a ele desenvolver o ideal democrático, diante das condições modernas da ciência e do mundo (TEIXEIRA, 1959, p. IX, XI).

Com estas considerações, vejamos o que o próprio Dewey define como sociedade democrática:

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajusteamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada (DEWEY, 1959, p. 106).

A democracia como forma de vida, na plenitude de sua realização, transcende o Estado, isto porque ela encontra-se em todas as formas de vida associada. A ideia de democracia precisa ter consequências na família, na escola, na religião, no trabalho, além de outras formas de associações humanas. Orientado por seu pragmatismo Dewey pensa em uma teoria que explique ou justifique os modos de vida na perspectiva da democracia, portanto, uma sociedade democrática precisa produzir hábitos de ação democráticos. Com essa distinção, fica claro que, a democracia política, isto é, consiste meramente em um mecanismo destinado a assegurar canais de operação para a "ideia" de democracia.

Em sua obra titulada *Democracia e Educação* escrita em 1916, Dewey reafirma a urgência de, no âmbito da educação, consolidar os valores da vida democrática. Seu objetivo era trazer os princípios da democracia, enquanto ideia ou modo de vida, para sua efetiva aplicação prática. Ele tinha em mente que cada aluno se enriquece com a experiência do outro, de modo partilhado e democrático, levando em consideração o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, espírito crítico e a vivência em cooperação.

A educação deweyana, ao contrário, do intelectualismo predominante em sua época, postulou voltar-se para a unidade educação e trabalho. “A escola deve ser uma oficina em miniatura ou uma comunidade reduzida, na qual a educação não se exerce como mero preparo para a maturidade, mas, sim, como apoio ao desenvolvimento do espírito e da incessante reconstrução da experiência” (1959, p. 83). Para enfatizar o papel da democracia da filosofia deweyana, Marcus Vinícius da Cunha, escreve:

Dewey não está propondo um método de ensinar qualquer, não está falando do pensamento do aluno como ser humano genérico ou das matérias de estudo situadas num e outro espaço político, mas sim do método adequado a uma sociedade que deseja educar seres humanos para a vida associada, do pensamento como instrumento da experiência livremente compartilhada e das matérias de ensino como depositárias desta mesma experiência (CUNHA, 2007, p. 2).

Para Leite (2001), uma sociedade assentada em princípios democráticos permitirá uma escola que privilegie uma relação de liberdade individual compatível com as liberdades coletivas, na qual somente a existência de debate de ideias e de interesses, a vivência positiva de conflitos, estimularão a reestruturação das leis e regras que construirão uma escola integral e integrada de homens e mulheres, com fins práticos que configuram suas vivências.

A concepção de democracia de Dewey foi significativa para modificar a forma como se praticavam os processos educacionais, em fins do século XIX e começo do século XX, quando predominavam modelos pedagógicos tradicionais, aprioristas e inatistas. Vimos que a experiência pragmatista na acepção de Dewey, é produto de interações causais e relacionais na qual o pensamento humano, por ter uma função operatória, desenvolve e cria as ideias que adquirem e ganham sentido prático, passando a ter valor de uso, tal valor ganha sentido e significado quando se consolidam em projetos sociais coletivos. Em virtude disso, o conhecimento escolar vai requerer um constante exercício de ação e atividade, transformando o universo escolar em um espaço de experiências significativas e criativas.

A atualidade da concepção democrática de Dewey encontra respaldo na própria ‘ideia’ de democracia postulada pelo filósofo, pois, mesmo que no âmbito da democracia política se verifiquem distorções, crises e erros, permanece a ideia de democracia como um princípio a ser seguido. Por essa razão, a ideia de sociedade democrática só se pode aplicar, segundo Dewey (1959, p. 109), a todos os membros quando há mútua cooperação entre os humanos e quando existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios, ou seja, uma sociedade verdadeiramente democrática.

3.3. Democracia e Educação.

Para Dewey (1959), o currículo escolar deve ser concebido levando em conta a vida real dos educandos, já que a vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente. Nesse sentido, a educação visa integrar, na sociedade, os educandos, não apenas passivamente, outrossim, enquanto mobilizadores sociais e críticos, ou seja, o educando é o elemento principal no processo ensino aprendizagem, onde o mesmo integra-se nesse processo direcionando daí para uma transformação em sua vida com a experiência dos outros, assim o educando critica o que aprende para poder produzir melhor o seu conhecimento. Configura-se, aí, uma educação deweyana, assim como a democracia é um processo de vida onde se faz experiência e, ao mesmo tempo, um processo social onde se representa não apenas a vida futura, mas a presente e real. Cabe lembrar a famosa máxima de Dewey: educação não é preparação para a vida, mas a própria vida.

Segundo Marques (1998), a finalidade de educação em Dewey não era apenas integrar o educando à sociedade mas, sim, dotá-lo de conhecimento e competências que o lhe permitisse uma participação efetiva na transformação da sociedade. Como se vê, essa postura em nada se coaduna com as equivocadas críticas feitas a Dewey como sendo um pensador liberal, na concepção negativa do termo. Dewey é, sim, um liberal na acepção mais progressista possível, ele almeja pela educação ferramentas que nos deem condições de transformação da sociedade, a partir da ideia de democracia. Com essa compreensão, Dewey argumenta que os princípios da vida democrática envolvem a atividade e a utilidade, na qual a primeira afirma que o verdadeiro conhecimento é aquele que provém da experiência e este requer uma ação, e a segunda diz que a aprendizagem só tem significado, quando é útil e tem aplicabilidade concreta na vida real. Não se trata, portanto, do uso dos princípios de atividade e utilidade nos parâmetros da ideia utilitarista do capitalismo, mas dentro de uma perspectiva da democracia comunitarista, isto é, ele visa colocar o processo educativo a serviço da transformação do mundo.

Para este objetivo, a Filosofia precisa estar ligada à experiência de homens e mulheres na contingência deste mundo, capazes de dar conta dos valores aqui produzidos e aptos a projetar os valores que a humanidade deseja ver concretizados. Nessa perspectiva, só é possível alcançar tais objetivos em uma sociedade verdadeiramente democrática, não marcada por profundas e grandes diferenças e desigualdades sociais. Ocorre que sua proposta não está amparada em modelos revolucionários, adeptos da transformação revolucionária da ordem

social pela tomada do poder pelas classes oprimidas. Ele não toma a mudança pela revolução nas condições macroestruturais, mas acredita que, nesse contexto é a revolução educacional, a única saída possível para realizar-se por meio de uma filosofia, a experiência da vivência democrática.

A educação para a democracia requer que a escola se converta em “uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (DEWEY, 1959, p. 224). A criação de condições favoráveis para a formação do sentido democrático na aula não é fácil, já que os professores não podem impor esse sentimento aos alunos; têm de criar um entorno social em que as crianças assumam, por si mesmas, as responsabilidades de uma vida moral democrática.

Ao desenvolver as teorias sobre a experiência pedagógica, Dewey identifica nelas a mesma problemática oriunda dos grandes temas do debate filosófico da tradição ocidental, em especial o tema da divisão da realidade em categorias distintas e suas consequentes hierarquizações que se expressam em dicotomias, tais como: saber intelectual versus saber prático; conhecimento teórico versus conhecimento da experiência, professor versus aluno, criança versus adulto, vida versus preparação para a vida, dentre outras divisões. Nesse sentido, no campo educacional, o sistema reproduz o dualismo presente na filosofia tradicional, que se perpetua na forma como as nossas instituições culturais vão se reproduzindo. No caso da escola, ele observa que,

Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não envolvido – a criança – e, de outro, certos fins, ideias [...]. É mais fácil ver os fatores isoladamente, salientar um em prejuízo de outro, considerá-los antagônicos, do que descobrir a realidade profunda a que ambos pertençam e os valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto (DEWEY, 1980, 69).

Dessa feita, o processo educativo não deve separar o sujeito da educação dos seus fins. Quando esse sistema trata os elementos do processo educativo de maneira isolada e escolhe um dos elementos em detrimento do outro para atribuir maior significação, contribui para reforçar os falsos antagonismos. A relação entre a experiência da criança, de um lado, a do adulto de outro, apresentada de forma dicotômica, torna-se um problema teórico irreal, pois são partes integrantes do processo pedagógico. Assim, a perspectiva de “preparação para a vida”, como já mencionada, da forma que foi assumida pela escola tradicional quando toma o adulto como “modelo” e inferioriza a criança é um problema pedagógico, resultado dos

dualismos típicos da tradição. Para Dewey, a educação não pode ser uma “preparação para a vida”, pois “educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais, vida e mais crescimento” (TEIXEIRA, 1959, p.53).

Há uma mentalidade adulta que é imposta à criança em uma tentativa de assegurar, por meio de uma educação dirigida, o conhecimento da ordem e da lógica dos fatos, uma análise imparcial dos fenômenos e o cultivo de hábitos intelectuais amadurecidos, bem como a posse de uma especializada técnica científica. Dewey não se opõe ao aprimoramento do pensamento científico pela escola, mas acredita que esta, quando opta pela “direção e controle” em oposição à “liberdade e à iniciativa” cria antagonismos desnecessários.

Dewey afirma que, “se estivermos dispostos a considerar a educação como um processo de formação de certas disposições fundamentais, intelectuais e emotivas, em relação à natureza e aos seres humanos, a Filosofia também pode ser definida como a teoria geral da educação”. Outrossim, há uma relação entre experiência e educação, onde ambas não são termos equivalentes, pois nem toda experiência é educativa (DEWEY, 1959). Portanto, não podemos considerar a experiência de uma escola autoritária como educativa, o que ela promove é a deseducação.

Com efeito, o princípio fundamental da democracia é que os fins da liberdade e da individualidade para todos apenas podem ser obtidos por meios que estejam de acordo com esses objetivos. O filósofo afirma que a essência da ideia de democracia deveria ser óbvia, ou seja, só se pode alcançar a democracia praticando democracia. Não é possível tomar um atalho autocrático para impor uma sociedade democrática. A democracia é, como ele diz, simultaneamente, meio e fim, constituindo-se, portanto, como alternativa de presente e não apenas como modelo utópico de futura sociedade ideal.

Como se observa, não se pode chegar a uma sociedade democrática a não ser por meio do exercício da democracia. (DALBOSCO, 2020, p.180). A filosofia da educação proposta por Dewey supõe que a construção de uma sociedade democrática requer o desenvolvimento de uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. Por essa razão, a democracia não se reduz a uma forma de governo.

O ideal democrático está associado à consecução de um modo ético de vida a ser experimentado e vivido pelos indivíduos como uma atitude geral e aberta à vida e ao mundo. O aprimoramento da vida social pode ser alcançado por meio da capacidade humana de desenvolver uma vida propensa ao diálogo e entrelaçada com as diferenças humanas

existentes. A convivência com as diferentes formas de vida estimula os indivíduos a variar seus atos e lhes possibilita uma diversidade a mais de estímulos, de modo a ampliar seus campos de interesse. A reciprocidade coletiva com outros grupos permite-os refinar suas experiências e julgá-las reflexivamente, escolhendo para si um modo inteligente de conduzir as suas próprias vidas.

Nessa análise, consideramos também o artigo *A democracia é radical* (1937), no qual Dewey a significa não os fins, mas os *meios* pelos quais esses fins devem ser cumpridos. Esses meios são os processos aos quais a democracia se dedica; são as atividades voluntárias dos indivíduos ao invés da coerção; são assentimento e consentimento ao invés de violência; são a força da organização inteligente *versus* aquela da organização imposta de fora e de cima.

Nessa perspectiva, a Filosofia pode ser considerada como a atividade que se encarrega da maximizar as oportunidades de aprendizagem e de transformação em cada nível da vida social e política.

Conforme Dewey, por educação se entende como reconstrução e reorganização contínua da experiência, como transformação da qualidade desta última. A educação deve saber incrementar o significado da experiência e aumentar a capacidade de dirigir o curso da experiência seguinte, a capacidade de prever melhor o que vai acontecer, de conseguir consequências benéficas e evitar as prejudiciais.

O conceito de educação como reconstrução pode ser tanto pessoal como social: As comunidades progressivas [...] esforçam-se por modelar as experiências dos jovens de forma a promoverem costumes melhores, em vez de reproduzirem os hábitos correntes, para que, no futuro, a vida seja melhor do que a sua (DEWEY, 1979. p.58).

A educação não se define apenas por um processo de crescimento e formação que afeta os jovens; é também um processo de aprendizagem recíproco que caracteriza as relações sociais em vários níveis, um processo crítico e controlado de transformação das instituições sociais. Todo processo social em que exista transformação controlada criticamente, é, portanto, educativo.

A educação na colaboração social, na criatividade, no crescimento e na mudança consiste em uma educação para a vida. Porém esta não seria possível sem a realização de uma sociedade livre e flexível, na qual se difunda uma cultura concreta e democrática. Assim Dewey explica o seu conceito de democracia e a justifica por que ele deve estar associado ao

processo educacional. Dessa feita, não há democracia sem um processo educacional que eduque os sujeitos como cidadãos.

Um governo que depende do sufrágio popular não pode prosperar se os que escolhem e seguem os seus governantes não forem educados [...]uma democracia é algo mais do que uma forma de governo; é antes de tudo, um tipo de vida associada, de experiência comunicada continuamente (DEWEY, 1979. p.93).

Para Dewey, a democracia não é apenas uma forma política de governo, mas, sim, uma forma de educação pessoal e social. No pensamento deweyano, democracia e educação são dois elementos imprescindíveis e inseparáveis para introduzir a inteligência no mundo e promover uma transformação das condições de vida que processa do caos à ordem.

Em *Meu Credo Pedagógico* (1897), Dewey ressalta os dois aspectos fundamentais da educação: o psicológico e o social, afirmando que, para obter bons resultados, não se pode descuidar de nenhum destes. Sob esse prisma, o processo educativo deve levar em conta tanto os impulsos quanto as capacidades individuais de uma criança para identificar as suas aptidões naturais e promover o seu desenvolvimento de modo mais livre e íntegro, como favorecer a “participação do indivíduo na consciência social da espécie” (AMARAL, 2007.p.67).

Faz-se necessário que a educação não se limite apenas a transmitir o acumulado do passado, mas que também proporcione aos jovens o conhecimento crítico desse passado, a fim de serem capazes de suscitar uma nova direção às crenças adquiridas e de proceder a uma nova reconstrução ativa das condições naturais e sociais.

Entretanto, a educação deve apresentar-se como um processo “ativo”, encaminhado para adaptar o indivíduo às condições mutáveis do ambiente físico e social, e para favorecer o desenvolvimento de um espírito dinâmico e renovador.

A democracia, por sua vez, deve propiciar condições favoráveis para o adequado desenvolvimento no processo educativo e esta não pode desenvolver-se sem a educação. Como afirma Dalbosco (2020), não existe experiência educativa sem a reflexão, assim como não há pensamento reflexivo sem um problema que represente a interrupção da ação.

A teoria da educação de John Dewey, que foi discutida nesta Dissertação, sobretudo, através da obra ‘Vida e Educação’, coloca como primado a premissa democrática que fundamenta a própria filosofia social e caracteriza a educação como reconstrução contínua da experiência. Já tratamos da concepção de experiência que tem uma amplitude maior de tal modo que, “a vida nada mais é que um tecido de experiências de toda espécie ou uma longa

aprendizagem, uma vez que não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências” (SCHMIDT, 2009).

Vimos que educação é crescimento, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem (TEIXEIRA, 1978, p. 17).

Resulta, então, que Dewey define a educação como processo de reconstrução e reorganização da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e, com isso, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.

Por essa análise, a definição de educação consiste num fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui aquilo que é mais característico da vida humana desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual (DEWEY, 1980, p. 17).

A experiência educativa, para Dewey, representa uma experiência inteligente, que alarga nossos conhecimentos, enriquece nosso espírito e traz um sentido mais profundo a nossa vida. Considerando os elementos de sua epistemologia instrumentalista ,vimos que a experiência envolve crescimento. É nisso que consiste a educação: um crescer permanente. E esse contínuo reconstruir, que é a educação, tem por objetivo melhorar a qualidade da experiência atual pela inteligência. A educação é um fenômeno social e como tal é a “essência” da vida para seguir em sua luta para continuar a viver, dado que ela se constitui num processo de autorrenovação. Por fim, “a educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica” (DEWEY 1959, p. 10).

4.CONTRIBUIÇÕES DO PRAGMATISMO DE DEWEY PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

4.1 Aplicação dos Princípios Pragmatistas de Dewey ao Ensino de Filosofia.

Em uma breve incursão na literatura produzida sobre Ensino de Filosofia, constata-se que aqueles princípios postulados pelo pragmatismo filosófico, tais como:unidade ,teoria e prática, conhecimento como resolução de problemas, a vivência da experiência democrática, vivência em cooperação, comunidade escolar de investigação, pensamento crítico e reflexivo, a aprendizagem produzindo bons hábitos de ação, modo ético de vida a ser experimentado, estão muito distantes da realidade das escolas.

Palácios (2000), em seu livro *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*, produziu uma poderosa reflexão sobre o Ensino de Filosofia procurando desconstruir determinados mitos de que a filosofia é um assunto para especialistas e, portanto, que ela foge do interesse e da compreensão do cidadão comum ou que o filósofo tem que escrever sobre temas incompreensíveis, bem como sobre o seu papel de limitar-se a interpretar e trabalhar a tradição canônica da filosofia, ou seja, os autores já mortos.

Nesse contexto, esse autor reflete(-se) acerca do triste estado em que se encontra a filosofia e seu ensino nas mais variadas maneiras de pensar e múltiplas práticas perpetuadas nela. Esse tipo de filosofia baseada na repetição de escolas de pensamento adquiriu notoriedade nos corredores, em salas de aulas ou outros espaços sociais, por fim, até chegar aos livros de filosofia. Em virtude disso, a experiência da filosofia está longe de efetivar-se como um saber crítico e problematizador baseado em temas que nos instiguem a pensar, sobretudo, temas e situações que promovam o desenvolvimento de competências intelectuais e práticas requeridas no Ensino Médio.

Nesse sentido, uma filosofia fundada na contingência de sua história é algo por demais desafiador. Os conteúdos filosóficos, que na acepção pragmatista deveriam produzir consequências práticas positivas, ao contrário, tornam-se meros adornos intelectuais e multiplica-se o pedantismo do pensamento. Quando se trata de pensar uma filosofia brasileira como algo que comporte a nossa identidade e a reflexão dos nossos problemas, vemos que os filósofos brasileiros filosofam apenas a respeito de outros filósofos, especialmente, as ideias de sábios europeus; noutro aspecto, há uma supervalorização da história da filosofia em detrimento do próprio fazer filosófico.

Esta metodologia promove desinteresse e frustração nos discentes, uma vez que os limita a repetir o passado. Com isso, considera-se que esse modelo promove uma distância exagerada entre presente e passado e traz como consequência uma fraqueza real para o não-filosofar, para o não problematizar e somente comentar aquilo sobre o qual já se é sabido ou consensuado. Por conseguinte, nos concebemos como pequenos, como menores e, com isso, deixamos de pensar a nossa origem, a nossa história, nossos problemas, porque cremos que são inferiores frente à grandeza da problemática filosófica eurocêntrica.

Ao contrário dessa abordagem hermética, o ensino de filosofia, na forma que o concebemos, sugere uma concepção pedagógica fundamental na construção de saberes, cuja função educativa é desenvolver no sujeito uma atitude investigativa, mantendo o diálogo livre de coerção para uma convivência democrática. Certamente é o preenchimento da lacuna existente entre o “pensar” e o “agir” que se observa na crítica desenvolvida sobre a tradição que seconsolidou em nossas escolas e nas práticas de nossos docentes.

O referencial teórico apresentado nesta Dissertação tem como eixo fundamental a chamada “unidade do conhecimento”, tese defendida por Dewey, que assegura a coexistência entre pensamento e ação e não se coaduna como as dicotomias que dividem a realidade desse ensino entre “ensinar filosofia” de um lado ou “filosofar” de outro. Essa discussão pode ser chamada de falsos problemas do ensino de filosofia. A abordagem deweyana foi concebida visando sempre ao entendimento de que as realidades estão em conexão. Portanto, separar a realidade do ensino de filosofia em duas esferas sendo que uma está voltada para os estudos de temas e a outra para as produções históricas da filosofia referente do ponto de vista da integralidade que representa a filosofia.

No entanto, a suposta divisão, quando ressurge em forma de polêmica, deriva de concepções antagônicas presentes na história da filosofia cujo caráter é muito mais retórico que real. As posturas antagônicas entre Kant e Hegel justificam tais divisões. Enquanto Kant se inclina na defesa do “aprender a filosofar”, Hegel, defende “conhecer a história da filosofia”. Não obstante, esse sentido assemelha-se a dois rios que correm paralelamente, mas, que, em algum ponto, confluem para um leito comum (PALÁCIOS, 2000).

Para Kant, o “Ensino da Filosofia” tem por objetivo a formação crítica do sujeito para que este se torne “Aufklärung”, consequentemente, possa usar a razão com liberdade e autonomia. O homem é a única criatura que precisa ser educada. Portanto, os educadores devem fazer bom uso da razão; tornando-se indispensável desenvolver o pensamento crítico, autônomo e transformador, que possibilita ao jovem vivenciar processos individuais e

coletivos de emancipação com vistas a construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Além de outros conhecimentos, a filosofia fundamentará a compreensão das mais diversas realidades que orientará o desenvolvimento crítico e necessário ao exercício da autonomia, para que o educando seja capaz de interagir e transformar os desafios a ele apresentados.

Pelo exposto, observamos que Dewey se opôs a um tipo de filosofia que, quando as questões da experiência concreta dos homens e mulheres são consideradas, isso ocorre como objetos de uma prévia metafísica. O Ensino de Filosofia reflete esse modelo quando adotado o intelectualismo como método em um grande esforço de assegurar a prevalência da estabilidade em contraposição à instabilidade dos acontecimentos. Para Dewey, quando se pretende sair do mundo das coisas práticas, da ética, da arte, para tratar de encontrar ou perseguir as propriedades internas das coisas dadas, tanto faz que seja no âmbito de uma cosmologia quanto de uma lógica, é um empreendimento inútil. Atribuir ao intelecto relações intrínsecas com a verdade pura por seu próprio valor, ou por sua própria importância, legou os dogmas e os mitos sobre os poderes do intelecto.

Diferente dessa tradição, Dewey argumenta que, no processo de experienciar, entra em voga a seleção ou escolha dos objetos e a ação posterior a ela. O próprio ato de escolher e selecionar objetos contém esforços reflexivos, envolvendo contingências que se ligam a outro acontecimento. Entretanto, a falácia filosófica consiste na adoção de uma fórmula técnica em que os pensadores têm relegado o incerto e incompleto para exaltar o seguro e o completo, ou seja, “o verdadeiro ser”. Ora, os seres humanos interessados na compreensão de sua realidade tomam as coisas em suas relações e conexões, enquanto os profissionais da filosofia mitigam a instabilidade da vida, inculcando a moderação, a temperança, a sobriedade, de modo que, quando as coisas ficam difíceis, eles sugerem conselhos e compensações, por meio de uma explicação transcendental (DEWEY, 1959, p. 52).

Assim, quando se pensa o ensino de filosofia na escola, observa-se que o problema não é conhecer a história da filosofia em detrimento de aprender a filosofar. O problema identificado é trabalhar a história da filosofia mecanicamente, ou seja, de modo não filosófico. A questão fundante é de natureza metodológica, no sentido de pensar em como promover uma educação filosófica que não seja descontextualizada da vida dos educandos e sem relação em suas vivências com a própria filosofia.

Nascimento e Silva (2020) nos lembram de que o ensino de filosofia nas escolas constitui-se em um grande desafio diante das perspectivas contemporâneas. É fundamental que haja motivação para a pesquisa, para a investigação. Entretanto, o que se observa ainda é

a reprodução como método, no sentido de que o conteúdo é apenas aquele que se estabelece na cronologia, na história de alguns dos pensadores ou filósofos. Nesse sentido, ainda é possível encontrar educador e educadora que privilegiam filósofos, cujo estudo é mais simples, excluindo temas mais complexos.

Faz-se necessário oferecer condições para que o educando aprenda a conhecer e a utilizar, adequadamente, o instrumental teórico e conceitual que a filosofia pode oferecer e oferece. Dentro da ideia da experiência filosófica, está a construção do aluno, criativamente por ele mesmo e do professor.

Outrossim, as aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivos oferecer critérios para o aluno julgar a realidade por meio de prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e da avaliação filosófica, já que o professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhada com seus alunos.

Por fim, segundo Favaretto (1993), a filosofia deve ser considerada uma disciplina, do nível das demais disciplinas, pois ela é um conjunto específico de conhecimentos com características próprias sobre ensino, formação etc. Não é, entretanto, como diz o sentido latino da palavra disciplina como sendo a instrução que o aluno recebe do mestre; não guarda mais o

sentido de ginástica intelectual, de disciplinamento da inteligência; diz respeito, hoje, mais à ideia de exercício intelectual, mesmo que isso seja um tanto restritivo. Mas, como disciplina do currículo escolar, ela mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, como qualquer outra disciplina. Não há razão, pois, para ser tratada como uma atividade fora das contingências do currículo.

4.2 Laboratório de Filosofia: experiência pragmática

Nesta seção, pretende-se apontar algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a experiência do ensino de Filosofia tendo como referência a Escola Laboratório que John Dewey fundou na Universidade de Chicago. Considerando aqueles princípios teóricos e atividades metodológicas busca-se, à luz da contemporaneidade, uma metodologia ativa que se concretize num Laboratório de Filosofia.

A motivação inicial de Dewey ao implantar um modelo de escola cuja aprendizagem se desenvolvesse por meio da atividade prática, foi, sobretudo uma maneira que ele encontrou

para demonstrar que o espaço para confirmar a premissa de que a filosofia é algo real e imprescindível do ponto de vista prático é a escola, de tal maneira que ali se pode verificar e validar a filosofia. Em correspondência trocada com sua esposa por volta de 1894, ele declarava que “Creio que estou a caminho de me tornar um maníaco educacional” (MENAND, 2016, p.326). Continuava Dewey “a vezes penso que deixarei de ensinar filosofia, sim, mas o ensinarei por meio da pedagogia” (p.326). Havia, em sua mente, um modelo de escola; uma escola que comportasse, em seu núcleo, uma atividade central que seria a fonte de todos os assuntos que comportasse a dimensão do trabalho, da formação ética e política, da instrução; uma escola como uma forma de vida social não separada da experiência dos educandos e a filosofia poderia converter-se numa ciência experimental.

Vimos que a ‘escola Dewey’, como assim ficou conhecida, era um laboratório de Filosofia cujo propósito foi confirmar a hipótese da “unidade do conhecimento”. De que se trata esse conceito? A unidade do conhecimento deriva do conceito de ‘holismo’ que Dewey herdou de James Marsh e George Morris. Com essa inspiração, a filosofia da educação deveria defender a ideia de ensinar a cada sujeito como se fosse um aspecto de um todo maior, isto é, aquilo que chamamos, contemporaneamente, de educação integral. Essa ideia se baseia na crença de que todo conhecimento é uno, se não estiver, inseparavelmente, unido ao fazer. Portanto, a educação baseava-se na ideia de que o conhecimento é um subproduto da atividade. Combinando essa teoria com a ideia de *continuum* experimental, Dewey escreveu: “a gente faz coisas no mundo e este fazer tem como resultado a aprendizagem de algo, que se for considerado útil é transferido para as atividades seguintes” (MENAD, 2016, p. 329).

Se percebemos o ensino de filosofia pela ótica da escola tradicional descrita por Dewey podemos concordar com o autor que esse ensino que assumiu o caráter transmissor de conhecimento, do mestre para o aluno, tratou de repassar informações não corporificadas, porque o conhecimento está separado da atividade na qual obtém significado. Uma das consequências é que se reforça a odiosa distinção entre saber e fazer, uma distinção que Dewey, considerava socialmente perniciosa e filosoficamente errônea.

Na escola laboratório, os estudantes participam de projetos do tipo oficinas em que a aprendizagem produzida é conexa ao modo de pensar, de maneira que seja realizada no contexto da vida presente e possa basear-se em atividade grupal para o desenvolvimento da cooperação. Os interesses dos alunos são desenvolvidos em estreita ligação com os interesses científicos, o que se aprendia, era verdadeiramente, útil. Pode-se dizer que quando desenvolvemos atividades cooperativas, estamos significando conceitos como o de

democracia, por exemplo, tão útil e tão fundamental para assegurar uma sociedade regida por direitos. A escola laboratório foi concebida como uma forma orgânica de vida comunitária, uma aplicação dos princípios e da ideia de democracia como forma de vida.

Nesse ponto, pode-se ter em conta que uma educação pragmatista, integral, holística deve superar os dualismos escolares e considerar o ser humano como uma unidade. Os discentes precisam expressar os seus interesses, clarificar pressupostos e emoções. Portanto, é preciso dar oportunidades para que os estudantes possam expressar-se, oportunidade para que falem e escrevam sobre o que sentem. Há uma diferença entre o dizer e ter que dizer algo. Essa expressão é medida pelo autoconhecimento. Dewey escreve: “todo indivíduo só chega a ser educado quando tem oportunidade para contribuir com algo de sua própria experiência” (DEWEY apud BARRENA, 2016, p. 61).

Dewey argumentou que a cultura dualista e a pedagogia antiinteracionista são desenvolvidas através dos métodos pedagógicos em oposição à própria lógica da aprendizagem específica das fases em que as crianças aprendem. Quando a criança vai a escola como a realidade lhes é apresentada?

A criança vai para escola. E o que sucede? Diversos estudos dividem e fracionam o seu mundo. A Geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A Aritmética é outra divisão; outro departamento a Gramática e assim por diante. Não só isso. A escola classifica ainda cada uma das matérias. Os fatos são retirados de seu lugar original e reorganizados em vista de algum princípio geral. Ora, a experiência infantil nada tem de ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto. Somente os laços vitais de afeição, e os de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais (DEWEY, 2010, 71).

Nesse sentido, o Ensino de Filosofia no chão da escola corrobora para capacitar a criação e recriação dos valores necessários para alcançar autonomia na forma de agir e pensar humano.

A pretensão desse estudo num grande contexto é provocar uma reflexão sobre o porquê de lutar pelo Ensino de Filosofia e por sua valorização. Por que lutar pelo direito de ministrar conteúdo filosófico nos espaços escolares. Busca-se uma correlação entre a prática cotidiana e conteúdos ministrados, com o intuito de trazer uma maior visibilidade à prática deste ensino e sua relevância na formação escolar.

Uma das obsessões curriculares de Dewey na escola laboratório era, por exemplo, a preparação de alimentos, a nutrição. Quando as crianças cozinhavam havia uma conexão de saberes e sabores envolvidos, a biologia, a química, a aritmética e, havia uma razão filosófica: preparar os alimentos é uma atividade relacionada com a vida fora da escola. Assim, ele

demonstrou, pela nutrição, o potencial curricular que confirmava a unidade do conhecimento. O desafio crucial de sua teoria era demonstrar que os conteúdos (química, física, biologia, aritmética, filosofia) são inseparáveis do fazer (MENAND, 2016, p.330). Desse modo, assim como Jane Addams demonstrou que a *Hall House* não era apenas uma residência social, mas um modo de vida, como os objetivos da vida mesma, Dewey pretendia uma escola que não fosse apartada do mundo da vida³. A filosofia que norteia a proposta da escola laboratório é a de que nem a teoria pode se sobrepor à prática nem o seu contrário. Dewey não pretendeu elevar o fazer sobre o pensar, mas argumentar que tais antagonismos são irreais.

Portanto, quando argumentamos que a filosofia trabalha com conceitos, isso não significa que se distingue da vida, ao contrário, procura desenvolver a percepção dos indivíduos sobre seus cotidianos, sobre o modo como esses cotidianos afetam os indivíduos e dialeticamente influenciam na produção de conhecimentos que atuarão na formação de indivíduo e sociedades.

O desejo de Dewey de praticar uma filosofia mais próxima da pedagogia nos leva a considerar que a filosofia, em toda a sua história, tem se mostrado uma atividade humana que, em sua essência, é educativa. Nesse sentido, a Escola laboratório de Dewey serviu de campo fértil para testar a viabilidade da educação progressiva a partir da experiência de aplicação prática dos conhecimentos. Em sua proposta de educação, Dewey destaca a importância que os ambientes possuem em procedimentos educacionais

Nesse sentido, Dewey pensou ser a escola um laboratório, uma experiência pedagógica na qual os estudantes pudessem colocar em prática tanto os conhecimentos adquiridos quanto suas percepções e significados. Segundo o autor, isso significava implementar as duas principais vertentes da educação progressista: o princípio pedagógico de aprendizagem por meio do envolvimento em atividades e reflexões sobre elas e os princípios políticos de desenvolvimento de uma comunidade cooperativa onde as atividades escolares seriam compartilhadas entre os alunos, assim como entre alunos e professores.

Segundo Amaral (2007), Dewey deixa claro em sua proposta de espaço escolar quando define a educação como processo de reconstrução ou reorganização da experiência por meio do qual percebemos melhor o seu significado e, assim, habilitamo-nos melhor a dirigir nossas experiências futuras.

Com essas considerações sobre a proposta de Laboratório, cabe-nos também indicar que muitas objeções constatadas ao ensino de filosofia não se devem apenas à imposição de um

³ Na página 16, dessa Dissertação, foi feita referência a *Hall House*, uma instituição criada por Jane Addams com o propósito social de acolhimento de imigrantes, mulheres e moradores de rua.

currículo escolar restrito, talvez o motivo pelo qual a filosofia seja tão temida por alguns, e considerada “perigosa”, sobretudo para aqueles que querem se perpetuar no poder a qualquer custo, é devido ao seu poder de crítica e de reflexão que impulsiona as mudanças e contribui com a criação de agentes de transformação social. A filosofia se dispõe a ajudar a pensar e ensinar a pensar antes de agir.

Por sermos, em essência, reflexivos, a atividade filosófica é da nossa condição humana e, sendo assim, o ensino da Filosofia é condição básica, é um fazer pedagógico constante para a formação de homens e mulheres situados na história e na sociedade. Estamos diante de uma exigência universal, que leva as pessoas a passar por um processo de inserção no mundo da cultura. É preciso que haja um processo de produção do objeto conhecido, de construção do conhecimento, e isso se consegue por uma abordagem filosófica, por posturas filosóficas. Não importa em que momento a pessoa esteja no processo escolar, sua formação filosófica faz-se necessária para que a criança, o adolescente e o jovem começem e continuem a dar conta do significado da sua existência histórica e de sua presença no mundo.

É necessário um ensino da Filosofia que priorize uma formação filosófica consistente, isto é, a Filosofia como postura, atitude do espírito humano diante da existência histórica, social e cultural, em todos os segmentos escolares, para o desenvolvimento de indivíduos emancipados.

Pensar o espaço da experiência educacional é pensar além do espaço da educação formal da escola, e observando também o espaço da educação não formal presente nas mais diversas instituições, como centros culturais, bibliotecas e museus, assim como em espaços de educação informal situado em praças públicas, brinquedotecas, clubes etc os quais, se contarem com a participação de educadores em suas concepções espaciais, certamente surgirão novas possibilidades de ocupá-las e ativá-las, afinal, são espaços potencialmente educacionais.

Percebe-se que, a partir das experiências na escola laboratório de John Dewey, foi possível entender como se expressam, na prática, os ideais de educação por meio da experiência de conhecimentos significativos, criatividade, interdisciplinaridade e metodologias ativas, um grande desafio para a filosofia nas escolas brasileiras.

4.3 Proposta de intervenção: Laboratório de Ensino de Filosofia – uma proposta à luz da nova BNCC.

A presente Dissertação de Mestrado tem como resultado a apresentação de uma proposta de intervenção que seja adequada aos propósitos de um curso de pós-graduação na modalidade ‘profissional’. Visando atender a esse objetivo, a presente pesquisa, considerando o referencial teórico desenvolvido ao longo do estudo, apresentará uma proposta para o ensino de filosofia inspirado nos princípios pedagógicos da Escola Laboratório de Dewey.

O ensino de Filosofia foi regulamentado na Lei 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como a lei não assegurava a sua obrigatoriedade, em 2008(,) a LDB sofreu alteração para o cumprimento dessa proposta. No momento, são muitas as controvérsias que envolvem essa área, sobretudo, com a implantação da BNCC – Base Comum Nacional Curricular, em 2018. A defesa da obrigatoriedade do ensino de filosofia tornou-se uma constante. Não constituiu objeto desta dissertação realizar uma longa digressão histórica sobre os percalços da filosofia na legislação educacional brasileira, mas observar esse ensino a partir dos elementos dados da atual realidade, sem perder de vista a crítica. Busca-se uma proposta que seja exequível e possível de ser implantada, no formato de oficinas e laboratórios, sem prescindir da disciplina e da defesa de sua obrigatoriedade.

Não obstante, o esforço para assegurar a Filosofia como disciplina obrigatória no currículo da educação básica, torna-se possível constatar que a escola não está ensinando a pensar, questionar e a refletir - habilidades que são princípios para a transformação e permanente possibilidade de mudanças. Os documentos legais indicam a intervenção da Filosofia e da Sociologia quando se referem às competências e habilidades de contextualização sociocultural a serem desenvolvidas através do ensino, com a finalidade de despertar no aluno a consciência crítica e a capacidade de se reconhecer enquanto sujeito histórico e social, respeitando a diversidade e ampliando suas possibilidades de inserção na vida adulta pelo exercício da cidadania e ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, 2017, p.54).

Segundo Muchail (1996), a filosofia que queremos praticar e ensinar é a mesma que se coloca a serviço de todas as liberdades. Uma filosofia que não é imparcial, mas que busca a verdade, capaz de estar aliada ao poder, quando este, de fato, for legítimo e democrático.

Conforme se ordenam as proposições sobre o ensino de filosofia, é possível reunir algumas teses que foram consensuadas, tais como: a filosofia deve ser trabalhada de maneira crítica social, deve levar o pensar a uma dimensão do questionar; deve discutir e aprimorar o pensamento existente como uma ressignificação ética moral e social; não se limitar apenas ao uso de livros didáticos; conduzir a um horizonte que se pratique, se compreenda e modifique

o mundo; buscar uma reflexão sobre o cotidiano e conduzir os alunos a um olhar crítico sobre a realidade.

Aos docentes são indicadas ações pelas quais deve-se instigar a prática de o livre pensar e conduzir o ambiente da sala de aula como um laboratório de pesquisa, pois os alunos são como solo fértil, onde o professor semeia suas melhores sementes para que se produzam belos frutos. A relação professor/aluno deve ser cultivada a cada dia, pois um depende do outro e todos caminham juntos.

Nas aulas de filosofia, devem-se utilizar elementos que aproximem o aluno ao saber, como o uso dos textos filosóficos, o uso de debates temáticos, cafés filosóficos, oficinas, laboratórios filmes entre outros, pois “[...] o professor necessita de determinados mecanismos capazes de mediação com seus alunos, para que esses possam começar a filosofar”. (ASPI, 2009, p.71). É importante destacar que, no espaço escolar, a disciplina Filosofia tem incumbências que vão além do ensino de seu próprio conteúdo. Sob sua responsabilidade também recai a formação ética, política e cultural do educando.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essencial que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a assegurar os direitos das aprendizagens e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação. Este aplica-se tal como define a LBB Nº 9.394/96- que se orienta pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana e integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica.

Outrossim, em relação às ‘aprendizagens essenciais’ na BNCC, deve-se assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, a mesma, definida como à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925,

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2018).

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB.

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. A área de Ciências Humanas define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área.

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana.

Esse compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras e analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura.

Com base na leitura da BNCC, identificamos não só a pertinência, mas a necessidade dos conteúdos e das aprendizagens filosóficas para garantir os conhecimentos essenciais definidos para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Torna-se imprescindível que

os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social. No Ensino Médio, a mesma área deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas.

Conforme observações acima, segue-se a descrição de uma proposta de intervenção a ser desenvolvida em escolas de Ensino Médio para a disciplina Filosofia, cujos objetivos principais são despertar o interesse dos estudantes por temas filosóficos desenvolvidos a partir de uma experiência prática. Levar os estudantes a adquirir habilidades e competência para ler, interpretar e ressignificar conceitos de filosofia. Proporcionar habilidade de articulação entre teoria e prática. Desenvolver valores como convivência ética e democrática. Desenvolver atividades com base nas experiências dos estudantes. Por meio de programa da disciplina, deve-se selecionar os temas que despertam os interesses dos alunos para o desenvolvimento de um experimento filosófico.

Esse momento pedagógico será denominado de Laboratório de Filosofia. Será uma experiência para além da rotina da sala de aula. O professor deverá planejar as atividades de laboratório para ampliar e aprofundar partes do programa da disciplina. A metodologia usada deverá ser ativa: baseada no desenvolvimento de atividades propostas pelos alunos com a mediação do professor.

As diversas áreas de estudo da Filosofia são condições oportunas para o desenvolvimento de atividades práticas. Por exemplo, em teoria do conhecimento, pode-se sugerir a leitura do texto de *A República*, de Platão, “A Alegoria da caverna”, para a compreensão do conhecimento do senso comum e do conhecimento filosófico. Nas atividades do Laboratório de Filosofia os estudantes podem encenar uma peça teatral; podem promover uma instalação artística ou podem fazer uma conversação sobre as cavernas que nos aprisionam na contemporaneidade.

Utilizando os recursos da tecnologia os alunos podem desenvolver uma experiência sobre as chamadas *fake News* da internet, relacionando-as com os falsos saberes, trazendo a filosofia para a análise de autênticas experiências, criando espaços para problemas reais e não artificiais ou inventados. Nesse tópico, os alunos podem discutir questões da epistemologia e tentar ressignificar o desejo de Descartes por ideias claras e distintas.

Sobre a ideia de ciência e filosofia, pode-se demonstrar, por meio de atividades, a importância do conhecimento científico e filosófico, apoiando-se em textos clássicos ou não apenas neles, mas levar os alunos a entender que a aprendizagem se dá através de

descobrimento e investigação. O contexto da pandemia é uma importante situação para investigar o papel da ciência e as atitudes negacionistas presentes tanto pelo obscurantismo religioso quanto por posições políticas conservadoras. Os estudantes podem fazer uma pesquisa sobre o tema em jornais e *sites de internet*.

No campo da ética, o estudante pode ser chamado a ler trechos sobre a *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles. Promover e incentivar atividades que levem em conta a articulação entre as virtudes morais e as virtudes intelectuais, ou ainda, demonstrar a ética como uma ciência do agir, uma prática.

Do ponto de vista da política, os estudantes podem produzir a sua utopia. Qual o seu modelo de sociedade ideal? O pretexto deve levar à leitura de um texto filosófico sobre política, a exemplo de textos de Rousseau, Locke, Marx ou do próprio Dewey. Realizar também atividade que desenvolva o espírito da vida coletiva, cooperação e respeito ao outro. O laboratório de Filosofia pode ser também um espaço para exibição de vídeos, filmes, séries que estejam conectados aos objetivos da Filosofia. Até mesmo a produção de filmes pelos alunos a partir das temáticas trabalhadas⁴.

Por meio dessas unidades didáticas, busca-se praticar uma concepção de ensino de filosofia que se fundamente na experiência e vise demonstrar a unidade do conhecimento, uma concepção que articule o pensamento com o propósito de desenvolver a investigação, o pensamento crítico, a autonomia do pensamento e não a repetição enfadonha dos sistemas e das doutrinas filosóficas. É preciso observar acerca do que é relevante ao ensinar (em) filosofia e/ou como ensinar a filosofar; como objetivar uma aprendizagem filosófica contextualizada, capaz de romper com o ensino tradicional.

O ponto culminante consiste na experiência, entendida como saber-fazer, ou seja, é um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber, daí consiste o percurso metodológico do laboratório em filosofia.

⁴ Em anexo apresentaremos as unidades didáticas com a sugestões oferecidas nesta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da presente Dissertação de Mestrado, foi possível desenvolver um estudo aprofundado das bases teóricas do pensamento pragmatista. A problemática de pesquisa concentrou-se em investigar as principais categorias intelectuais de John Dewey, tais como: conhecimento, experiência, experiência democrática e experiência educativa, cujo eixo articulador foi a unidade ‘pensamento e ação’. Demonstrou-se que esses são temas fundamentais da doutrina pragmatista, sobretudo, pelo fato de essa corrente representar uma ruptura com a tradição filosófica que priorizou o absoluto, a abstração, a teoria em detrimento da experiência e da prática

O estudo propõe aprofundar a discussão da categoria experiência para defender duas formas de experiência fundamentais à existência concreta de homens e mulheres em suas vivências sociais: a experiência democrática e a experiência educativa.

Neste estudo, demonstramos a hipótese deweyana que afirma ser uma ferramenta de muitos e variados usos, sendo que seu papel principal é a ‘resolução de problemas’. Portanto, concluímos que a ideia clássica de pensamento enquanto atributo de razão transcendental e de pura intuição legou os falsos e perniciosos dualismos que se perpetuaram na história da filosofia, quando se atribuía uma suposta superioridade do mental em detrimento da sensibilidade, das emoções e do corpo.

Para realizar este estudo, buscou-se compreender a noção de experiência, que funciona como a principal categoria teórica da filosofia pragmatista de Dewey. Constatou-se que estamos em processos constantes de interação seja pela nossa condição natural seja pelas condições históricos-sociais. O ser humano é um ser de interação, está em constante interação, consigo mesmo, com o outro e com as coisas que o circundam. Essas relações nos permitem perceber a existência humana como um processo de experiências de pensamento e de realidade.

Assim, a pesquisa procedeu a uma análise do conceito de experiência para fundamentar a aplicação dessa categoria ao objeto de análise principal que foi o ensino de filosofia. Vimos com Dewey que a experiência consiste no processo pelo qual um corpo age sobre outro corpo e dele sofre uma ação ao emitir uma resposta imediata ou reação, assim continuamente. Podemos inferir que Dewey descreve a experiência nessa abordagem por sua dinamicidade. A experiência se realiza de dois modos: ela é ativa quando age sobre algo e sua ação produz

consequências; ela é passiva quando sofre ou passa por alguma coisa e recebe as consequências de sua ação.

Outro aspecto importante nas conclusões deste estudo foi a ideia de atividade, a situação em que ela ocorre e onde são aplicados os processos pedagógicos. Observamos que toda experiência é uma situação que inclui a interação e as atividades que ocorrem em condições ambientais determinadas segundo a qual um organismo cuja identidade é uma função vital produz para si uma síntese entre a coisa experimentada e o processo de experienciar.

Com estas considerações, Dewey trouxe para o campo da educação a aplicação desses princípios que derivam da sua epistemologia instrumentalista, isto é, a existência humana sob a perspectiva de processos de experiências se articula na unidade pensamento e mundo. Existe uma continuidade entre as experiências que vão transformando o sujeito e o seu mundo. Há um fluxo contínuo ao qual adicionamos novas experiências, novas informações à nossa ação, e avaliamos se essas adições são dignas ou não.

Dessa forma, argumentamos, a partir de Dewey, que a formação contínua depende do processo reconstrutivo das experiências, da própria educação, bem como da democracia. Essas áreas foram descritas como modo de vida, pois, educar e experimentar processos democráticos implicam uma contínua reorganização ou reconstrução da experiência pelos mecanismos do pensamento e da ação.

O conceito de atividade que deriva da sua concepção de experiência, como algo vivo e dinâmico, nos levou à conclusão de que a atividade realizada na escola deve levar seus participantes à aplicação dos princípios e habilidades apreendidos, ou seja, promover habilidades que conduzam do pensamento à ação, do significado à prática. A educação, necessariamente, precisa estar ligada à experiência do educando com o seu mundo pessoal, subjetivo e, acima de tudo, como o mundo das interações sociais.

Confirmamos, neste estudo, a nossa hipótese de trabalho segundo a qual a filosofia da experiência de Dewey é uma excelente oportunidade teórica de refletir as possibilidades da experiência do ensino de Filosofia. Nesse sentido, o estudo se concentrou na articulação entre pensamento e ação - um conceito caro a Dewey que é a ‘unidade do conhecimento’, estratégia importante para afastar-se de um ensino eminentemente especulativo e postular uma práxis filosófica. Nessa direção, o aprofundamento da compreensão sobre a categoria ‘experiência’, sobretudo a ‘experiência democrática’ nos permitiu, no contexto dessa reflexão, articular as bases do pragmatismo filosófico com a democracia e planejar, a partir dos conteúdos filosóficos, formas de experiências e vivências democráticas na escola.

Ao concentrar-se na temática do ensino de filosofia, a pesquisa concluiu que esta precisa se tornar prática, desse modo os conhecimentos adquiridos no exercício dessa prática deverão se transformar em hábitos de ação.

Concretizamos o objetivo de desenvolver aspectos da metodologia deweyana, a exemplo da experiência de Dewey do Laboratório de Chicago, para oferecer uma contribuição ao ensino de Filosofia com a finalidade de tornar a aprendizagem filosófica mais significativa. Com base nesse estudo, concluímos que tal contribuição poderá proporcionar ao Ensino de Filosofia melhores e mais atraentes estratégias pedagógicas.

Pelo exposto, a Dissertação manteve-se coesa ao seu objetivo principal: realizar uma investigação teórica sobre as concepções de Dewey, que envolvem a relação pensamento e ação. Aprofundamos a pesquisa sobre a concepção de conhecimento, a noção de experiência e, por fim, o significado da experiência democrática e sua contribuição ao ensino de Filosofia. A estrutura do trabalho contemplou o escopo da delimitação produzida pelo presente estudo, qual seja: a unidade pensamento e ação, a relação pragmatismo e democracia e a aplicação dos princípios pragmatistas deweyano ao ensino de filosofia na forma de uma proposição metodológica.

A estratégia metodológica para o Ensino de Filosofia foi apresentada em anexo, em atividade denominada de Laboratório de Filosofia, cujo objetivo é a aplicação dos princípios do pragmatismo ao conteúdo filosófico e, contudo, como consequência, busca-se o desenvolvimento de competências e habilidades tal como estão pensadas ao Ensino de Filosofia.

Todavia, espera-se que esta Dissertação colabore com a reflexão sobre o pragmatismo e o Ensino de Filosofia e enseje aos leitores inspirações à continuidade da reflexão sobre esse ensino.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey**: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ASPIR, R.P.L; GALLO, S. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BARRENA, Sara. **Pragmatismo y Educación**: Charles S.; Perice y John Dewey em las aulas. Madrid: Machado libro 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998. Disponível em: . Acesso em: 19 mar. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: Acesso em: 27 fev. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: Acesso em: 16 out. 2017.
- CALCATERRA, Rosa; MARCHETTI, Giancarlo. **Pragmatismo**: dalle origini agli sciluppi contemporanei. Roma: Bari, 2015.
- CUNHA, Marcos Vinícius da. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.
- DALBOSCO, C. A; MENDONÇA, S. **Teorias da Democracia em John Dewey**: exigências formativas da cooperação social. Revista Brasileira de Educação. v.25. ANDED, Rio de Janeiro, 2020.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1974.

- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo, Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Experience and Nature**. New York: Dover Publications, Inc., 1958.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. In: Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- FAERNA, Àngel Manuel. **DEWEY: la miséria de la epistemología: ensaios de pragmatismo**. Madrid: Nueva, 2010.
- FAVARETTO, Celso F. **Notas sobre o ensino de filosofia**. IN: MUCHAIL, S. T. (Org). A Filosofia e seu ensino. Petrópolis, Vozes/EDUC, 1995.
- GHIRALDELLI, Paulo. **O que é o pragmatism?**. Marilia: CEFA, 2003.
- GRANESE, Alberto, **Introduzione a Dewey**. Roma: Bari, 1981.
- JAMES, William. **Pragmatismo e outros textos**. Trad. Jorge Caetano da Silva e Paulo Rubén Mariconda. São Paulo, 1985. p. 20.
- MARQUES, Ramiro. **A arte de Ensinar**: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos. Porto: Plátano, 1998.
- MENAND, Louis. **El club de los metafísicos**. Barcelona: Ariel, 2016.
- MUCHAIL, Selma. **A Filosofia e seus Ensinos**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. **Dewey e Rorty**: da metafísica empírica á metafísica da cultura. Teresina: EDUFPI, 2014.
- NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do; SILVA, Raimundo Rodrigues da. Cadernos do NEFI. In: **O ensino de Filosofia na Educação Básica**. V. 3, N. 1 (2021).
- PALÁCIOS. Gonçalo Armijos. **De como fazer Filosofia sem ser Grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: UFG, 2000.
- PARRAVICINI, Andrea. **Dewey: experimentar el pensamiento**. São Paulo: Salvat, 2017.
- PEIRCE. Charles. **Conferências sobre Pragmatismo**. Trad. Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PITOMBO, Maria Isabel Moraes. **Conhecimento, valores e educação em John Dewey**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- POGREBINSCHI, T. **A democracia do homem comum**: resgatando a teoria política de John Dewey. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 23, p. 43-53, nov. 2004.
- SINI, Carlo. **Il Pragmatism Americano**. Bari, 1972.

- SHOOK, John R. **Os pioneiros do pragmatismo americano.** Tradução Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SHUSTERMAN, Richard. **Pragmatist.** Oxford: Cambridge, 1992.
- TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey.** In: DEWEY, John. **Vida e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- TUDELLA, Jorge Perez de. **El Pragmatismo Americano.** Madri: Sinteses, 2000.

ANEXOS

Laboratório de Filosofia 1

Área da Filosofia: Teoria do conhecimento.

Temática: O conhecimento.

Recurso Mediador: <https://youtu.be/OFa8RMfGMQU>

Objetivo:

- Compreender a distinção entre conhecimento do senso comum e conhecimento filosófico; perceber em quais tipos de caverna nos aprisionamos na contemporaneidade.

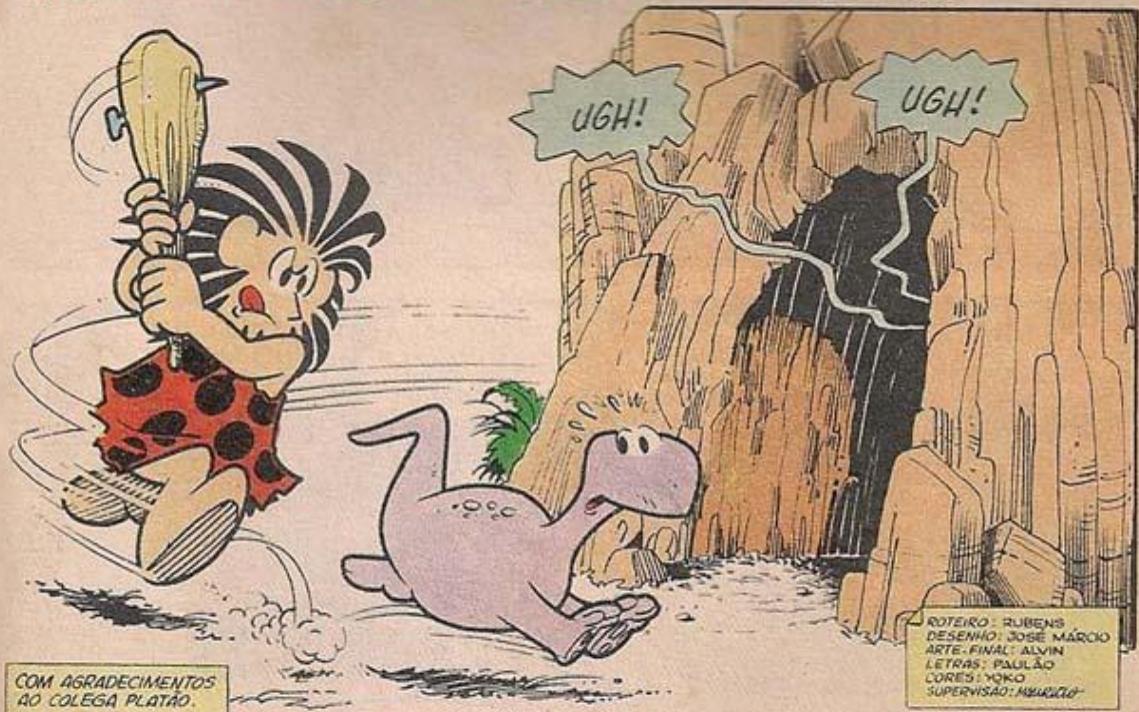
Atividade propostas:

- Propiciar uma conversação reflexiva acerca dos tipos de conhecimentos presentes na história em quadrinho proposta ‘As sombras da vida’ bem como suas percepções das cavernas que nos aprisionam na atualidade.
- Realizar uma leitura de histórias em quadrinhos com a atualização do mito da caverna de Platão.
- Apresentar os resultados da atividade de Laboratório através de um mural filosófico;
- Proporcionar uma roda de conversas sobre a interpretação dos estudantes sobre o mito da caverna.

MUSICAL
APRESENTA

AS SOMBRAIS DA VIDA

COM
PITECO











Resultados:

- Após a apreciação do vídeo, será realizado um momento de reflexão entre os alunos, acerca do que assentiram, e que respostas lhes suscitaram quanto às seguintes indagações: Qual a importância do conhecimento para a existência humana? Quais as ‘cavernas/sombras da vida’ que nos aprisionam nos dias atuais?
- Após esse momento, os estudantes podem expor suas opiniões acerca da importância do conhecimento como variadas formas de perceber o mundo e suas realidades sociais.

Laboratório de Filosofia 2

Área da Filosofia: Teoria do Conhecimento

Temática: Verdade e *fake news*

Recurso Mediador: História em Quadrinho que trata sobre Descartes x Fake News.

Objetivo:

- Discutir sobre a teoria cartesiana sobre a verdade no mundo tecnológico na atualidade, bem como refletir acerca de suas implicações cotidianas.



Create your own at Storyboard That



Macanudo. Folha de São Paulo. Ilustrada E7, segunda-feira, 27 de jul. 2009.

“Mas há um enganador, não sei quem, sumamente poderoso, sumamente astucioso que, por indústria, sempre me engana. Não há dúvida, portanto, de que eu, eu sou, também, se me engana: que me engane o quanto possa, nunca poderá fazer, porém, que eu nada seja, enquanto eu pensar que sou algo. De sorte que, depois de ponderar e examinar cuidadosamente todas as coisas é preciso estabelecer, finalmente, que este enunciado eu, eu sou, eu, eu existo é necessariamente verdadeiro, todas as vezes que é por mim proferido ou concebido na mente”.

(DESCARTES, R. Meditações sobre Filosofia Primeira. Campinas: Unicamp, 2008, p. 25.)

Atividades propostas:

- Após apreciação do quadrinho e do texto exposto acima com a ilustração, com breve reflexão. Propõe-se fazer uma busca investigativa nos sítios (internet), que correlacione a relação entre a busca da verdade proposta por Descartes em face às múltiplas ‘falsas verdades’ que nos são postas no cotidiano.

Resultados:

- Neste laboratório, espera-se que surjam muitas indagações, bem como algumas constatações de que as inúmeras informações que se encontram nos sítios e nas variadas formas de linguagem tecnológicas visam ao “engessamento do pensar humano” para serem melhores instrumentos de ideologização e manipulação, através de desinformações, levando a humanidade à cegueira social política e intelectual.

Laboratório de Filosofia 3

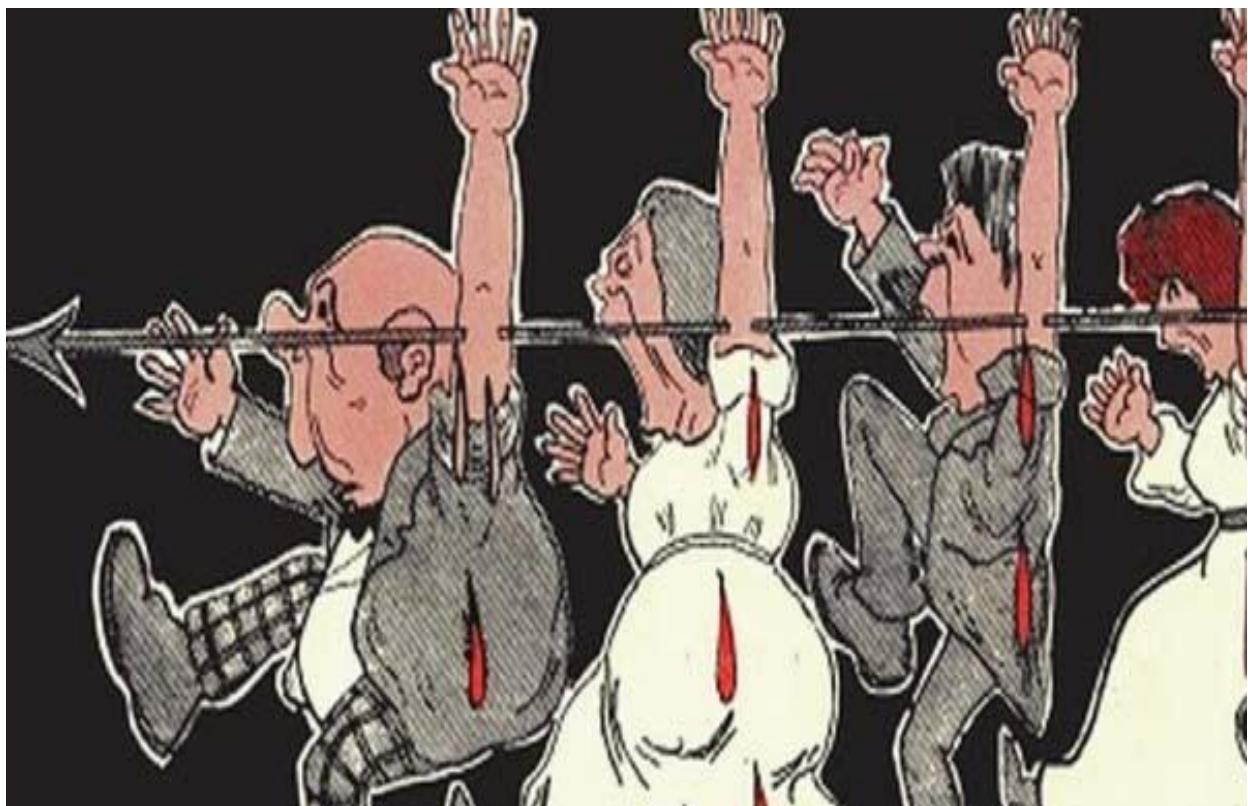
Área da Filosofia: Filosofia das Ciências

Temática: Ciência e Filosofia

Recurso Mediador: Charge sobre a Revolta da Vacina, 1904. Arquivo/Fiocruz.

Objetivo:

- Discutir acerca do papel da ciência no contexto pandêmico, sob o primado filosófico e suas implicações ao homem.



Charge sobre a Revolta da Vacina, 1904. Arquivo/Fiocruz.

Atividade propostas:

- Propor uma pesquisa na internet que trate acerca do papel da ciência no contexto da pandemia e seus impactos na vida cotidiana.
- Levar os alunos a refletirem sobre o papel da verdade, a ideia da filosofia como busca amorosa pela verdade e a verdade na acepção do conhecimento científico;
- Desenvolver atividades que demonstrem o quanto são anticivilizadoras as crenças obscurantistas que combatem as verdades filosóficas e científicas.

Resultados:

- Espera-se que os estudantes, após esta pesquisa, percebam as inúmeras implicações a favor da ciência e contra as ideias negacionista, permitindo a contribuição da reflexão filosófica em prol de uma compreensão do “mundo”, do ‘outro’ e de ‘nós’, bem como observar as consequências e enfretamentos frente ao desenvolvimento inteligível de todos.
- Busca-se, como resultado, obter uma consciência de espírito científico por parte dos estudantes contra todas as formas de obscurantismo.

Laboratório de Filosofia 4

Área da Filosofia: Filosofia Moral

Temática: Ética

Recursos Mediador: <https://youtu.be/UBDpnsBVQzA>

Objetivo:

- Proporcionar e incentivar atividades que levem os estudantes a demonstrar a ética como uma ciência do agir.

“As virtudes intelectuais se adquirem pela instrução e estudo, enquanto as virtudes morais são adquiridas pela prática de atos bons: a virtude é um hábito bom que se adquire pela repetição de atos nobres. A virtude está no agir de acordo com a justa razão, que supõe o meio-termo entre a deficiência e o excesso (o corajoso é o que vence o medo e a temeridade). A virtude moral é o meio – termo entre os dois vícios, um dos quais envolve o excesso e outro deficiência, e isso porque a sua natureza é visar à mediania nas paixões e nos atos”

(ARISTÓTELES, Ética a Nicômaco, Livro II).

Atividades propostas:

Após a leitura do trecho de *Ética a Nicômaco*, livro II, e apreciação do vídeo supracitado, propõe-se uma amostra filosófica, onde os alunos produzirão material audiovisuais, em forma de poesia, parodias e imagens, correlacionando-os com a ética aristotélica.

Resultados:

- Espera-se que os estudantes sejam capazes de compreender e demonstrar de forma prática em suas experiências cotidianas na observância e no agir como sujeitos éticos.

Laboratório de Filosofia 5

Área da filosofia: Filosofia Política

Temática: Política

Recurso Mediador: <https://youtu.be/lJE60-Au4Hc>

Objetivo:

- Propiciar uma reflexão sobre política segundo Rousseau bem como, contextualizar o modelo de política da atualidade.

“Deve-se compreender, nesse sentido, que, menos do que o numero de votos, aquilo que generaliza a vontade é o interesse comum que os une, pois nessa instituição cada um necessariamente se submete ás condições que impõe aos outros: admirável acordo entre o interesse e a justiça, que se dá ás deliberações comuns um caráter de equidade que vimos desaparecer na discussão em qualquer negocio particular, pela falta de um interesse que uma e identifique a regra do juiz a parte[...]”

“Que será, pois um ato de soberania não é uma convenção entre superior e o interior, mas uma convenção do corpo de cada um de seus membros: convenção legítima por ter como base o contrato social, equitativa por ser comum a todos, útil por não poder ter outro objetivo que não o bem geral e sólido por ter como garantia a força pública e o poder supremo”.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril, 1974.p.56.

Atividades propostas:

- Após leitura do trecho de Rousseau sobre política e à exibição do vídeo sugerido, propõe-se realizar uma atividade onde os estudantes irão realizar uma amostragem do tipo de políticas públicas e sociais que existem na atualidade, através de jograis, vídeos e música que leve-os a refletir acerca da política que vivenciam.
- Propor um jogral onde os alunos irão construir as bases de um legítimo contrato social, orientados pelos valores da vivência democrática.

Resultado:

- Após a realização desta ‘Mostra’, os alunos bem como a comunidade escolar e em geral se instrumentalizarão com uma visão consciente de sua participação na construção de uma sociedade democrática e mais justa.