

O conceito de experiência na filosofia de John Dewey: Implicações estéticas, éticas, lógicas e pedagógicas

The concept of experience in John Dewey's philosophy: Aesthetic, ethical, logical and pedagogical implications

El concepto de experiencia en la filosofía de John Dewey: implicaciones estéticas, éticas, lógicas y pedagógicas

Marlon Dantas Trevisan (UFJ-Brasil) ¹

Marcos Henrique de Paula Dias da Silva (IFRJ-Brasil) ²

Simone de Cássia Soares da Silva (Rede Municipal-MT Brasil) ²

1 Professor Associado da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Jataí, Goiás (UFJ). Pós-Doutor em Educação pela UNESP – Bauru, SP. Doutor em Educação pela UNESP – Marília, SP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1960230694022150>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5822-0677>. E-mail: marlon.trevisan@ufj.edu.br

2 Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro – Câmpus de Duque de Caxias, Rio de Janeiro (IFRJ). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Unicamp – Campinas, Sp. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/626977294035076>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8636-7959>. E-mail: marcos.dias@ifrj.edu.br

3 Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Primavera do Leste-MT. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação / PPGE da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Doutorado Sanduíche na Universidade de Évora, Portugal. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4517372327875368>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0945-8280>. E-mail: simonedecassia78@gmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa de que maneira o conceito de experiência perpassa a filosofia de John Dewey, influenciando estudos sobre estética, ética, lógica, política e educação, dentre outras ciências humanas. Além deste intento geral, os objetivos específicos se apresentam, como descrever a função e relevância dos símbolos para a filosofia pragmática e o contexto educativo; refletir sobre a natureza estética da experiência e do pensamento arrazoado, frente aos problemas da existência; analisar a anulação do desejo discente pela aprendizagem, por conta dos saberes pedagógicos tradicionais que perpetuam a cisão entre teoria e prática, dentre outros procedimentos que não consideram a experiência; refletir sobre a avaliação, à luz de pressupostos pedagógicos deweyanos. Como aportes teóricos, além de obras conhecidas do autor, tais quais *Como pensamos* (Dewey, 1959a), *Democracia e Educação* (1959b), *Reconstrução em filosofia* (1959c), *Logic: The Theory of Inquiry* (1980), *Arte como experiência* (2010), contribuem para o percurso reflexivo escritos de Barbosa (2015), Cunha (1999), Shook (2002), Gauthier & Tardif (2010), dentre outros. A perspectiva metodológica se inspira nos conceitos de redescrição de Rorty (1995). A reflexão empreendida sobre a natureza da experiência, tal como enunciada por Dewey, pode lançar luz sobre o antigo flagelo do desinteresse dos alunos pelas rotinas educativas.

PALAVRAS-CHAVE

Desinteresse; Educação; Estética; Experiência; Lógica.

ABSTRACT

This paper analyzes how the concept of experience permeates John Dewey's philosophy, influencing studies on aesthetics, ethics, logic, politics and education, among other human sciences. In addition to this general intent, specific objectives are presented, such as describing the function and relevance of symbols for pragmatic philosophy and the educational context; reflecting on the aesthetic nature of experience and reasoned thought, in the face of the problems of existence; analyzing the nullification of the student's desire for learning, due to traditional pedagogical knowledge that perpetuate the separation between theory and practice, among other procedures that do not consider experience; reflecting on evaluation, in the light of Deweyan pedagogical assumptions. As theoretical contributions, in addition to the author's well-known works, such as *Como pensamos* (Dewey, 1959a), *Democracia e Educação* (1959b), *Reconstrução em Filosofia* (1959c), *Logic: The Theory of Inquiry* (1980), and *Arte como experiência* (2010), writings by Barbosa (2015), Cunha (1999), Shook (2002), Gauthier & Tardif (2010), among others, contribute to the reflective path. The methodological perspective is inspired by the concepts of Rorty's redescription (1995). The reflection undertaken on the nature of experience, as enunciated by Dewey can shed light on the old scourge of students' disinterest in educational routines.

KEY-WORDS

Disinterest; Education; Aesthetics; Experience; Logic.

RESUMEN

El trabajo analiza cómo el concepto de experiencia impregna la filosofía de John Dewey, influyendo en estudios sobre estética, ética, lógica, política y educación, entre otras ciencias humanas. Además de esta intención general, se presentan objetivos específicos, como describir la función y relevancia de los símbolos para la filosofía pragmática y el contexto educativo; reflexionar sobre la naturaleza estética de la experiencia y del pensamiento razonado, ante los problemas de la existencia; analizar la anulación del deseo de aprendizaje de los estudiantes, debido al conocimiento pedagógico tradicional que perpetúa la división entre teoría y práctica, entre otros trámites que no consideran la experiencia; reflexionar sobre la evaluación a la luz de supuestos pedagógicos deweyanos. Como aportes teóricos, además de conocidas obras del autor, como *Como pensamos* (Dewey, 1959a), *Democracia e educação* (1959b), *Reconstrução em filosofia* (1959c), *Logic: The Theory of Inquiry* (1980), *Arte como experiencia* (2010), contribuyen al camino reflexivo, escritos de Barbosa (2015), Cunha (1999), Shook (2002), Gauthier & Tardif (2010), entre otros. La perspectiva metodológica se inspira en los conceptos de redescrición de Rorty (1995). La reflexión sobre la naturaleza de la experiencia, como apresentada por Dewey, puede arrojar luz sobre el antiguo flagelo de la falta de interés de los estudiantes por las rutinas educativas.

PALABRAS-CLAVE

Desinterés; Educación; Estética; Experiencia; Lógica.

Introdução

O presente ensaio propõe refletirmos sobre como o conceito de experiência na filosofia de John Dewey (1859-1952) impacta de modo caleidoscópico, transdisciplinar e orgânico todo o seu legado, desaguardando em uma teoria pedagógica que, mesmo nos dias atuais, mantém-se desafiadora, denunciando arcaicos modos de se conceber e didatizar o conhecimento. Derivados deste objetivo geral, temos outros específicos, como descrever a relevância que os símbolos e a própria linguagem apresentam para a filosofia pragmática (destaque à lógica) e o contexto educativo (dimensão comunicativa e sociointeracionista); refletir sobre a natureza estética da experiência que, para além do fazer artístico (obra de arte) – máxima realização da consciência humana, segundo o autor –, contribui até mesmo para ordenarmos o pensamento arrazoado, com o papel da imaginação, enunciando inferências capazes de resolver situações problemas, redescrivendo o vivido; analisar a anulação do desejo discente pela aprendizagem, por conta dos saberes pedagógicos tradicionais que abandonaram a experiência, assentados em degeneração simbólica (separação entre teoria e prática) e outros expedientes de poder e sujeição; refletir sobre a avaliação, à luz de uma perspectiva pedagógica alicerçada na experiência. A metodologia deste trabalho se inspira na redescritção de Rorty (1995). Filósofo, pedagogo, democrata, um dos pioneiros do pragmatismo, corrente filosófica criada por Charles Sanders Peirce (1839-1914), Dewey deixou um legado de desafiadora amplitude, que influenciou os destinos da educação, política, psicologia, estética, lógica, ética, dentre outros territórios das ciências humanas (Rorty, 2000; Manarcorda, 1989; Cunha, 1999; Barbosa, 2015). Sua obra nos propõe enfrentamentos que, levados adiante, podem trazer luz ao antigo flagelo do desinteresse discente pelas rotinas escolares e assim pensarmos outros encaminhamentos para o contexto educativo.

O papel da linguagem na filosofia deweyana

Como filósofo, Dewey defendeu que houvesse um desmanche das filosofias tradicionais, exame acurado e resgate dos elementos que as adequassem ao presente, em um exercício permanente de legitimação e atualização, sob pena de perderem o sentido maior: ajudar-nos na resolução dos grandes dilemas da existência. As conquistas científicas e a democratização de regimes em todo o mundo, dentre outros fatores, como a necessidade de questionarmos a educação tradicional que, desde a antiguidade clássica, apartara-se da experiência, teriam impellido os autores pragmatistas a promover tal restauração. Trata-se de um projeto de restauração nunca antes empreendido. Desta feita, se revelaria um exercício a coadunar ciência e arte. A primeira se manifestaria pelo rigor no manejo de observações, inferências, hipóteses, proposições, abstrações, etc, legitimadas por verificações que, em longa cadeia de juízos, nos levariam a verdades, ainda que falíveis; a segunda, expressando-se em

valores estéticos, de dimensão qualitativa, volitiva, inventiva, com vistas a consolidar ganhos, ocasiões em que os enganos seriam evitados, à medida do possível. Desafio espinhoso para este projeto filosófico viria a ser o enfrentamento da contingência, vastidão e precariedade dos estudos empíricos, na contramão do apego às antigas cartilhas formais, que tanto prescindiram do mundo sensível e objetivo. A lógica e a investigação deveriam se legitimar na *experiência* – via de mão dupla: aquilo que nos transforma e afeta, bem como o que modificamos com nosso ser no mundo (Dewey, 1980; 1959b).

Assim, tanto o que deu certo, quanto o que nos levou a erro, terão valor do ponto de vista desta lógica e método. Eis um conceito de máxima importância para a filosofia pragmatista: o *falibilismo*. Mais importante do que o resultado exitoso de uma investigação será o caminho percorrido, a legitimidade das etapas investigativas, garantida, dentre outros fatores, pela consideração do que pode falhar, sobretudo porque nossa relação com as mobílias da existência se revela contingente, o que precisamos descobrir pertence ao reino do não dito. Esta determinação em nos lançarmos aos terrenos do improvável, falível, empírico, aparece pioneiramente em Francis Bacon (1561-1626), a quem Dewey teceu muitos elogios, sobretudo pelo ímpeto científico e destemido frente aos desafios da investigação (Dewey, 1959c).

Embora não as tenha separado, Dewey concebeu diferenças entre a lógica formal e a da existência. A primeira, alicerçada em *signos significados* (abstratos, científicos); a segunda, em *símbolos sentidos* (comuns, colhidos empiricamente). Ambas estariam na base da *inferência* – movimento / ideia do pensar reflexivo, tendo em vista a resolução de um problema apresentado –. A inferência se constitui o núcleo de um movimento inteligente, não havendo pensamento estruturado sem a presença da mesma. Assim se apresentam as complexas e orgânicas relações entre a lógica formal e a lógica da existência, segundo Dewey (Trevisan, 2016).

Aluno de Peirce, a quem considerou o mais profícuo autor de lógica (Shook, 2002), Dewey ressalta a importância do símbolo, como veículo comunicativo, célula do pensamento arrazoado. Há um inequívoco papel da imaginação na transformação de vivências diretas, singulares, em configurações simbólicas. Tal qual seu mentor, Dewey refletiu sobre a degeneração do símbolo. Na tessitura discursiva, eis um flagelo que sempre trouxe consequências nefastas para o conhecimento pretendido como verdadeiro. Trata-se de uma perda de referencialidade (relação entre o existente simbólico e a significação), um par racional que se deteriora, nexos muitas vezes mantido apenas pela memória imposta arbitrariamente, ou ainda, mergulhando o símbolo no esquecimento (Shook, 2002). Somente a experiência é capaz de tornar genuíno, legítimo e operativo um símbolo. A significação promove um traslado do contexto real (em que se insere o objeto) para o pensamento movente. Dewey declarou que será melhor a ignorância, do que a memorização de fórmulas estéreis, cadáveres de símbolos, que jamais poderão sustentar inferências legítimas. Isto muitas vezes ocorre por não termos qualquer vivência com o sentido atribuído a uma palavra, esvaziando-se o símbolo de sua função operativa, comunicativa. Não havendo a firme relação entre o mesmo e a realidade dos objetos representados, jamais teremos uma

inferência que a si mesma se sustente. A ignorância consciente em geral nos deixa livres para aprender, com o pensamento desocupado de entulhos simbólicos que mais confundem do que garantem aprendizagem, quando não simulam um conhecimento em nada útil para a existência (Dewey, 1959c).

Contribuições deweyanas para a teoria da arte

Para aqueles que consideram o pragmatismo uma filosofia voltada para a resolução de problemas práticos, utilitária, mercantilista, pode soar estranha a afirmação de que Dewey propôs uma teoria da arte. Há inequivocamente, segundo ele, um caráter estético no pensamento que se move e não apenas na atividade artística. O trabalho do artista envolve, segundo o autor, um discernimento entre o que deverá fazer, bem como o que suportar com relação ao que lhe virá (ocasião da socialização da obra de arte), que torna aquela modalidade de pensamento algo da mais alta complexidade e exigência, sobretudo porque a sensibilidade aos aspectos qualitativos obtidos dos materiais (como a cor) e da própria técnica, em cada pintor, revela-se única. Os processos criativos envolvem signos abertos, que transcendem os verbais, tornando o pensar artístico algo tão ou mais rigoroso do que raciocínios matemáticos, por exemplo. As palavras estão prontas, automatizadas, congeladas pelas faculdades linguísticas; com os códigos da arte, o aspecto representação é muito diferente, mais amplo, quando não nos escapam de qualquer verbalização.

A experiência artística, para o filósofo, apresenta-se inicialmente nos processos vitais, rotinas orgânicas, até mesmo nas ações do pássaro que constrói seu ninho, o castor e a pequena represa, ou seja, o entorno a ser transformado pelos imperativos da natureza individual. Dewey chegou a sugerir que a experiência, se quisermos ter dela uma dimensão, revela-se ao compararmos a transformação do espaço que uma nação indígena produz e o que ocorre quando o homem dito civilizado resolve construir uma usina hidroelétrica. Obviamente que hoje questionamos, após um século, se o progresso feito no segundo caso seria algo a comemorar. Assim mesmo, a experiência pode, de algum modo, ser aferida, contemplada, verificando-se os caracteres qualitativos, portanto, estéticos, ligados a essas transformações. Declarou o autor:

A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e a reordenação. Por isso, diversifica as artes de maneiras infindáveis. Mas sua intervenção também leva, com o tempo, à ideia da arte como ideia consciente - a maior realização intelectual na história da humanidade (Dewey, 2010, p. 93).

Dewey reconhece que a complexidade do fazer artístico nos diferencia, separa-nos do restante da natureza, uma realização de magnitude tal, que poderíamos tê-la

como um *telos* para a humanidade, pelo que abriga de criação, impulso, método, transformação, movimento, dentre outros aspectos do trabalho humano. Afirmara o filósofo ser patética a visão que nega a experiência artística ligada simplesmente a um ser vivo que atua no ambiente. Mais do que patético, afirma ser trágico este entendimento de que não seria possível haver arte no cotidiano ordinário dos indivíduos, apenas no espaço do ateliê, por exemplo. Tratar-se-ia de uma visão sobre a vida miseravelmente estéril, desidratada, reproduzindo um milenar dualismo: vida comum (*doxa*) / vida do sábio (*episteme*).

Somos afetados pela natureza, pelo que há de estético-estésico na mesma. A indiferença ao canto de um sabiá, tons pictóricos de uma orquídea, textura da areia de um rio, fragrância de um pêssego, etc. (exemplos nossos), leva-nos a questionar sobre até que ponto estamos vivos, ressaltara Dewey. Trata-se de aspectos qualitativos que advêm de nossas relações com o que há de mais primitivo. E mesmo as expressões artísticas de grande complexidade, como a linguagem arquitetônica, alicerçada nos conceitos da matemática e outras ciências, apresenta um lastro no mundo sensorial. Vemos nisto mais uma vez a quebra naquele arcaico dualismo (*bens morais* / *bens materiais*) e a afirmação monista do filósofo pragmatista.

Assim como verificamos as orgânicas relações do lógico, epistêmico, ético, político, com as reflexões sobre o contexto escolar, não seria diferente com o estético, desta feita abordando propriamente a experiência artística. Dewey via na arte, tanto nela mesma, como sua presença em outras matérias, um fundamento da experiência, em especial porque penetra nas origens do que nos passa, conforme já afirmamos, e vai além, possibilitando-nos uma ideia de todo (unidade da experiência) impossível de vivenciarmos por palavras ou outros signos arbitrários (Barbosa, 2015). A escola deverá ser um lugar de pertencimento, expressão, cidadania plena, onde seus atores experimentem, de todas as maneiras, linguagens artísticas, que promovam o desenvolvimento integral, a culminar com a capacidade de recriarem, transformarem o conhecimento e a experiência, tornando-se mais empáticos, eticamente capazes de tomar decisões frente aos conflitos do mundo e arcar com as consequências destas. Há em geral um abismo entre tais asserções e a realidade de muitas instituições; felizmente algumas nos contradizem.

No Brasil, temos o exitoso exemplo das *Escolas-Parque*, concebidas por Anísio Teixeira (1900-1971), por notória influência da filosofia de Dewey, com a qual tomou contato a partir de 1928. Em 1950, inaugurou-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na cidade de Salvador, Bahia. Os resultados positivos fizeram com que o Presidente Juscelino Kubitschek, uma década adiante, viabilizasse a construção de cinco unidades (o plano previa vinte e oito) para o sistema educacional de Brasília. Nas Escolas-Parque, os alunos aprendem esportes, artes visuais, dança, música e teatro, dentre outras rotinas educativas (Vasconcelos; Wiggers, 2020). Quem ali estudou leva consigo gratidão e muita saudade.

Características (etapas) do pensamento reflexivo

Embora pertença à gnosiologia deweyana, ao seu projeto filosófico, a descrição de como se constitui o raciocínio reflexivo ecoou de modo abissal nos estudos sobre educação, sobretudo porque nos ajuda a entender como em geral ordenamos o pensamento. Quando o fazemos arrazoadamente, lidamos com unidades de pensamento – uma situação em que um problema se apresenta até sua resolução –. Vale-nos ponderar que esta, muitas vezes, não será definitiva, por mais conciso que tenha sido o percurso investigativo. Poderá ocorrer que o teste final, com o resultado, signifique um novo problema, quiçá ainda mais espinhoso. Ao desaguar nos estudos pedagógicos, a descrição do pensamento reflexivo inspirou muitas pedagogias e o escolanovismo em geral (Cunha, 1999).

Ao nos deparamos com um desafio, por exemplo: o que fazer diante de uma serpente que aparece repentinamente em nossa calçada residencial, temos uma situação problema. E dificuldades de toda ordem nos surgem, pensamentos que colidem entre si, memórias conflitantes, ideias pré-reflexivas, etc, então o que temos é o início de uma unidade reflexiva. Ao término do percurso, inclusive metodológico, teremos uma condição de satisfação (ou frustração), contexto psicológico pós-reflexivo. Entre o que ocorre, do momento em que o desafio se apresenta e a conclusão do mesmo, temos cinco momentos (Dewey, 1980; 1959c).

O pensamento se move ininterruptamente, de modo não raro caótico, ideias que se seguem muitas vezes por continuidade, semelhança, fluxo constante, desordenado e vamos agindo, na singularidade dos instantes. Então surge uma jararaca em nossa calçada. O que era corrente contínua de ideias sofre um forte abalo. Muitas delas agora se organizam no sentido do que deveremos fazer imediatamente. Pior será agirmos de modo impulsivo, automático, por exemplo, tentando matar o animal aos chutes. Quando, dentre todas as ideias de ação, uma se eleger como recomendável, temos a *sugestão*. Esta terá sido fruto de um movimento pouco ou nada intelectual, puro lampejo, gesto instintivo, criativo, algo que não pertencia ao existente. Tanto maior será o desafio, se duas ou mais sugestões se apresentarem com o mesmo valor de resolução do conflito. Demorando-se a escolha, o resultado poderá ser sobremodo indesejável. Uma vez eleita a sugestão, faremos um movimento de compreensão do que realmente é o problema enfrentado, sua natureza e complexidade. Aspectos como as condições do ambiente, razões do animal ali estar, sua periculosidade, possíveis respostas e reflexos dele ao agirmos, etc., são elementos que constituem aquilo a que Dewey denominou *intelectualização*. O problema em geral impõe uma delimitação. Diante da serpente, indagamos: qual é o verdadeiro problema? Ou quais serão? A resposta a estas indagações não somente encaminhará as sugestões, como nos forçará a uma escolha. Tudo o que sabemos sobre aquele conflito, antigos juízos, fatos vividos, rudimentos simbólicos, novas inferências, atuarão sobre a sugestão escolhida (intelectualização), de modo que esta se configure então a *hipótese*. Esta, dali em diante deverá conduzir o experimento (quando se trata de atividade investigativa e científica). No exemplo comum que apresentamos, resolvemos capturar a serpente, após o corpo de bombeiros se negar ao procedimento (sugestão descartada).

Esta ação eleita se constitui uma inferência, a própria hipótese (algo como: devo capturar a jararaca em segurança) a determinar os próximos acontecimentos, dentro daquela unidade reflexiva. Isto, supondo-se que, ao encontrarmos o perigoso animal, tenhamos agido arrazoadamente. O símbolo hipótese opera uma organização de todos os elementos do problema. A mente organiza saberes, valores, modos de agir, fatos, percepções em torno deste. Nem sempre a aplicabilidade da hipótese traz a prerrogativa lógica do hábito, fruto de êxitos anteriores. Na pesquisa científica, isto bastaria para a descartarmos; na vida comum, é constante não agirmos conforme a análise dos juízos pretéritos. Todo esse movimento cognitivo, inferencial, em torno da hipótese, consolidando-a como decisão, denomina-se *raciocínio*, quarta etapa do pensamento reflexivo. Pelo exemplo fornecido, teríamos que ter experiência em manuseio de serpentes em ofidiários. Assim mesmo foi a decisão tomada! Chegamos então à etapa da *verificação* (*teste*): com um tambor próximo usado para o lixo (dado observado na intelectualização / delimitação do problema), conseguimos aprisionar a serpente. Temos aqui a conclusão de uma unidade reflexiva, tal como pode nos passar cotidianamente. O êxito nem sempre significa esgotamento da situação problema; poderá mesmo enunciar uma outra, propondo-nos nova unidade reflexiva. Após a satisfação de capturar a serpente em segurança, surge mais um desafio: o que fazemos com ela, agora presa a um tambor? Novas sugestões se apresentarão. A pergunta que sempre faremos: o teste confirmou as ideias, asserções, símbolos, que alicerçavam a hipótese (inferência que prevaleceu)? Isto poderá ser aferido mais adiante, por experimentos (investigação científica) ou na vida comum, pela observação das consequências. Vale-nos ponderar que, conforme já afirmamos, tanto o fracasso como o sucesso, têm em geral o mesmo valor para a pesquisa; não podemos afirmar isto, com relação ao cotidiano; o falibilismo, embora caro ao cientista, muitas vezes, para o cidadão comum, poderá significar consequências trágicas. E mais uma vez voltamos ao exemplo da serpente. Suponhamos que a dona do tambor, ignorando o que se passava ali, tenha vindo transtornada retomar o objeto, levando-o de volta para o local em que se encontrava, calçada de sua casa. Ao carregá-lo consigo, teria sido picada pela jararaca! Temos então um fato que suscita amplas ilações sobre toda a unidade reflexiva. A cobra foi a óbito pelo contato com o sangue da mulher.

Brincadeiras à parte, o pragmatismo tem, como *telos* preponderante, enunciados inferenciais que se legitimam na experiência, proposições que se tornam juízos, e como tal, verdades a nos guiarem. Para afastarmos qualquer implicância, sobretudo daqueles que são aversos à filosofia pragmatista, em especial à gnosiologia de Dewey e um possível formalismo etapista, o próprio autor declarou que uma unidade reflexiva nem sempre apresenta esse ordenamento, tal como aqui o descrevemos diagramaticamente, trata-se de raciocínios muito mais imbricados uns nos outros, dinâmicos. A verificação, etapa final, poderá enumerar observações de diversas naturezas (Dewey, 1959c). Importante é seguirmos adiante, acreditando que nossas ações, guiadas pelo pensamento arrazoadado, terão consequências com as quais podemos e devemos arcar, posto que resultantes de um esforço estético, ético, lógico, inclusive metodológico, quer seja para a investigação científica, quer seja para as demandas do cotidiano.

Dewey e a instituição escolar. Asserções sobre a indiferença discente em relação às rotinas pedagógicas

Como filósofo da educação e pedagogo, nosso autor inquietou-se sobremaneira com os descaminhos da escolaridade em geral, refletindo sobre aspectos pedagógicos cruciais, como as causas do desinteresse discente pelas rotinas didáticas, seja qual for a modalidade educativa em questão, o descompasso entre as demandas do presente e os currículos escolares, dentre outras abordagens. Dewey denunciou que a instituição escolar seria a responsável pela anulação do desejo de aprender, tendo em vista os arcaicos métodos, centrados na repetição, autoridade despótica, adestramento, automatismo, desprezo ao protagonismo dos alunos, o que levaria os mesmos a associar a aprendizagem ao enfadamento e cansaço (Dewey, 1958). Outra consequência nefasta, segundo o filósofo, seria a incapacidade de agir moral e eticamente frente aos dilemas da existência.

Elencamos aqui pelo menos três dimensões essenciais da vida, abandonadas pela escola, segundo o filósofo, que levariam ao desinteresse discente pelo aprendizado: **experiência* – com isto, o contexto psicossocial ali vivido se torna um martírio, espécie de subvida; ** linguagem legitimada por inferências* – o que temos desde sempre vem a ser a valorização da memória, conteudismo e transmissivismo, símbolos esvaziados de sua função; **ética* – pouco apreço ao pensamento crítico, ao exercício de opinar, argumentar e decidir frente aos problemas do vivido. Poderíamos enumerar muitos outros aspectos que compõem as razões do flagelo do desinteresse discente pelas rotinas escolares, então apontamos mais um: ausência (ou deterioração) da *afetividade* nas relações entre docente e discente. Na verdade, esta dimensão permeia a tríade aqui enumerada. Dewey afirmou que nenhuma proposta pedagógica seria exitosa, sem a presença da afetividade (Dewey, 1958; 1959b; 2008). Os alunos somente aprendem, quando se interessam emocionalmente pelos objetos da aprendizagem e isto se promove nas relações entre os atores do processo. Se há uma racionalidade no mesmo, que procuramos descrever ao discorrermos, por exemplo, sobre o pensamento reflexivo, também verificamos sua contrapartida, em especial na vida comum: a afetividade. Esta se funde praticamente ao caráter estético, fator de recriação da experiência, também imperativo no percurso de aprendermos, reafirmamos com o autor.

Como filósofo da educação, Dewey discorreu de modo acurado sobre as origens da separação entre teoria e prática (saber e fazer), herança nefasta para o contexto escolar, segundo o autor, sobretudo porque anula a experiência, senão a deforma de modo definitivo. Os primórdios daquela cisão (que determinava como *bens morais*, por exemplo, os conteúdos da geometria ou da retórica e *bens materiais*, coisas como confeccionar uma sandália) estariam na antiguidade clássica, contexto sócio-político-econômico escravista, em que a teoria seria destinada à formação do cidadão ateniense (menos de 10% da população) e a prática, materializada nos trabalhos manuais de toda ordem, cabível aos escravizados, artesãos, soldados, mulheres e todos aqueles que não correspondessem ao perfil do homem livre. Dewey denuncia que por séculos

se manteve a dicotomia, simplesmente porque muitos privilégios se garantiram aos filósofos e atores do conhecimento epistêmico e erudito em geral. Então indagamos: o que teria cessado essa tradição aristocrática, se é que realmente desapareceu? Se refletirmos sobre quanto ganha um mestre de obras, popularmente conhecido como pedreiro, e quanto recebe um engenheiro civil, teremos a sensação de que a cisão continua. Dewey afirmou que foram os vertiginosos progressos científicos e industriais que puseram na parede as velhas fórmulas de poder e saber que ditavam o cotidiano do ocidente. A observação, o experimento, dentre outros expedientes empíricos, foram resgatados, de modo a contribuírem para novas perspectivas metodológicas, mais adequadas às múltiplas demandas então apresentadas (Araújo, 2009). A modernidade, que teve no século XVII sua consolidação em diversos aspectos, antecipou as grandes revoluções, dentre as quais a industrial.

Vale-nos explicar mais a fundo sobre o conceito deweyano de experiência, agora em sua relação com o cotidiano educativo. Ela encerra sempre uma dupla dimensão: um aspecto passivo e outro ativo, organicamente imbricados. Esta aparente simplicidade conceitual abriga o mais caro enunciado do pensamento pragmatista. Com relação ao agir, trata-se de nossas tentativas de atuar sobre o mundo e seus objetos, estados, movimentos, valores, etc., que somente se configurarão experiência se sobre os tais ocorrerem mudanças e mais do que isto: se formos atingidos (e transformados) de algum modo pelas consequências de nossas ações. Dewey insiste neste aspecto, declarando que, se o mesmo não ocorre, o que temos são apenas atividades isoladas, dispersas, mas se nossas ações geram consequências que nos afetam, dando origem inclusive a novos atos atravessados pela significação, portanto por inferências legítimas da linguagem, então estamos em um fluxo de aprendizagem. O filósofo nos fornece para tal, o exemplo da criança que põe o dedo no fogo, afirmando que este gesto por si não se constitui experiência. À medida que o pequeno for capaz de atribuir ao movimento que fez o sentido da dor da queimadura, então se terá configurado experiência; como tal, alicerçada em símbolos sentidos, podendo dali em diante mover novas aprendizagens (Dewey, 1959c, p. 152). A experiência humana se realiza em um meio que se apresenta físico e cultural, mediada por signos inferenciais que constituem a linguagem. Esta alicerça a lógica, que então ordena e mobiliza o pensamento reflexivo. Temos nisto uma orgânica relação entre os símbolos e a existência (Trevisan, 2016).

Existe uma distância secular entre aprendermos em experiência e o que a educação medieval entendia por ensino e instrução, posto que perpetuava valores aristocráticos (a escolástica em destaque, retomando o aristotelismo), que desaguaram na educação tradicional e citamos, como expoente da mesma, Inácio de Loyola (1491-1556), fundador da Companhia de Jesus e Jan Amos Comenius (1592-1670), considerado o fundador da pedagogia moderna; apesar deste último considerar a natureza como principal fonte da aprendizagem do ensino de “tudo a todos”, seu projeto era religioso, conservando características sobremaneira disciplinares, como o tempo rigorosamente marcado (entrada, prece, refeição, aulas, etc), espaço fechado para o mundo exterior (confinamento em salas), controle dos corpos discentes (pouca

ou nenhuma movimentação), postura ereta (elegância e discrição; para escrever, braço esquerdo sobre a mesa, equilibrando o corpo), conduta vigilante (pronta a dedurar os colegas por qualquer atitude reprovável), púlpito, cátedra elevada, de modo que o docente pudesse visualizar todos. A desonra figurava como o pior dos castigos (Gauthier & Tardif, 2010).

Dewey, enquanto autor de teoria ética, procurava afastar do pensamento pedagógico aqueles ideais greco-latinos que miravam leis eternas, fixações de conceitos, busca pelos *fins* ou *bens* supremos. Segundo nosso autor, todo aquele aparato sustentava um ideal de poder inquestionável – deuses, governantes, instituições e até mesmo a cristalização do senso do dever (Dewey, 1959c). Somente o fazer científico, apesar de suas mazelas incontáveis, inclusive o fato de a teoria moral não o ter acompanhado, questionaria aqueles valores morais. Os saberes pedagógicos trilharam um percurso tortuoso, com relação a estes postulados sobre a santidade, felicidade, o prazer perene, dentre outras expressões do bem. Torna-se um desafio de grande complexidade refletirmos sobre até que ponto a instituição escolar ainda perpetua, enquanto instância máxima de uma razão epistêmica (também social), o valor do imutável, teleológico e mesmo teocêntrico do conhecimento.

Motivo de críticas por parte de autores aversos ao liberalismo, Dewey, ao defender a experiência escolar, enunciava uma proposta pedagógica centrada no fazer, na resolução de problemas; um corolário desta perspectiva nos parecem ser os projetos de trabalho, integradores, aqueles escolhidos pelas crianças, como ocorre nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia (Edwards, Gandini, Forman, 2016). Um currículo capitaneado pela instrução, valorizando conteúdos previamente determinados por uma subjetividade adulta, denunciara o autor, pouco possibilitará o escoar da experiência nas rotinas pedagógicas, ignorando o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem. Fora criticado por estar aquele ideal de ‘aprender fazendo’ atrelado inegavelmente às demandas capitalistas, mercadológicas, que se aprofundaram a partir do Século XX. Dewey realmente via na instituição escolar uma continuidade das estruturas sociais, ainda que miniaturizadas, o que o levava a defender a ação manual e também intelectual, como modos de se aprender a viver em sociedade, sobretudo porque estamos lançados em cadeias de interdependência, então verificamos o ideal democrático do autor incidindo sobre suas concepções pedagógicas.

Nunca será demais lembrarmos que aquele formato secular de ensino sempre atendeu aos interesses das classes dominantes. Quanto mais verticalizados, abstratos, herméticos, os conteúdos instrucionais, apartados do mundo, melhor operam no sentido de se configurarem marcas de distinção social. Vale-nos o milenar exemplo da frase que se lia no pórtico da Academia de Platão: “Não entre quem não souber geometria”. Ainda hoje verificamos, por exemplo, nos concursos vestibulares, que aqueles egressos de instituições privadas levam vantagem na dura peleja de ingressarem sobretudo em cursos como os de medicina das universidades públicas. Acostumados desde pequenos à trulência das pedagogias tradicionais, à pressão de uma rotina adestradora de corpos e mentes, transmissivista, centrada no

educador, conteudista, oprimidos pelas altas mensalidades, esses alunos chegam ao fim do Ensino Médio 'aptos' a assumirem a formação superior destinada aos grupos dominantes. A lei de cotas sancionada em agosto de 2012 viria para atenuar essa realidade excludente, que tem seus primórdios, segundo nosso autor, na antiguidade grega, conforme já afirmamos (Brasil, 2012).

Planejamento e experiência

Um desafio colossal para o docente vem a ser o planejamento das ações, rotinas, encontros, em uma proposta alicerçada na experiência. Para tal, temos que ter critérios fenomenológicos sólidos, ao escolhermos o que seriam vivências mais relevantes e formativas. O trabalho pedagógico exige cuidadoso planejamento, conforme os desígnios da continuidade e interação, de tal sorte que o fluxo de aprendizagem seja constante. Então o futuro se garante, não como almeja a educação tradicional, que trata os conteúdos e os próprios estudantes como entes do vir a ser; ao vivermos a plenitude do presente, segundo Dewey, preparamo-nos para o futuro. Os conteúdos advindos da vida comum, ao se abordarem pelo planejamento, adquirem registros científicos, estéticos, éticos, inseridos no conjunto dos saberes escolares (Dewey, 1959a).

Sem planejar, não há como pensar em caminhos para o desenvolvimento integral. Uma vez mais, ressaltamos a necessidade de uma compreensão do que vem a ser a experiência, tal como se realiza no âmbito escolar, os nexos da mesma com a abordagem do pensamento reflexivo, sobretudo o caráter qualitativo, movente, volitivo, que permeia o crescimento integral dos alunos. Um exemplo que contempla de modo potente esses pressupostos pragmatistas vem a ser o projeto de uma horta dentro da instituição escolar. Notemos a importância dos planos para tal intervenção, preferencialmente feitos com os alunos, a transdisciplinaridade promovendo aquisições em todas as frentes do conhecimento; em cada passo discutido, o protagonismo discente, a interação entre todos os envolvidos com as rotinas escolares (profissionais de apoio técnico, gestão, docentes, discentes, comunidade, família, autoridades públicas). Vemos nisto o exercício da democracia, construção de conhecimento formativo e integral.

O desafio de refletirmos sobre avaliação à luz do ideário deweyano

Conceber o contexto escolar como lugar que dá seguimento à experiência (vida), conforme demonstramos, configura-se um enorme desafio. Se não há o fundamento de uma filosofia tal como o pragmatismo, que se constitui uma fenomenologia, alicerçando a práxis docente, corremos o risco de tornar a sala de aula espaço de atividades não raro dispersivas e desconectas, experimentos caricatos, incapazes

de gerarem fluxos de aprendizagem. Com relação à avaliação, expediente atrelado à própria organização da sociedade, o problema se aprofunda. Ao tratarmos da experiência escolar, considerando que exista, como avaliarmos aquilo que afeta nossos alunos, bem como o que se transforma por eles? Como objetivarmos em documentos o que lhes passa e move o intelecto, a emoção, os sentidos e referências?

Ao descrevermos no presente ensaio as características do pensamento reflexivo, procuramos também lançar luz sobre o espinhoso tema da avaliação escolar. Cremos que aquele tópico epistêmico pode muito nos ajudar a refletir sobre a mesma. No viver, o teste que fazemos da hipótese assumida sempre nos trará consequências (satisfação ou dor). Vale-nos sobremodo analisar em que medida o desfecho de uma unidade reflexiva não deveria corresponder à própria avaliação, que tanto atormenta os alunos e até mesmo o(a)s professore(a)s, desde que consigamos promover experiência no contexto educativo. A ilação que obtemos é a seguinte: se houve verdadeiramente um percurso arrazoado por parte do estudante, frente a um problema apresentado, o resultado exitoso ou não (verificação) se constitui um fator avaliativo de grande valor.

Dewey abordou a temática, criticando severamente os procedimentos examinativos da educação tradicional, que atribui maior destaque aos produtos do que ao processo na formação discente, além de ser uma forma de punição e controle. A resposta correta adquire mais importância do que o percurso, fazendo com que a atenção do professor se desvie do objetivo eminente educativo, que seria instigar a mente educanda, no sentido de mover-se, atuando reflexivamente. Nada seria mais prejudicial em termos de aprendizagem, segundo o autor, do que a premiação promovida a uma resposta pronta, transmitida a priori, bem como o tempo marcado para os exames (Dewey, 1959a). Do modo como tradicionalmente foram impostos, em vez de contribuírem para o desenvolvimento do espírito discente, pelo contrário, tornavam-se entraves, bloqueios ao livre pensar e agir. Uma consequência nefasta para a formação moral seria a passividade que, a seu turno, impossibilita a formulação de juízos, compreensões individuais, a curiosidade; aprender passaria a ser árdua tarefa e não mais satisfação com as conquistas e avanços intelectuais (Dewey, 1959a).

Dewey defendeu um modo avaliativo, dentre outros, centrado no debate, originado de uma lição tomada. Inerente às concepções gnosiológicas pragmatistas, esta estratégia buscava promover uma espécie de emoção com o conteúdo instrutivo, conexões do mesmo com os interesses discentes, organização e consolidação dos conceitos e objetos de estudo. A compreensão do problema, as inferências que dali em diante se formulam teriam uma natureza de envolvimento intelectual, estético, afetivo, com o desafio apresentado. O aspecto sociointeracionista deweyano aqui se revela enfático: o debate entre os envolvidos com a avaliação torna-se essencial. Segundo o autor, ao discutirmos civilizadamente com os alunos as questões da lição, eventos discentes vividos, pessoais e com os outros, serão evocados, reexaminados e associados àquelas de modo positivo ou negativo. Se a discussão se acalorar, tanto melhor, envolver-se-ão os alunos, de modo a se posicionarem intelectual, eticamente e mesmo afetivamente com o problema apresentado.

Sendo a experiência um fluxo de aprendizagem quiçá contínuo, melhor será

que a avaliação se realize de modo permanente, processual, evitando-se os períodos previstos para tal. Esta, para se alinhar aos pressupostos filosóficos deweyanos, deverá formular questões de tal modo que o estudante não decore respostas, reproduzindo literal e mecanicamente o conteúdo visto, mas o articulando a novos problemas. As perguntas deverão promover o desenvolvimento do assunto visto, viabilizado pelo debate permanente (jamais fechadas em si mesmas), possibilitando uma revisão da matéria anterior, resgatando as discussões pretéritas, de modo a não esgotar o que se discute, deixando abertas novas possibilidades de exploração.

Ainda com relação ao que aferimos em uma avaliação, o filósofo e pedagogo considera os aspectos mnemônicos um tanto incidentais, importando mais que haja um progresso na compreensão dos conteúdos vistos, a capacidade discente de articular os conceitos assimilados a posteriores estudos, bem como a melhoria nos hábitos e atitudes frente ao conhecimento, tais como o ordenamento, a contínua curiosidade, disposição para rever percepções, resumir, franqueza e honestidade intelectual (Dewey, 1959a; Luckesi, 1992).

Dewey tinha clareza do quanto a sociedade desenhou, consolidou e perpetuou as estruturas do sistema escolar, com quantidade excessiva de alunos, confinamento, disciplinamento, a exigência social por documentos avaliativos que confeririam autoridade e legalidade aos regimes de poder escolares, tornando os docentes operadores técnicos, conhecedores das matérias ministradas e prescritas, centrados nos saberes administrativos de controle e na figura do adulto, afastando-se das crianças. Apesar disto, sempre defendeu que a docência enfrentasse as injustiças desse contexto, conciliando domínio profundo da matéria lecionada, conhecimento verticalizado de didática, gnosiologia infanto/juvenil, psicologia, filosofia, história da educação, dentre outros elementos de empoderamento docente.

Todo educador que tiver como um ideal educativo romper com as arcaicas maneiras de avaliar, propondo, por exemplo, jogos, ou outros expedientes pouco habituais, no lugar da avaliação tradicional (que tem na prova escrita e sem consulta, máxima realização), deverá pagar um alto preço. Os próprios estudantes, herdeiros e vítimas dos hábitos seculares da educação moderna, conservadora e excludente, poderão se voltar contra tal estratégia democrática. Os colegas docentes tenderão a retaliar, senão perseguir o profissional que tente, de algum modo, seguir avaliando noutros registros, que neguem as arbitrariedades nascidas com a própria instituição escolar. O que está em jogo são as relações de poder (e saber) que há muito subjugam os alunos.

Considerações finais

Ao defender expedientes escolares que sejam continuidades do vivido, a consideração às diferenças de pensamento e mesmo ideológicas, Dewey reafirma sua concepção educativa fenomenológica e democrática. Aqueles ideais estéticos,

éticos, lógicos, deixam claro, como educador, que o mais importante no cotidiano educativo vem a ser a conquista de autonomia intelectual do discente, a plenitude de suas potencialidades cognoscentes, subjetividade protagonista de um escoar constante de vida criativa, potente, investigativa, capaz de narrar o mundo, redescrevê-lo, transformar linguagem comum em registro epistêmico. Torna-se possível que se protagonizem, no contexto escolar, novos caminhos, abandonando modos arcaicos de nos relacionarmos com o conhecimento, em que as rotinas de estudos possibilitem uma experiência artístico-científica totalizante, empática, resgatando o interesse discente, promovendo o crescimento de todos os envolvidos com a aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, I. L. O conceito pragmatista de filosofia de John Dewey. Revista Redescritções – **Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norteamericana**. Ano I, nº 1, p. 1-15, 2009.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 29/08/2012.

CUNHA, M. V. A presença John Dewey na Constituição do ideário educacional renovador. **Educ. Rev. Nº30**, pp.77-92, 1999.

DEWEY, J. **Affective Thought**. The Later Works. Carbondale: Southern Illinois University, 2008.

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

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

DEWEY, J. **Experiencia y educación**. Buenos Aires: Losada, 1958.

DEWEY, J. **Logic, The Theory of Inquiry**. Irvington: Irvington Publishers, 1980.

DEWEY, J. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959c.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. 549f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC). Filosofia da Educação. São Paulo, 1992.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

RORTY, R. **Pragmatismo**: a filosofia da criação e da mudança. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

SHOOK, R. J. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TREVISAN, M. D. **Ecos do pensamento de Peirce no legado de Dewey**: Relações entre experiência, linguagem, ética e educação. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

VASCONCELOS, R. L. S. S.; WIGGERS, I. D. A arte nas escolas-parque de Brasília: concepções do trabalho pedagógico. **Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília**, v. 101, n. 259, p. 547-566, set./dez. 2020.

Submissão: 21/03/2025

Aprovação: 27/05/2025