

A EPISTEMOLOGIA PRAGMATISTA E INSTRUMENTALISTA DE JOHN DEWEY E SUA CONTRIBUIÇÃO À EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.

Clésio Oliveira Lira¹

RESUMO

O pragmatismo é e foi pensado como uma filosofia da ação, fato ao qual podemos atrelar também seu reconhecimento nos meios acadêmicos. A ação no pragmatismo é entendida como um processo interativo e um procedimento de mudanças frente aos problemas que o homem se coloca cotidianamente. A conjectura educacional brasileira passa por mudanças e tais mudanças requerem uma filosofia ativa, interativa e reflexiva. O presente artigo trás esse propósito de apresentar o pragmatismo, como uma resposta segura a essa conjectura, a partir de uma pesquisa teórica da obra de um de seus pioneiros, John Dewey. Como um método que considera as questões acerca da realidade, sob o ponto de vista prático, o pragmatismo nos ensina que as ideias e o conhecimento são processos funcionais e só têm importância à medida em que seus elementos são úteis durante o desenvolvimento da experiência. A construção epistemológica no ambiente escolar só terá sentido se esse ambiente for entendido como um laboratório onde se experiencia a vida cotidiana. Desse modo, procuramos, por meio de nossa investigação teórica, situar de que forma a epistemologia pragmatista e instrumentalista de John Dewey pode contribuir em dias atuais para se repensar a prática educacional do professor de Filosofia no Ensino Médio bem como destacar as influências dessa teoria, na filosofia e, conseqüentemente, na educação brasileira. A investigação, parte das categorias teóricas da epistemologia deweyana, onde educação e experiência são um amálgama que propiciam um ambiente escolar de caráter laboratorial em que as experiências sejam constantemente reformuladas, e se estende para as influências que o pensamento deweyano exerceu na educação brasileira, a partir de figuras como Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Palavras-chaves: Pragmatismo; John Dewey; Experiência; Educação.

¹ Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (2010). Atualmente é professor - Secretária de Educação do Estado do Piauí. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia. Atuou como tutor presencial no curso de Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Aberta na modalidade EAD vinculado à Universidade Federal do Piauí. Possui o título de Mestre em Filosofia (modalidade profissional) pela Universidade Federal do Piauí- UFPI.

1. Introdução

O ato de pensar foi historicamente entendido como a representação de um objeto por um sujeito. Na tradição filosófica o ato de representar dividiu os filósofos quanto à maneira de como se dá e de que resulta a representação. De um lado, estão os que afirmam que o ato de pensar é um trabalho mental do sujeito que recebe as informações do objeto de forma desordenada e as organiza dando-lhes sentido. Do outro lado, estão os que afirmam que a verdade está contida no objeto, cabendo apenas ao sujeito reproduzir ou expor aquilo que lhe é oferecido pelo objeto. O fato é que a tradição, ao centralizar a produção do conhecimento no sujeito, diminuiu a importância de algo fundamental no processo do conhecimento: *a experiência*. A experiência é o caminho seguro para se chegar à natureza revelando seus traços mais característicos, seu ser genuíno.

Por meio da experiência o conhecimento sobre a natureza se revela de caráter empírico, resultando dessa análise empírica, um posterior recrudescimento do desenvolvimento da própria experiência. É exatamente o trabalho com a experiência que falta em nossos meios educacionais, para que tenhamos uma educação que dê conta de responder aos dilemas sociais de agora. Essa é a questão fundamental em que nos envolvemos: como desenvolver pressupostos epistemológicos no espaço escolar, a partir de uma filosofia pautada na experiência?

O pragmatismo como investigação científica/filosófica, nos oferece uma forma de interpretar a natureza, não apenas querendo descobrir os aspectos originários de nosso pensamento, como foi a preocupação do empirismo clássico, mas procura acima de tudo, compreender o experienciado como um instrumento que oriente nossa ação sobre o mundo. O valor de uso de nosso pensamento, justificado na experiência, passa a ser o fator mais importante e determinante. Quando refletimos sobre esse processo, atrelando-o ao ambiente escolar, percebemos que tal ambiente precisa estar conectado às experiências que influenciam nas ações dos indivíduos que o compõem. Essa talvez tenha sido a percepção que levou grandes mentes dos primórdios da educação brasileira, a ver no pragmatismo, uma luz sobre nossos processos de investigação e uso do conhecimento. Nossa tarefa procura elucidar, em traços gerais, o que é o pragmatismo e como essa investigação filosófica trata o conhecimento, como também de que forma os pressupostos pragmatistas se relacionam e se aplicam à educação em um sentido geral, tornando-a mais próxima das questões que os indivíduos se colocam diariamente.

2. Epistemologia pragmatista – o que é o pragmatismo

De acordo com Nascimento (2017, p.48) “o termo *pragmatismo* deriva do grego “*pragma*”, que quer dizer *ação ou prática*”. Ainda segundo NASCIMENTO (2017, idem) “o termo foi introduzido na filosofia em 1898, na Universidade de Berkeley, quando William James (1842-1910) se referiu à doutrina que Peirce desenvolvia desde 1878, publicada no clássico ensaio intitulado *How to Make our Ideas Clear* [Como tornar claras nossas ideias]”. No pragmatismo a ação se dá de modo interativo entre todos os elementos envolvidos na interação. Nessa prática relacional, o que se ganha e o que se acumula é a experiência. Entendendo a ação como algo dinâmico, a experiência da qual resulta a ação interativa, também possui esse caráter dinâmico, sendo ou devendo ser constantemente atualizada.

Para Ghiraldelli (2017, p. 7) “quando tal experiência se dá com o homem, ela ganha camadas de resignificação pelo próprio homem”. Ganha camadas pelo fato de não ocorrer de uma só forma ou por meio de uma só perspectiva. Ocorre tanto como experiência ordinária, fruto das interações cotidianas, quanto como experiências secundárias de caráter formal, dentro de uma estrutura tal qual o processo educativo.

Neste esforço de contextualização do pragmatismo filosófico enquanto vertente teórica originariamente estadunidense, Ghiraldelli (2017) pontua:

O pragmatismo é a contribuição original dos Estados Unidos para a filosofia universal. Atribuímos a criação da filosofia do pragmatismo a três pioneiros: Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1841-1910) e John Dewey (1859-1952). O termo pragmatismo foi criado por Peirce, que depois se arrependeu dele, optando pelo termo “pragmaticismo”, para diferenciá-lo do que seria a doutrina de William James. Mas o termo pragmaticismo não conseguiu sobrevida. James levou o termo pragmatismo adiante e lhe deu um invólucro conceitual especial, menos restrito que o de Peirce. Foi ele, sem dúvida, quem forjou a face do pragmatismo em sua versão clássica. Aliás, também foi a doutrina pragmatista de James, bem complementada pela de Dewey, que mais se adaptou como ponte entre o pragmatismo clássico e o pragmatismo como este se desenvolveu nos últimos anos, sobretudo pelas mãos de filósofos como Hilary Putnam e Richard Rorty, os dois principais filósofos pragmatistas da transição do século XX para o XXI (GHIRALDELLI, 2017, p. 3).

É, pois, nos escritos de Peirce, que se inicia a construção das bases do pragmatismo. Segundo Kinouchi (2007, p. 222) “o pragmatismo originalmente imaginado por Peirce era um método de esclarecer conceitos ou representações concernentes a termos teóricos presentes na ciência.” Pode-se compreender o pragmatismo como uma busca pela otimização do pensamento, pela reconstrução da filosofia e pelo abandono da filosofia tradicional que se tornou palco de disputas metafísicas intermináveis.

O pragmatismo consiste em um método que considera as questões acerca da realidade, sob o ponto de vista prático, sem, no entanto, estar preso a uma ideologia ou fundamentação racional. Para Kinouchi (2007, p.216) “o pragmatismo nasce como uma teoria relativa ao *modus operandi* da ciência, pois se refere essencialmente ao auxílio prestado por certas fórmulas ou regras na prática científica”. O apoio na ciência deriva da crença de que essa área do conhecimento oferece uma maneira de pensar mais elaborada, segura e objetiva. Além disso, o modo como a ciência opera permite que suas hipóteses sejam testadas ou experienciadas na realidade da qual saíram, atitude não verificável na filosofia que, do mesmo modo, retira suas hipóteses da realidade, mas não retorna à essa mesma realidade para justificá-las.

As hipóteses filosóficas, sem o retorno à experiência primária, acabaram por se desconectar dessa experiência, estabelecendo critérios de verdades com fundamentos apenas metafísicos, tornando seus conceitos cristalizados, alocados em um pedestal de difícil acesso. O pragmatismo propõe uma reconstrução dessa epistemologia filosófica na experiência e com o apoio da ciência, operando sob a égide da reflexão. Opinando sobre os fundamentos da filosofia de Charles Sanders Peirce, uma filosofia permeada de um caráter cientificista, de pensador “educado em laboratório”, Kinouchi (2017) nos diz que:

A filosofia, auxiliada pela ciência, não teria como tarefa precípua resolver questões vitais de *ordem prática*, mas ampliar, por assim dizer, nosso espaço intelectual. O pragmatismo de Peirce é de natureza intelectualista; e se há referência à prática, trata-se de *prática racional* — isto é, relativa à otimização da economia do raciocínio proporcionada pela lógica (KINOUCI, 2007 p. 216-217, grifo do autor).

A filosofia não tem o caráter prescritivo da ciência, mas, auxiliada por ela, busca ampliar o campo de possibilidades de nossa prática racional verificando nessas práticas cotidianas, a veracidade do que enunciamos e fazemos. E qual seria o sentido dessa verificação? Todo conhecimento precisa ser demonstrado e nesse processo de demonstração se desenvolvem meios de fundamentação do pensamento. E fundamentar o pensamento é criar mecanismo para torná-lo mais claro, objetivo, operacional e verdadeiro.

A formulação do pragmatismo também contou com a contribuição de William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952). Para esses pensadores, experiência e verdade, mais do que algo que se racionaliza ou se teoriza, são vivências. Como um dos integrantes do *Metaphysical Club*, James contribui de forma substancial para que as discussões surgidas no Clube Metafísico, apesar do pouco crédito conferido pela comunidade intelectual da época

aos resultados dessas discussões, transpusessem o pragmatismo a um patamar de destaque para além do cenário filosófico americano e latino-americano.

A filosofia pragmatista em Dewey (1979a) nos convoca a pensar no processo cognitivo a partir do estabelecimento de uma relação fecunda com as experiências reais de cada indivíduo. Nos escritos *Experiência e educação*, Dewey (1979a) qualifica a experiência como a mola central do processo de construção cognitiva:

Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiências a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes (DEWEY, 1979a, p. 16).

Na cultura ocidental a teorização do saber foi historicamente considerada superior à sua utilização prática, em virtude da predominância de uma suposta hierarquização da realidade na qual os produtos mentais deveriam ser mais importantes que os da experiência. Ao contrário dessa tradição, o pragmatismo considerou o aspecto prático e externo da interação que é exatamente a ação. É perceptível no pensamento deweyano que a ação é sempre observada como meta, como propósito a ser alcançado. O que é possível de ser alcançado por nossa ação ou como usamos nossas ideias para agir, é o que se verifica de mais importante no pensamento pragmático de Dewey.

2.1. O pragmatismo instrumentalista

Para entendermos o aspecto instrumentalista do pragmatismo deweyano devemos nos reportar à teoria evolucionista do naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882) que introduziu uma nova lógica para a observação dos fenômenos naturais. Passam a caracterizar essa observação “*o acaso, a impermanência, fatores relacionais e contextuais*” (BROENS e CHIARADIA, 2009 p. 77). A tradição filosófica sedimentou a ideia de que o que se deve apreender das coisas é o seu aspecto essencial baseado na constância e permanência. O aspecto dinâmico, o fluir das coisas seria apenas aparente e que as transformações dos seres ocorreriam dentro de um processo cíclico.

A nova lógica promovida pelo evolucionismo darwiniano passa a considerar outras variantes para explicar a origem das espécies. A partir de suas experiências empíricas Darwin observa que a compreensão sobre como as coisas foram criadas e o que são as coisas, não

constaria de um único processo imutável e estável. Dessa forma, a criação não se resumiria a um ato único, mas seria resultado de múltiplos fatores resultantes de uma “*seleção natural*”.

De acordo com Broens e Chiaradia (2009):

Graças à descoberta deste e de outros princípios que lhe são correlatos, podemos compreender a constituição das diferentes formas de vida relativamente às múltiplas condições ambientais e suas constantes mudanças, num constante irromper e sucumbir de espécies em um processo de transformação contínuo e incessante (BROENS e CHIARADIA, 2009 p. 75).

A partir dessa compreensão estabelecida com a ideia de *seleção natural* darwiniana muda-se também a maneira de se conhecer as coisas. O conhecimento das coisas, dos seres não estaria em compreender seu aspecto finalista, ou seja, dizer o que a coisa é não está em um fim para além da própria coisa, mas em fatores atrelados às relações e interações que as coisas mantêm dentro de um contexto em que estão inseridas.

Dewey dedicou-se no seu famoso ensaio “*The Influence of Darwinism on Philosophy*” (1909) acerca das tarefas postas para a filosofia após as descobertas darwinianas. Ele discutiu amplamente a situação da filosofia frente às descobertas darwinianas; quis inserir um problema filosófico novo que nos obrigaria reconhecer que houve uma revolucionária conquista sobre o princípio de transação dos fenômenos vivos.

Darwin, segundo Dewey, emancipou de uma vez por todas as ideias metafísicas sobre gênese e experiência, constituindo um novo “*organon*” ou uma nova lógica para formular perguntas e buscar respostas sobre a natureza da nossa espécie. Portanto, ao invés de perguntar sobre as consequências exatas destas descobertas para a filosofia, que naquelas circunstâncias seriam ainda incertas e incipientes, Dewey preferiu perguntar sobre as implicações gerais desta nova lógica para o conhecimento.

Podemos perguntar por suas implicações gerais; por seu efeito sobre a configuração da mente, sobre este corpo de aversões e preferências intelectuais, metade consciente, metade instintiva, que ao final de contas determinam nossas empresas intelectuais mais deliberadas [...] sucede que há, a título de pedra de toque, um problema de grande tradição histórica e que também se tem discutido muito na literatura darwiniana. Refiro-me ao velho problema do destino versus acaso, mente versus matéria como explicação causal, primeira de todas as coisas (DEWEY, 2000, p.54).

Essa nova forma de conhecer estabelecida pelo darwinismo relacionada às alterações ambientais e contextuais, em suas diversas ordens e o modo como os humanos interagem com essas alterações por meio da observação, da experiência cotidiana, caracterizam o

pragmatismo como um instrumento “capaz de colaborar com *procedimentos de decisão* diante de enunciados, e é claro, de ações” (GHIRALDELLI, 2009, p. 5).

Dewey se notabilizou na história do pragmatismo por apresentar uma proposta filosófica distinta de seus predecessores. Ele desenvolveu uma filosofia social e política que o distingue de Peirce e James. A sua filosofia ele a denominou de instrumentalismo, enquanto Peirce desenvolveu o seu “pragmaticismo” e James, o “pragmatismo humanista”.

Dewey se serve dos seus antecessores e amplia o entendimento do pragmatismo como “método de esclarecimento conceitual e de balizamento da conduta humana” (RODRIGUES, 2008, p. 199). E é com o apoio da ciência que o esclarecimento conceitual se materializa em termos de alcance da verdade. Só que essa materialização do esclarecimento conceitual na ciência precisa ser conduzida e aperfeiçoada. Nesse ponto entra algo fundamental do instrumentalismo de Dewey: o caráter reflexivo sobre os procedimentos científicos.

Como já foi mencionado, o pragmatismo instrumentalista de Dewey se amparou na teoria evolucionista de Darwin. Nessa teoria, a realidade está em constante processo de mudança. Assim, o que dá para apreender ou o que se torna previsível é o processo de mudança. É a mudança o ponto chave da nova epistemologia produzida por Dewey, pois é a partir dela que nosso pragmatista vai imprimir uma nova configuração para os conceitos de natureza e experiência.

A filosofia deve refletir não sobre as leis que geram as mudanças, mas perguntar sobre as implicações que essas mudanças possuem sobre os valores que damos ao conhecimento advindo desse processo. Não há assim, uma realidade transcendente e inteligível operando a realidade. Na verdade, o que há objetivamente na realidade é a mudança porque a realidade é em si, é viva, natural, assim como os entes que a compõem também o são. Esse processo de mudanças se configura então como de caráter interativo: as mudanças provocam consequências em nós e por nossa parte, também operamos mudanças na realidade. Desse modo, nossos processos epistemológicos são de nossa responsabilidade. E essa responsabilidade, tratada de maneira filosófica, teria que apontar um novo comportamento para a filosofia. Segundo Nascimento (2017)

A filosofia deveria se converter com o tempo em um método para identificar e interpretar os conflitos mais sérios que têm lugar na vida diária e um método que possa projetar maneiras de enfrentar estes problemas, um método de diagnóstico e prognóstico moral e político (NASCIMENTO, 2017, p. 105).

Os problemas surgidos da e pela mudança, naquilo que é observado a partir do pensamento evolucionista, agora incorporado à filosofia por Dewey, são os problemas que

devem ocupar o pensamento filosófico de forma profunda, ampliada e reflexiva. Esse modo de proceder inscrito no percurso filosófico pragmatista deweyano, acompanha as transformações operadas pela ciência que, entre outras coisas, é contrária a ideia de mundo, de realidade da tradição filosófica, como algo mecanicamente fechado, no qual as mudanças resultam de condições definidas e de caráter limitado. Nesse sentido, Dewey (2011) afirmava que,

O progresso da ciência, em suas mais vastas generalizações e em suas específicas minúcias, constitui, precisamente, o equipamento intelectual de ideias e fatos, indispensável para se formular, precipitar, comunicar e propagar a nova mentalidade. A proposta atual é tratar exatamente dessas concepções opostas sobre a estrutura e a constituição da Natureza, as quais, quando aceitas como autoridade da ciência (suposta ou real) formam o paradigma intelectual da filosofia (DEWEY, 2011, p. 69).

A postura pragmatista de Dewey, a partir do que já foi exposto, se traduz em usar as ideias como instrumentos de conexão com o mundo. A filosofia tradicional sempre esteve preocupada em representar o mundo produzindo idealizações que acabaram assumindo uma existência independente e superior, afastando-se das supostas imprecisões desse mesmo mundo. Segundo Nascimento (2017),

Para Dewey, as coisas são como se experimenta; portanto, o conhecimento não é uma cópia de algo que existe independente do fato de ser conhecido; é, ao contrário, um ‘instrumento, um órgão de ação exitoso’. Por isso, a principal tarefa do pragmatismo em relação à epistemologia tradicional foi ‘dar um golpe de graça no representacionismo’ (NASCIMENTO, 2017, p.106).

É evidente que Dewey, ao contrário dos seus colegas de doutrina, não se preocupou apenas em formular uma teoria filosófica do conhecimento. Sua preocupação ultrapassava os limites das investigações laboratoriais e da busca por uma verdade objetiva. Nem tampouco, os entraves para o pensamento estavam circunscritos à pura e simples atividade do pensar. Possuía outras perspectivas de caráter social, político e acima de tudo educacional.

O uso que damos ao que pensamos é tão importante quanto discorrer sobre sua origem. Por esse motivo, as ideias e o conhecimento são processos funcionais e só têm importância à medida em que seus elementos são úteis durante o desenvolvimento da experiência. Portanto, é experimentando a realidade que iremos verificar se os instrumentos (as ideias) que usamos para operar no mundo dão conta e possuem suporte para resolver os problemas reais humanos. É preciso tratar o pensamento como algo natural e histórico. E o que há de mais natural no pensamento do que sua capacidade de reflexão, criatividade e construção? É impossível pensarmos na dinamicidade do mundo se o pensamento não

operasse sobre ele. Sendo assim, nossa razão ou o nosso pensamento precisa de prescrições para operar sobre a realidade. O procedimento lógico que garante o alcance de um conhecimento objetivo, válido é a indagação objetiva.

Tal ponto de vista de Dewey sobre o pensamento tem um caráter historicista, visto que no processo de investigação da realidade, a dúvida e a inquirição experimental são fundamentais para dar a investigação um caráter de experimento científico. Em qual contexto Dewey utiliza essa teoria? Ele visa aplicá-la não só na educação como também na defesa de ideais democráticos.

É necessário ensinar ciência às pessoas para que estas utilizem dos mecanismos científicos de investigação para solucionar seus problemas diários e assim, possibilitar a ampliação do campo de suas experiências, corrigindo qualquer erro de métodos usados na direção governamental de suas vidas, permitindo assim, a vivência de ideias seguras e o compartilhamento efetivo enquanto exigência do modelo democrático.

Por fim, o instrumentalismo deweyano nos leva ao entendimento sobre os diversos usos que as nossas ideias possuem quando são submetidas à verificação na experiência. O pragmatismo como uma filosofia instrumentalista, se configura como um conhecimento que o ser humano usa para orientar seu agir na realidade. Ressalta-se assim a importância de se testar os conceitos a partir do que se experiencia na realidade. Nesse sentido, o ambiente propício à realização de atividades que permitam esse experienciar é o escolar. É necessário então, criar condições para que o educando possa viver a experiência prática de tais conceitos. É necessário que se perceba que os temas filosóficos são constantes em nosso dia a dia, pois a filosofia é uma condição do ser, é uma escolha de vida. E para que esta escolha se faça mais significativa é necessário problematizar os conhecimentos que essa área do saber produziu e produz, nas experiências que os educandos vivenciam cotidianamente. O sentido dessas escolhas é a investigação constante, é a vontade de buscar soluções aos problemas cotidianos.

2.2. Pensamento e ação: o método da resolução de problemas

A concepção instrumentalista de Dewey é assegurada por meio da chamada ‘unidade do pensamento’, categoria que o filósofo elabora e que permeia toda sua obra. A singularidade do pragmatismo deweyano encontra-se no modo como o pensamento é usado para dar solução aos problemas que desafiam a vida humana.

O pensamento não busca o saber, mas a apropriação instrumental para ter domínio sobre as coisas. Considerando que o meio impõe dificuldades, é o pensamento humano que serve de instrumento à sua adaptação. A verdade, razão da busca do pensamento, é o que leva o homem a superar problemas. Nesse sentido, Dewey produziu uma ampla reflexão política, particularmente em relação aos fundamentos filosóficos que justificam a defesa da tolerância na constituição das relações sociais, na dimensão pessoal e o caráter público organizado pelo Estado, sendo a democracia a forma de governo mais adequada para a vivência e a experiência de uma vida ética e moral.

O verdadeiro problema da filosofia não parece ser de conteúdo e sim de forma; é o problema da interação entre pensamento e ação. Nas palavras de Dewey:

A reflexão grega, levada a cabo pela classe ociosa no interesse de liberalizar o lazer, era preeminentemente a do espectador, não a do participante nos processos de produção. Trabalho, produção, não pareciam criar a forma, lidavam com a matéria ou mudava as coisas, apenas para fornecer uma ocasião para a encarnação de formas antecedentes na matéria. Platão estava tão preocupado com as consequências dessa ignorância da forma por parte de todos os que vivem no mundo da prática, industrial e política, que elaborou um plano pelo qual suas atividades pudessem ser reguladas por aqueles que, acima do trabalho e do enredamento na mudança e na prática, prevêem em leis formas de moldar os hábitos de quem trabalha (DEWEY, 1958, p 91)².

Crítico da concepção dualista de mundo produzida pela metafísica clássica, Dewey articulou o pensamento e a ação como unidade. Nesse sentido, a visão dualista do mundo estabelecida pela tradição filosófica europeia trouxe grandes desafios à ciência e à própria filosofia. Dewey recorre ao trabalho de reconstrução desse pensamento, compreendendo a filosofia como um modo de operar sobre a realidade, partindo da própria realidade, sendo assim, um modo de operar contextualizado. Segundo Dewey (2011), os problemas mais complexos da vida humana tratados a partir do modo de pensar filosófico clássico estiveram afastados das implicações e valores de caráter prático. Por esse motivo, Dewey tem a experiência como elemento central desse processo de reconstrução, fato que dá ao pensamento, as implicações e valores práticos tão necessários para que se tenha uma reconfiguração do olhar, frente aos problemas humanos mais urgentes na contemporaneidade.

² Greek reflection, carried on by leisure class in the interest of liberalizing leisure, was preeminently that of the spectator, not that of the participator in processes of production. Labor, production, did not seem to create form, it dealt with matter or changing things so as to furnish an occasion for incarnation of antecedent forms in matter...Plato was so troubled by the consequences of this ignorance of form on the part of all who live in the world of practice, industrial and political, that elaborated a plan by which their activities might be regulated by those who, above labor and entanglement in change and practice, provide in laws forms to shape the habits of those who work.

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 e especifica a necessidade de uma solução. Desta maneira, o indivíduo é sujeito do pensamento criativo e autor da 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).

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 de maneira mais positiva: 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).

Ao expor a unidade do pensamento e propor uma filosofia da ação, Dewey argumenta sobre as dificuldades de a inteligência humana operar de forma satisfatória no mundo, uma vez que ela foi domesticada pela imposição da tradição filosófica. Os argumentos sobre o trabalho do pensamento no caminho da resolução de problemas e, portanto, na direção de uma autonomia racional, fez com que Dewey fosse um severo crítico da filosofia metafísica clássica.

Nesse sentido, ao propor uma análise do ideal e do real Dewey vai afirmar, por meio de uma profunda imersão na estrutura psicológica do ser humano, que o real, no seu significado genuíno, não foi considerado na construção do pensamento clássico. O que ocorreu foi tão somente uma idealização, que expurgou todos os traços negativos do real, transpondo para si apenas os traços positivos que satisfaziam as necessidades psicológicas do ser humano. A construção ideal do real, ao modelar a experiência, retirou dela seus aspectos negativos, deu destaque apenas às coisas imagéticas ausentes da realidade. E esse é um dos

traços marcantes da filosofia clássica, uma concepção da realidade como algo puramente ideal por natureza.

A mentalidade ocidental, construída sobre a oposição dualista entre o fixo e o transitório, passou a transferir para o caráter contemplativo do pensamento uma áurea de superioridade em relação ao conhecimento prático. E a instância que representou essa predileção pelo aspecto especulativo e contemplativo do pensamento foi a filosofia. Nessa revisão crítica do cânone filosófico, Dewey argumentou:

A filosofia é, por conseguinte, o último e mais elevado termo de contemplação pura. Diga-se o que se disser, com referência a qualquer outro gênero de conhecimento, a filosofia é fechada sobre si mesma. Nada tem que fazer fora de si; não tem aspiração, propósito ou função – exceto a de ser filosofia, ou seja, contemplação pura e autossuficiente da realidade última (DEWEY, 2011, p. 106).

A concepção contemplativa do conhecimento se desenvolveu como herança dogmática. Dewey discorreu sobre a incompatibilidade entre o modo de operar da filosofia canônica e as mudanças advindas da sociedade contemporânea.

Desde que as mudanças se verificam constantemente, desta ou daquela maneira, nossa principal tarefa consistirá em estudá-las o bastante, de modo que estejamos habilitados a captá-las e a fazer com que elas se orientem na direção de nossos desejos. Condições e eventos, não há motivo para que de umas e outros nos esquivemos, nem para que nos mostremos passivamente condescendentes; umas e outras dessas coisas devem ser utilizadas e dirigidas, visto não serem mais do que obstáculos à consecução de nossos fins ou meios para realizá-los. Num sentido profundo, o conhecimento cessa de ser contemplativo para se tornar prático (DEWEY, 2011, p. 110),

A mudança de perspectiva procura extinguir a necessidade de duas realidades, uma contemplativa e uma prática, pois o caráter operativo do conhecimento é permeado por uma objetividade. A mudança de concepção não significou abandono ou sujeição do caráter imaginativo do pensamento humano, mas significou mudança no caráter funcional do plano ideal, enraizado na cultura ocidental. De acordo com Dewey (2011, p.111) “quando a crença de que o conhecimento é ativo e operativo domina o espírito humano, o reino ideal não é mais algo isolado, separado, converte-se antes naquela coleção de possibilidades imaginadas que incita os homens a novos esforços e realizações”.

O grande desafio que é dado à filosofia e à ciência será o de romper com essa visão dualista da realidade. Essa concepção se construiu a partir de polos opostos. Segundo Dewey (1979b), “encontramos a origem destas divisões nas sólidas e altas muralhas que extremam os grupos sociais e as classes [...] como as distinções entre ricos e pobres, homens e mulheres [...] entre os que mandam e os que são mandados” (DEWEY, 1979b, p.366).

Pode-se usar como exemplo para ilustrar bem o dualismo a oposição entre *trabalho e lazer*. Essas duas realidades são pensadas como desarticuladas, como se a prática de uma não pudesse acontecer concomitantemente à outra. Ou se trabalha ou se tem lazer. Fazer as duas coisas ao mesmo tempo não resulta em algo positivo.

Os dualismos descritos criaram vários empecilhos para a construção de relações assertivas entre os indivíduos. Tais empecilhos foram propositadamente instaurados no meio social com o objetivo claro de dividir a sociedade, de colocar de um lado quem pensa e do outro quem utiliza apenas os músculos, quem é sábio e quem ignora a sabedoria, quem manda e quem deve obedecer. Os dualismos estão no cotidiano influenciando decisões em todos os níveis da vida social. Então, a pergunta que nos cabe fazer é: como superar os dualismos?

Uma primeira resposta a esse questionamento tem por base a mudança no modo como pensamos. Logo a solução é de caráter educacional. Ensinar as pessoas a pensarem de forma unificada, preconizando a ideia continuidade, de progresso do pensamento para que os resultados desse ensinamento se reflitam no dia a dia, no alcance de soluções para os problemas do cotidiano das pessoas, era o objetivo de Dewey, ou seja, tornar o ato de ensinar algo pautado pelo viés experimental. Portanto, o método a ser usado nesse processo de transformação e de recusa do modo de pensar dualista é o método empírico experimental. Nas palavras de Dewey (1979b)

O desenvolvimento do método experimental como meio de adquirir-se conhecimento e ter-se a certeza de que é conhecimento, e não mera opinião — método de descoberta e verificação, é a grande força restante, para efetuar-se a transformação da teoria do conhecimento (DEWEY, 1979b, p. 371).

A inclinação pelo método experimental, segundo Dewey, resulta do fato de que este método possui dois aspectos relevantes no processo do conhecimento. O primeiro é que ele valida nossas ideias pelas mudanças que elas produzem nas coisas. O segundo aspecto é que ele prevê ações futuras pelas investigações presentes. Assim fica claro que o processo da experiência ocorre de forma controlada possibilitando a continuidade, atualização e progresso constante do conhecimento, pois até mesmo nossos erros, quando refletidos, geram atitudes positivas em relação ao conhecimento porque partem da investigação das ideias na experiência. Logo, a segurança que o método experimental traz, o torna confiável na investigação de problemas que perpassam o puro processo do conhecimento, podendo ser aplicado a outras matérias ou problemas mais próximos à realidade social e moral dos indivíduos.

O pensamento dualista criado e estabelecido pela tradição filosófica europeia é a grande causa para os males epistemológicos, sociais e morais do ocidente, por não prezar pelo equilíbrio e sim pela separação das realidades que produzem o conhecimento. E é exatamente a falta desse equilíbrio que a obra de Dewey quer nos alertar, como observou Anísio Teixeira no prefácio da obra *Democracia e educação* (1979b),

Poucos pensamentos estão alicerçados em um tão sólido bom senso e tão inalterável equilíbrio. Dewey se filia, por esse modo, à grande linhagem de pensadores que não vem acrescentar aos conflitos e às divisões entre os homens, mas revelar a possível conciliação de suas querelas, desde que desejem elevar-se um pouco mais adiante dos seus interesses imediatos (TEIXEIRA, 1979, p. XXIV).

Pelo exposto, vimos Dewey como um pensador preocupado em tornar claro o modo como tratamos nossos problemas epistemológicos, sociais e morais. Ele propõe que a filosofia assuma essa tarefa de olhar para os problemas mais urgentes da humanidade penetrando profundamente nas ideias, no sentido do valor de uso que estas ideias possuem para os homens.

Dessa forma, o instrumentalismo deweyano se constituiu como um método de enfrentamento aos problemas que surgem quando nossa experiência comum e irrefletida não alcança as condições de respostas às situações que saem do domínio do padrão comum, corriqueiro, habitual. A doutrina instrumentalista considerou que o pensamento resulta da formulação de um plano e esquemas de ações diretas ou de respostas e ideias expressadas; os objetivos do pensamento são incrementar a experiência e resolver problemas de um modo satisfatório.

2.3. A dimensão social da epistemologia deweyana

O caráter social de uma teoria é a capacidade que ela tem de solucionar problemas humanos. Nesse sentido, a filosofia deweyana possui um ponto de destaque ao trazer para o debate epistemológico, o mundo da vida, lugar em que a razão e a experiência são entendidas como uma unidade. Na teoria deweyana é perceptível a necessidade de se propor uma filosofia e uma educação conectadas às questões problemáticas do ser humano em suas condições reais de vida. Tal conexão possui o intuito de oferecer ao ser humano, uma orientação mais segura na resolução de suas dificuldades. Essa perspectiva social da epistemologia deweyana, resulta da realidade vivida por ele, pois o mundo que se apresentava

a Dewey, com toda a sua estrutura moderna e complexa, era marcado por uma necessidade de se repensar a realidade e buscar novas soluções para os problemas sociais de antes e de agora.

As soluções para os problemas sociais e humanos dependem da forma como o conhecimento foi produzido considerando seus aspectos filosóficos/educacionais e políticos. De acordo com Rodrigo Augusto de Sousa, em seu artigo intitulado *A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista* (2010), a filosofia social de Dewey “está centrada no indivíduo educado para a vida democrática, isto é, vida associada” (SOUSA, 2010, p.8). Nesse sentido, a produção epistemológica tem que se constituir como instrumento de sedimentação da democracia. Os anseios sociais por uma vida harmoniosa devem encontrar na filosofia e na política o sentido fundamental e real da vida em comum. A vida em sociedade se caracteriza por um compartilhar de experiências cujo valor pode e é medido pela extensão e continuidade dessas experiências.

A teoria deweyana contribui para o desenvolvimento social do ser humano porque tal desenvolvimento parte daquilo que o ser humano vivencia em seu meio. Dessa forma, a dimensão social do ser humano deve ser propiciada primeiro, dentro de um ambiente escolar. A educação, como dimensão social, deve promover essa aproximação do educando com suas vivências, no qual os conceitos devam ter suas hipóteses testadas a partir do que é experienciado na cultura dos alunos, ajudando-os na solução dos problemas que vão se apresentando no seu dia a dia.

Desse modo, o conhecimento alcança seu principal objetivo que é o de ajudar o ser humano a se socializar efetiva e continuamente. O princípio da continuidade está ligado ao aspecto prático do mundo e nesse sentido, o pensamento ganha a função de instrumento que nos conecta a esse mundo, pois sua utilidade está apoiada no próprio mundo onde o próprio conhecimento é produzido. Além disso, tal princípio permite a atualização e o aperfeiçoamento constantes da dimensão social humana. Mais tal aperfeiçoamento só terá sentido se for realizado em um ambiente democrático.

A escola como ambiente de treino prático das epistemologias deve fomentar de modo extensivo, o treino prático da democracia. O aspecto político não pode ser excluído da dimensão social humana, visto que o conhecimento resulta da reciprocidade de experiências. O fomento à vivência da democracia precisa permitir que a reciprocidade das experiências produza, segundo Dewey (1979b, p. 93) “numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social”.

A vida em comum requer a comunhão de interesses. Mas é necessário o reconhecimento comum desses interesses para que todos possam cooperar e as futuras adaptações sejam melhor aceitas e compreendidas. A reciprocidade de interesses é o fundamento do sentido de democracia que o nosso autor defende, pois segundo ele, “a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada” (DEWEY, 1979b, p. 93). A dimensão social que se estabelece por meio da vivência da democracia faz com que o ser humano dê sentido às ações que realiza. Quando esse sentido é alcançado de forma comum, ou seja, pelo compartilhar de interesses, o indivíduo tanto contribuirá para manter esse estado democrático, de vida harmoniosa, como poderá desenvolver iniciativas de ordem individual que lhe permita entender e se adaptar, de modo flexível, às mudanças futuras.

A experiencição do que é vivido culturalmente no dia a dia, e de modo específico, do que se vive democraticamente, tem que permitir que o conhecimento retorne à experiência da qual surgiu para se reafirmar. Os conhecimentos apartados do mundo da vida não dão conta dos reais problemas humanos e geram mais distanciamento entre os indivíduos. A experiência deve se configurar como um mecanismo de justificação para o conhecimento sendo, ela mesma, a garantia da aplicabilidade desse conhecimento, o que permite que nossos conceitos tenham *garantias de uso*. É claro, a partir desses termos, que o objetivo de Dewey não é descaracterizar e nem subverter o conhecimento intelectual, racional. O que ele pretende é que nossa atividade intelectual, retorne à experiência primária para que, refletindo sobre os dados que essa experiência primária fornece, transforme os conhecimentos produzidos a partir desses dados em instrumentos de uso na resolução de nossos problemas.

Dewey entende a experiência primária e secundária como *estágios do pensamento*. A experiência primária como um primeiro estágio refere-se às interações do pensamento com o ambiente, com os dados, com as sensações; a experiência secundária é como aquilo que é acrescentado ou como acréscimo adquirido no processo de experienciar. Esse entendimento, reafirma o princípio da continuidade que rege nosso conhecimento e de que este, não possui um caráter autônomo e independente, pois sendo natural, é também biológico, histórico e contingente.

A filosofia de Dewey, como sabemos, foi fundada na necessidade de mudanças nas relações sociais, políticas e educacionais. Essas mudanças partem de sua vivência prática dentro de um ambiente em que essas mudanças possam ser experimentadas - como é o

ambiente escolar - e na vivência diária dos costumes que valoramos em sociedade. Com esse propósito, nosso autor criou um centro de estudos no qual ele pudesse levar a cabo, ou seja, a termos práticos, a dimensão social do nosso conhecimento. Desse modo, dedicaremos a seção seguinte para tratar da experiência desenvolvida pelo filósofo na escola laboratório.

2.4. A Escola Laboratório

No livro intitulado *John Dewey: a escola e a sociedade; a criança e currículo (2002)* Dewey relata uma experiência que teve ao sair pelas lojas da cidade de Chicago na procura por carteiras que pudessem servir a qualquer atividade que as crianças viessem a praticar, inclusive trabalhar. Em tal relato, Dewey chama atenção para um comentário feito por um vendedor de materiais escolares advertindo que a tarefa de procurar por tais carteiras não se tornará uma tarefa fácil, pois todas as carteiras produzidas como materiais escolares foram produzidas com um único objetivo: servir ao propósito de fazer as crianças ouvirem. A educação tradicional condicionava o ato de aprender à capacidade de ouvir passivamente. E tudo no ambiente escolar deveria acentuar essa diretriz.

Em meados do século XIX e durante todo o século XX, desenvolveram-se, em diversos países, escolas experimentais cujo objetivo era investigar e difundir novas ideias pedagógicas. Nesse contexto e sob os auspícios das recém-formuladas tendências filosóficas e psicológicas, buscou-se alternativas para os então já estabelecidos modelos de ensino tradicionais. Desse modo, a partir de interlocuções entre pesquisas científicas e práticas educacionais, formularam-se novas metodologias e processos de ensino e aprendizagem, aplicados a seus respectivos empreendimentos, entre os quais se destaca a escola-laboratório, fundada por John Dewey.

Entre os anos de 1896 e 1904, Dewey organizou e dirigiu uma escola com o objetivo de assistir à formação de crianças e adolescentes, testar princípios da psicologia e filosofia pragmática, além de verificar a viabilidade para implementação de uma proposta educacional fundada na unidade do pensamento, ou seja, na articulação pensamento e ação. Esta experiência possibilitou a apresentação de hipóteses sobre as reais condições do cotidiano escolar, enriquecidas pela colaboração de professores, alunos e da comunidade universitária. Assim, nesse período, a escola-laboratório protagonizou grande expressão e relevância no panorama pedagógico americano e internacional.

O modelo de escola apresentado por Dewey aplicou-se como um arquétipo singular, uma forma embrionária da vida em sociedade como locus para o compartilhamento de heranças sociais e culturais, assim como na adequação dos interesses individuais e coletivos para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem correlatas às realidades da vida contemporânea em seus respectivos contextos. Portanto, admite-se que a escola-laboratório tenha sido uma conjunção de suas perspectivas psicológicas e filosóficas e de conjunturas, significações e identificações sociais (DEWEY, 2005).

Nesse sentido, considera-se seu modelo de escola experimental por tratar-se, fundamentalmente, de um processo em que princípios transcorriam como hipóteses para resolução de problemas do cotidiano e, por sua vez, eram testados pelo retorno à própria experiência. A ideia de Dewey era colocar em prática as ideias e princípios filosóficos desenvolvidos a partir da epistemologia pragmatista.

Entre as principais inovações apresentadas pela escola-laboratório, assinala-se sua matriz curricular, estruturada em atividades denominadas ocupações sociais. Como alternativa ao currículo tradicional, as “ocupações” desenvolviam-se por meio de estudos conduzidos como processos investigativos, análogos às práticas de uma sociedade em pequena escala. Assim, esperava-se que seus resultados correspondessem a demandas reais, identificadas em atividades sociais cotidianas, contrapondo-se, em distinção, ao que se convencionou historicamente por práticas educativas.

A Escola Laboratório (Lab-School) incorporada em 1894 pela estrutura universitária da Universidade de Chicago tinha, entre outros objetivos, o da substituição das práticas tradicionais de ensino, por práticas que unissem metodologicamente, teoria e prática. Nesse modelo, a escola estava sendo pensada como um laboratório no qual as crianças colocavam em prática, a partir dos fatos sociais dos quais participavam, os conhecimentos teóricos que aprendiam. Para Dewey, a escola deve representar um ambiente de vivência prazerosa de experiências fundamentais de vida. Mas há um problema que, segundo ele, impede que essa visão laboratorial do ambiente escolar ratifique a necessidade de uma escola ativa e não passiva. É o pensamento de que os fatos de nossa vida diária não se configurem como processos de aquisição do conhecimento, da disciplina.

A não configuração dos fatos da vida diária como o ambiente escolar tem tolhido o que de mais vivaz tem um ser humano em processo de aprendizagem: sua capacidade imaginativa. É necessário criar um ambiente propício para extrair dos fatos ordinários, aquilo que, dentro de um controle funcional sobre uma tendência inata no ser humano, se configure

em um processo de significações tanto individuais como coletivas. Por isso Dewey (2002) afirma que:

Quando a natureza e a sociedade puderem viver na sala de aula, quando os métodos e ferramentas da aprendizagem estiverem subordinados à substância da experiência, então haverá oportunidade para esta identificação e a cultura será o santo-e-senha democrático (DEWEY, 2002 p. 58)

Refletindo os aspectos da natureza social do ensino-aprendizagem, a escola dará sentido tanto à sua própria existência institucional, como também à vida daqueles que estão em processo de aquisição de saberes. A escola laboratório traz em si essa ideia de transpor para o ambiente escolar os fatos que a criança vivencia em casa. O que motiva a criança a realizar determinadas tarefas em casa, ou em qualquer outro ambiente social, em que haja a experientiação do ambiente, deve ser utilizado como ferramenta pedagógica. Segundo Dewey (2002, p. 144) essa intersecção “é uma questão de unidade relativa à experiência da criança, aos seus motivos e objetivos atuantes, e não uma questão de divertir ou atrair a criança”.

No capítulo intitulado *Três anos de escola elementar universitária*, do já citado livro *John Dewey: a escola e a sociedade; a criança e currículo* (2002,) Dewey procura descrever a organicidade da *Lab-Scholl*. São ressaltados nesse capítulo o trabalho dos professores, as despesas, a organização estrutural dos prédios, a quantidade de crianças recebidas, o valor devido a cada criança por anos de estudo, as atividades manuais e intelectuais a serem desenvolvidas, entre outras coisas. Toda a organicidade visava, por meio de uma forma laboratorial, pôr em prática as seguintes ideias: que a educação deve ser iniciada como extensão das atividades que a criança realiza em casa; que antes do desenvolvimento teórico é necessário treinar antes o corpo (mãos e olhos) e usar esse treino no desenvolvimento intelectual; que é possível usar os mesmos recursos da educação universitária na educação elementar; que a educação, quando realizada com o objetivo de tornar clara a utilidade do que aprendemos, se torna algo mais prazeroso.

No mesmo capítulo, Dewey relata que os professores começavam seu trabalho com as crianças propondo problemas básicos ao invés de regras de conduta. Dewey especifica quatro problemas, que no seu entender, elucidam a razão de ser da *Lab-Scholl*. O primeiro problema diz respeito à relação entre os ambientes doméstico e escolar da criança, de como o segundo deve ser extensão do primeiro. O segundo problema faz referência aos conteúdos, isto é, sobre quais conteúdos valem a pena facultar às crianças para que seu desenvolvimento seja efetivo. O terceiro problema diz respeito à instrução relacionada às ocupações cotidianas das crianças, sobre o quanto é importante trazer para o ambiente escolar tais ocupações. O

quarto problema relaciona-se à atenção individual, ao supervisionamento das necessidades e do desenvolvimento físico, intelectual e socioemocional da criança. Os problemas são o ponto de partida para o trabalho laboratorial e a escola se torna um ambiente de experiências educacionais em que os alunos, ao invés de cobaias, são eles mesmos, experimentadores e desenvolvedores da relação entre teoria e prática.

No trabalho operacional de pesquisa com os quatro problemas apresentados Dewey (2002) procurou relacionar o trabalho manual com a sistematização científica, buscando nesse processo criar, por meio de uma intensa e variada atividade manual, um contexto de adaptação e posterior extensão ao trabalho teórico de caráter científico. Dito de outra maneira, isso significa que, o objetivo é fazer com que a criança adquira, através de uma intensa atividade manual orientada e articulada, a mesma disciplina para o trabalho intelectual.

Por fim, ao propor um modelo desenvolvido com base em práticas experimentais, Dewey presumia que o desenvolvimento da ciência estava diretamente associado à manipulação de instrumentos e materiais, no aprimoramento dos sentidos da “mão e vista” e que, por essa razão, o trabalho manual seria o meio mais simples e natural para obter do estudante, no ambiente escolar, a mesma atitude observada em sua vida cotidiana, contribuindo para sua memória, o fortalecimento do raciocínio aplicado à disciplina pessoal, o desenvolvimento de competências e a ação intencional.

3. O pragmatismo e a educação no Brasil: a influência de Dewey na obra de Anísio Teixeira e Paulo Freire

Apresentaremos em seguida a influência de John Dewey na obra de dois importantes autores brasileiros, Anísio Teixeira (1900-1971) e Paulo Freire (1921-1997), sobretudo, quanto às ideias da epistemologia pragmatista e da filosofia educacional e social do filósofo norte-americano.

Anísio Teixeira estava comprometido com a elaboração de princípios filosóficos que objetivassem uma ruptura definitiva com o modelo de educação antigo, arcaico e promovesse a instauração de um modelo de educação compatível com as exigências da sociedade contemporânea. Esses princípios educacionais foram encontrados no pensamento progressista de John Dewey. Paulo Freire enquanto leitor da obra de Anísio Teixeira avança na direção de uma educação libertadora, emancipadora da condição humana.

Segundo Pagni (2000), Anísio Teixeira ao lado de Fernando Azevedo e Lourenço Filho, expressaram o modelo pragmático educacional deweyano no movimento escola nova no ano de 1932, com o manifesto dos pioneiros da educação nova.

Anísio Spínola Teixeira, viveu num Brasil de inconstâncias sociais e políticas. E dentro desse processo de inconstâncias Anísio se descobriu educador. Essa descoberta, resultante da sua indicação ao cargo de Inspetor Geral do Ensino em Salvador e de sua incursão pelas terras norte-americanas, o lançou para uma intensa reinterpretação da realidade. Na condição de ex-aluno de Dewey, tradutor e difusor de sua obra no Brasil, Anísio Teixeira partiu das ideias de seu mestre para a reinterpretação da filosofia e da educação. Nas palavras de Clarice Nunes (2010):

Escolher Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil era optar por uma alternativa que substitui os velhos valores inspirados na religião católica abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiadas na infância (NUNES, 2010, p.19).

O pragmatismo deu a Anísio Teixeira a oportunidade de tratar não só conhecimento, a moral, a democracia, pelo ponto de vista da pesquisa científica, mas também a educação. Esse fato foi decisivo para dar um aspecto de maior qualidade, organização e profissionalismo ao sistema educacional brasileiro. É importante que aqui se faça um questionamento importante sobre as pretensões educacionais de Anísio: como fomentar a pesquisa educacional no Brasil tão fortemente marcada pelo crescimento da centralização do poder político avesso a qualquer resquício de ruptura com os modelos tradicionais que serviam como mecanismo de manutenção da ordem vigente? A resposta é: criar um programa institucional de política educacional que tivesse em seu esboço principal a ampla preocupação com “a difusão da cultura e do esclarecimento público dos problemas brasileiros e de suas possíveis soluções” (NUNES, 2010, p.21). Do ponto de vista político, ele pretendia romper com modelos que ratificavam o autoritarismo e o tradicionalismo presentes na sociedade brasileira; sua pretensão era a de projetar um país, cujo desenvolvimento se pautasse pela cidadania, humanização, solidariedade e espírito democrático.

As transformações almejadas por Anísio Teixeira necessariamente derivariam de uma outra perspectiva psicológica e filosófica no tratamento das questões educacionais. Portanto, inspirado na filosofia pragmatista de Dewey, Anísio entendia ser preciso reconstruir não só a educação, mas a própria filosofia. Segundo Nunes (2010):

A categoria de reconstrução, no pensamento deweyano, construiu para Anísio um *tour de force*. Por meio dela, a filosofia era interpretada como um esforço contínuo de reconciliação e reajustamento entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado e o presente que fluía numa grande vertigem. Ou seja, Dewey permitiu a Anísio reintegrar o velho e o novo por meio de uma crítica capaz de distinguir, selecionar, pôr em relevo elementos fundamentais do momento histórico vivido. Através de Dewey, Anísio pode abandonar a escolástica e abraçar perspectivas que o ajudassem a interpretar, valorizar e orientar a própria vida (NUNES, 2010, p. 42-43).

Como já foi demonstrado nessa Dissertação, Dewey busca transpor para o social o caráter investigativo da experimentação científica. O uso dos critérios científicos no contexto social permite que os indivíduos investiguem, experimentem a realidade que estão inseridos, façam e refaçam suas conclusões sobre os conceitos que concebem suas condutas. O objetivo não é apenas criar instrumentos para solucionar seus problemas diários, mas inquirir de forma reflexiva sobre as condições da experiência, que nos permitem compreender os melhores usos que podemos dar ao que pensamos nas ações que realizamos.

A filosofia de Dewey ajudou a Anísio estabelecer uma conexão entre duas realidades em conflito: o tradicional, representado principalmente pelas instituições religiosas e seus valores morais, e o científico representado pelos aparatos técnicos produzidos em laboratório e que caracterizam a nova forma de observar o mundo.

A incorporação dos aspectos ou critérios científicos na filosofia deweyana não significa transformar a filosofia em um conhecimento técnico. Significa sim, tornar claros os pressupostos científicos; significa dar à ciência uma forma e usá-la para compreender a própria ciência e a si mesma. Significa também criar um senso de organização e compreensão sobre os pressupostos que concebem nossa ação. E é por meio dessa organização que será possível a conexão entre o tradicional e o novo.

Tanto Dewey como Anísio Teixeira acreditavam que não haveria lugar melhor de experienciar o social e colocar as ideias de reconstrução filosófica em prática do que o ambiente escolar, do que o ambiente educacional. A educação deve possibilitar a representação do ambiente social. O que é posto em jogo nesse processo é a necessidade de trazer para o mundo da criança – um mundo de teste, de experimentação, de descoberta, de busca - um modelo educacional que não aprisionasse sua liberdade, que não permitisse uma cognição imposta e que nem fosse cria de um empirismo condicionado ao cumprimento dos valores mercadológicos da indústria.

O modelo educacional que Anísio buscava por intermédio de Dewey foi o da possibilidade de uma busca reflexiva do conhecimento, numa constante evolução de conceitos

que permitisse o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para a solução de problemas práticos e trouxesse a clareza sobre os pressupostos que concebem nossa conduta e orientam nossa ação sobre o mundo.

Quanto à influência de Dewey na obra Paulo Freire ela pode ser percebida pelo profundo respeito intelectual que o educador nutria por Anísio Teixeira.

Quando descrevemos o pensamento educacional de Paulo Freire é possível encontrá-lo dizendo muitas coisas que lembram Dewey. Na verdade, ele estudou Dewey, tanto pela influência de Anísio Teixeira e Lourenço Filho quanto por ter atuado nos Estados Unidos, como professor visitante, em programa de pós-graduação na Universidade de Harvard (EUA), em 1969, quando se encontrava no exílio. Entretanto, nos estudos sobre a vida de Freire são quase inexistentes as referências ao pragmatismo de Dewey.

A obra filosófica e educacional de Paulo Reglus Neves Freire é uma destas oportunas inspirações e guarda similaridades com a trajetória do filósofo estadunidense John Dewey. Não que Paulo Freire tenha se convertido oficialmente num pensador pragmatista ou que tenha sido um discípulo de Dewey como foi o educador brasileiro Anísio Teixeira. Esta relação, ao nosso ver, está marcada pela forte convicção e crença no poder da educação e da democracia, sobretudo numa concepção de mundo marcada pela necessidade de emancipação dos sujeitos sociais por meio da educação. Por conta disso, ambos são autores de reconhecimento internacional e tornaram-se leitura obrigatória para os diversos campos do conhecimento (FONTELES, 2022).

Joseph Betz (1992) diz que Dewey, na condição de maior filósofo da educação dos Estados Unidos, se colocava constantemente contra a opressão imposta aos pobres da América Latina. Entretanto, em nome da doutrina Monroe e do anticomunismo e a crença de que os Estados Unidos destruíram a democracia latino-americana, as relações de similaridades entre Dewey e Freire foram prejudicadas pelos historiadores da educação.

A partir da concepção “antiamericanista” fomos instados erroneamente a pensar que Dewey compartilha desta responsabilidade professando uma educação e uma prática de cunho liberal³ que, de alguma forma, ajudariam estes setores dominantes na América Latina⁴.

³ Ocorre que o termo ‘liberal’ na filosofia estadunidense tem um significado distinto do termo usual no campo da política, o liberal nesse sentido é o sujeito que se opõe a todo tipo de opressão, se opõe a indiferença e condena a crueldade, vista como o maior de todos os males.

⁴ A crítica dirigida ao movimento escolanovista no Brasil como uma ação de cunho liberal, propositora de reformas de caráter unicamente pedagógicas, fez com que a recepção de Dewey no Brasil fosse marcada por estas controvérsias.

Com a divulgação do livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire foi convidado para ser professor visitante na Universidade de Harvard, em 1969. Segundo Joseph Betz (1992) nesta instituição ele aprofundou os conhecimentos sobre o pragmatismo e a obra de Dewey. Enquanto o livro *Pedagogia do Oprimido* (1969) era publicado no exterior, no Brasil, em virtude da censura, fora proibido até 1974. Somente a partir deste ano, quando começou um processo lento e gradual de abertura política é que os brasileiros puderam conhecer o livro *Pedagogia do Oprimido*. Ainda sob a imposição do exílio Paulo Freire passou mais um ano em Cambridge e depois se mudou para Genebra para trabalhar como consultor educacional do Conselho Municipal de Igrejas (NASCIMENTO, 2017).

Com o livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire inaugura o método de trabalho experimental realizando encontros ou círculos de cultura, muitas vezes com humildes camponeses (BETZ, 1992). Este traço comum na história de vida de Dewey e Freire dão conta da opção que ambos fizeram por uma concepção de conhecimento baseada no trabalho da experiência humana, fazendo e refazendo-se em contingências históricas determinadas, num processo constante de *crescimento*, criação e autocriação.

Podemos destacar que a ligação de Freire com Dewey se dá pelo entusiasmo com o qual ambos discorreram sobre a educação e a democracia. Suas análises propõem que a otimização desses conceitos é fruto da vivência de uma profunda relação entre teoria e prática. Uma reflexão crítica dessa relação é de fundamental importância para que se viva uma educação e uma democracia genuinamente emancipadoras do gênero humano.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 12) destaca que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Fica evidente a opção de Freire por um processo educativo de caráter dialógico e interativo. E observando o aspecto prático e externo da interação que é exatamente a ação, é perceptível no pensamento deweyano que a ação é sempre observada como meta, como propósito a ser alcançado. O que é possível de ser alcançado por nossa ação ou como usamos nossas ideias para agir, é o que se verifica de mais importante no pensamento pragmático de Dewey. Freire também faz alusão a essa forma de pensar em sua obra *Educação como prática da liberdade* afirmando que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1967, p.43).

O processo de construção cognitiva de base filosófica, não pode esquecer o aspecto dinâmico da interação entre teoria e prática. Essa percepção permitirá a inserção do educando no processo de ensino e possibilitará que este processo, tenha um caráter democrático. O homem brasileiro, na visão de Freire, “precisaria ser ajudado a organizar reflexivamente seu pensamento” para alcançar a experiencição do conhecimento verdadeiro e ter condições de viver e agir democraticamente (MURARO, 2014, p. 2). A educação é um dos bens necessários à concretização da vocação ontológica do ser humano porque é um bem que alcança dimensões universais por seu caráter social.

Muraro (2014) continua sua análise afirmando que Paulo Freire havia constatado que o homem – e de forma específica, o brasileiro - se encontra buscando o saber de forma *ingênua*. É uma busca com sua base fundamentada no senso comum, sem rigor metódico e crítico. Portanto, o que o ser humano brasileiro produz sobre si e sobre sua realidade não pode ser elevado à categoria de conhecimento. E por quê? Porque lhe falta consciência de sua realidade concreta. O homem brasileiro na ótica de Freire precisa superar sua consciência ingênua pela criticidade; precisa transformar sua realidade em um problema e buscar soluções a esse problema.

A filosofia freiriana objetiva discutir os problemas da realidade brasileira e propor uma educação verdadeiramente democrática. Em seus escritos, Freire defende a necessidade de se romper com o pensamento idealista de caráter escolástico e metafísico, em nome de uma reflexão de caráter social. E assim, Freire desenvolveu uma nova maneira de pensar os conteúdos filosóficos. A novidade no pensar freireano não está no conteúdo pensado, mas na maneira de se pensar o que há muito tempo já é conhecido. E qual foi o artifício usado por Freire? Sem querer criar uma pedagogia técnica, sem, no entanto, deixar de ser técnica, Freire reescreveu de forma crítica a filosofia por meio da literatura, da ciência e da poesia. Ele usou essas técnicas para se fazer entender filosoficamente. Esses estilos foram apenas meios usados na construção de sua obra filosófica.

O que Freire traz de novo em sua epistemologia? Acreditamos que recuperar os saberes antes silenciados, o saber popular, como instrumento de pensar a realidade e dar-lhes o devido valor, foi um passo significativo para a crítica decolonialista. Podemos dizer que a novidade em sua epistemologia é a aproximação do que é pensado sobre o objeto do pensamento. É a junção contingente entre teoria e prática, não para se construir um método, mas para se construir instrumentos que permitam a utilização do que é pensado pela

sociedade. Segundo Gadotti (2008), Freire aproxima o pensamento de sua fonte primeira, permitindo que haja uma justificação mais real e verdadeira desse conhecimento. E é exatamente isso que o aproxima de Dewey. A unidade ação e reflexão torna o homem presente no mundo. E não é uma simples presença: é presença transformadora. A consciência de estar no mundo faz o homem transformá-lo pelo pensamento e pela ação produzindo constantemente sobre esse mundo, uma análise crítica.

Por fim, sob a perspectiva do pragmatismo filosófico é possível identificar na obra de Freire aspectos importantes defendidos por Dewey. É possível identificar em ambos o fato de tratarem o conhecimento enquanto uma ferramenta revolucionária no processo de emancipação cidadã. Sendo assim, as metodologias de aprendizagem desenvolvidas tanto na abordagem freireana quanto deweyana confirmam a ênfase nos processos de atividade; na resolução de problemas, apresentadas como alternativas ao intelectualismo do ensino clássico.

4. Considerações Finais

O conhecimento não é só cognição. É também experiência. No homem ele produz a consciência do real a partir da práxis. A unidade pensamento e ação resulta o conhecimento, e este, é um instrumento usado pelo homem em suas relações sociais. O homem torna-se no outro e com o outro sujeito e não objeto daquilo que julga conhecer. Esse conhecer passa a se configurar como autêntico, pois não é fruto de transferência. Ao contrário, é busca que se fundamenta a partir da curiosidade, da consciência e da reflexão.

A epistemologia pragmatista deweyana contribuiu e contribui com o desenvolvimento do pragmatismo, recuperando a noção de experiência na produção do conhecimento. Além disso, foi vanguardista no pragmatismo ao estender essa análise para o campo educacional, ressaltando que uma educação significativa se faz experimentando, problematizando, refletindo continuamente na e sobre a realidade. O alcance das ideias deweyanas fincou marcas importantes em solo brasileiro, ajudando a redirecionar o significado de educação em nosso país com leituras e vivências profundas de suas ideias. Nesse sentido, a atualidade da pedagogia de Dewey, encontra-se, na ideia de inteligência operativa, fundada na atividade em que há deliberação, observação e planejamento.

REFERÊNCIAS

BETZ, Joseph. **John Dewey and Paulo Freire**. In: Transactions of The Charles S. Peirce Society. Indiana University Press, vol. 28, n. 1, 1992. p.107-126.

BROENS e CHIARADIA. **JOHN DEWEY E O EVOLUCIONISMO: CONTRIBUIÇÕES DO PRAGMATISMO PARA O ESTUDO DA AÇÃO HABILIDOSA**. COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia. São Paulo, volume 6, número 2, julho-dezembro, 2009, pp. 074-071. Acessado em 2022

DEWEY, John. **A concepção democrática de educação** Viseu: Pretexto, 2005.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade, a criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Relógio D'Água Editores, 2002.

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

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4.ed. tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **The Influence of Darwinism on Philosophy**. In: FAERNA, Angel Manuel. Dewey: **la miseria de la epistemología**. Madrid, Editora Biblioteca Nueva, 2000, p. 54.

DEWEY, John. **Reconstrução em Filosofia** / John Dewey; com a nova introdução do autor. – 1ª ed. – São Paulo: Ícone, 2011. – (Coleção fundamentos da filosofia).

FONTELES, et al. **Educação Popular e a Formação da Classe Trabalhadora**: centenário do patrono da educação brasileira: Paulo Freire. Teresina: Editora Quimera, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GADOTTI, Moacir. **Mova, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pragmatismo?** Coleção Primeiros passos. SP: Brasiliense, 2017

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Editora Manole; 2ª edição. 2009.

KINOCHI, Renato Rodrigues. **Notas introdutórias ao pragmatismo clássico**. Scientiae Studia. São Paulo v.5. 2007, acessado em 2022.

MURARO, Darcísio Natal. **Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Acessado em 2022.

NASCIMENTO, Edna M.M. do. **Pragmatismo: uma filosofia da ação: de Dewey a Paulo Freire** / Edna Maria Magalhães do Nascimento. – Teresina: EDUFPI, 2017. 256p.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. **Anotações sobre a filosofia da educação de Anísio Teixeira**. In: **Conferência apresentada no grupo de trabalho de filosofia da educação da ANPED**, São Paulo, 2000. Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. Reuniões. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te17.PDF>> Acesso em: 18 de julho de 2023.

RODRIGUES, Cassiano Terra. **O desenvolvimento doo pragmatismo segundo Dewey**. COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia. São Paulo, volume 5, número 2, julho-dezembro, 2008, p. 198-203. Acessado em 2022.

SOUSA, Rodrigo Augusto de. **A FILOSOFIA DE JOHN DEWEY E A EPISTEMOLOGIA PRAGMATISTA**. Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana Ano 2, Número 1, 2010

TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey**. In: DEWEY, John. Vida e Educação. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.