Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Departamento – Filosofia da Educação

**O diálogo e a construção do conhecimento: apontamentos a partir de John Dewey e
Matthew Lipman.**

Orientador: Professor Dr. Marcos Sidnei Pagotto Euzebio

São Paulo
Outubro de 2014

O diálogo e a construção do conhecimento: apontamentos a partir de John Dewey e Matthew Lipman.

Denis Plapler - 7807920

Projeto de Pesquisa do Departamento de
Filosofia da Educação da Faculdade de
Educação, da Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

MANIFESTO DAS CRIANÇAS.....	9
JUSTIFICATIVA	10
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
O PENSAMENTO DE JOHN DEWEY	
O PRAGMATISMO.....	18
A PARCERIA ENTRE FILOSOFIA E CIÊNCIA	21
FRANCIS BACON E O EMPIRISMO	27
A NOVA CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA E CIÊNCIA	30
A EXPERIÊNCIA	33
A EDUCAÇÃO	39
O PENSAMENTO DE MATTHEW LIPMAN	
A CRÍTICA AO MODELO TRADICIONAL.....	54

EDUCAR PARA O PENSAR.....	58
EDUCAR PARA AUTONOMIA	64
A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO.....	67
O PENSAR DE ORDEM SUPERIOR	69
O DIÁLOGO NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO.....	73
A FILOSOFIA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	76
A INFLUÊNCIA DE DEWEY	78
CONCLUSÃO	
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	88
A TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR E DA ESCOLA.....	94
BIBLIOGRAFIA	99

“maturidade no homem é a capacidade de resgatar a serenidade que se tinha quando criança ao brincar” - Nietzsche

“Crianças jogam fora seu brinquedo quando se tornam homens. Esse mesmo brinquedo é também o pensar do homem.” - Heráclito

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte da minha vida.

Agradeço:

Ao Yumico, a Chanale, a Fajga, ao Lucas, a Jojô, ao Pedro, a Emília, a Olívia e as próximas crianças que estão por nascer...

Ao meu único irmão, a quem amo incondicionalmente, que sempre esteve e sempre estará, não apenas ao meu lado, mas dentro de mim. A maior fonte de informação sobre mim mesmo em uma outra pessoa.

A minha mãe (a quem tanto dei trabalho) criadora, cuidadora e protetora que me deu a luz e que me ensinou o significado do amor incondicional entre mãe e filho. A quem devo também minha formação informal em psicanálise.

Ao meu falecido pai, pelo futebol, pela música e pelas paixões da vida.

A todos os meus alunos, meus maiores professores e a todos os profissionais com quem trabalhei no Colégio Viver nestes últimos 11 anos.

A toda minha família que me fortaleceu durante toda a vida.

Ao meu avô “U” por nos transmitir o valor da verdade.

A vovó Fajga, que me ensinou a ser carinhoso e demonstrar afeto pela vida, apesar dos pesares.

Ao meu avô Abraão, pelo exemplo de força e de luta.

As conversas simples e profundas com minha avó Mirella, que tanto me demonstrou o valor do conhecimento.

A minha professora e tia Moca, sempre presente com seu carinho e seus valores, um modelo de pessoa.

Ao meu tio Nussin que tanto me faz falta e ao meu tio Arvol que tanto amo.

Aos meus queridos primos com quem compartilho a vida desde cedo; Thabata, Tamara, Bruno, Larissa e Gabriela.

Agradeço a Yael pelo amor e pela dor, por compartilhar nossos corações por 5 anos.

A toda família Karpát e especialmente ao meu amigo Ricardo Karpát, por me permitir continuar acreditando na amizade com o significado mais profundo que possamos atribuir a ela, por me colocar para cima diante da vida em todos os momentos, sem nunca se esquivar da verdade.

Ao meu amigo Renato Rosemberg por desde cedo me transmitir a consciência do homem político.

Ao meu amigo Fernando Soneca pelo parceiro que sempre foi, desde que apareceu ao meu lado dentro de campo aos 17 anos, quando jogamos juntos pelo Macabi como dupla de volantes.

Ao meu amigo Sami Elia, por fortalecer minha crença no ser humano e consequentemente em mim mesmo.

Ao meu amigo Patrik Israel pela admiração e disposição em amar e ajudar os outros.

Ao meu amigo Rafael Bluvol, pela segurança, pela confiança, pelo equilíbrio e pelos ensinamentos, dentro e fora de campo.

Ao meu amigo Herman, pela admiração a pessoa que sempre foi e por me divertir tanto.

Ao meu amigo Daniel (Nara), pelas horas juntos conversando ou sem falar uma só palavra.

Ao meu amigo Betinho, pela longa parceria firmada em cima de muito carinho.

Ao meu amigo Timas, pelo companheirismo e por me ensinar a olhar para mim mesmo.

A Maria Amélia Cupertino e Anna Maria Pereira de Castro, pois algumas pessoas mudam nossas vidas, outras, como elas, nos mantêm realmente vivos, , acima de tudo pelos valores que asseguram dentro deste planeta, dando vida aos sonhos das pessoas e aos meus.

A Danielle Noronha, pelos ensinamentos, pela convivência, pela capacidade de trabalhar em dupla e pela admiração a sua capacidade intelectual e artística.

Aos meus amigos e professores; Junior, Diogo, Muba, Plínio e Maicon, pelas cervejas, pelos sambas, mas acima de tudo pela sinceridade e pela força.

Ao meu amigo e artista político Cassiano Reis, por fazer a vida mais bela com sua integridade, sua coerência, suas técnicas, habilidades e conhecimentos.

Ao meu orientador professor Dr. Marcos Sidnei Pagotto Euzebio pela seriedade e pela exigência com que conduziu suas orientações, pela paciência com minhas dificuldades e pela sensatez de me introduzir a autores que tanto contribuem com minhas reflexões e minha prática.

Ao professor José Pacheco por me permitir continuar exigindo mais do mundo e de mim mesmo.

A Helena Singer pelo apoio e pela admiração a pessoa e a profissional que é.

Ao amigo Alexandre Cavalcanti por me ensinar o valor e a importância de falar com o coração.

A Naná Rebelato por me ensinar que bonito é aquilo que é verdadeiro, mesmo que um conceito tão claro seja colocado fora do eixo na sociedade.

Foi através destas relações que aprendi e, por isso, me reconheço muito em cada um de vocês.

RESUMO

Por meio deste trabalho pretende-se examinar a função da escola como instituição e do professor como agente ativo dentro desta instituição através do pensamento de John Dewey e de Matthew Lipman. Para isto a pesquisa irá se debruçar sobre a concepção de conhecimento, de filosofia e de educação no pensamento destes dois filósofos e educadores. Posteriormente a pesquisa objetiva aproximar o que Dewey diz a respeito do conhecimento e da educação daquilo que Lipman afirma a respeito da filosofia, para assim verificar se, tomando como base a concepção de conhecimento em Dewey, o método de ensino desenvolvido por Lipman para a filosofia pode aplicar-se não apenas ao ensino desta como disciplina, mas também a outras áreas do conhecimento.

Palavras chaves: filosofia da educação, conhecimento, diálogo, educação democrática, experiência.

ABSTRACT

The present work reconsider the school function as an institution and the teacher's roll. There for this research will make an exams about the conception of the knowledge in philosophy and education, in the thought of John Dewey and Matthew Lipman. The research try to approximate the two authors, taking this process as a base of knowledge in Dewey, the teaching method developed by Lipman for the philosophy can be apply not only in this subject but as the education in general.

MANIFESTO DAS CRIANÇAS

Queridos professores,

Os senhores podem nos aprisionar em suas escolas, em suas salas de aula e até mesmo enfileirar-nos por horas nestas justas carteiras, mas jamais poderão prender o nosso pensamento. Com muito esforço conseguirão, quem sabe, aprender sobre ele. Pois, enquanto o pensamento dos professores marcha, o pensamento das crianças dança, e nesta dança acaba por acomodar-se nos mais inesperados lugares.

O pensamento das crianças é livre, troca de par a toda hora, segue uma coreografia de ritmo próprio. Seus passos acompanham o som de canções surdas aos adultos, levam nossa imaginação a lugares distantes. Visita indagações a respeito do funcionamento da natureza, beija a boca da mais bela garota, ou garoto, da escola, se diverte nos parques e campos de futebol e, nos piores dias, pausa sobre os problemas que se passam dentro das casas e os senhores nem fazem ideia.

Por isso entendam, nós não temos dificuldade de prestar atenção em suas aulas, são os senhores que tem dificuldade de prestar atenção em nós. Logicamente somos muitos para sermos observados por apenas um, mas não fomos nós que inventamos isto e não acreditamos que devemos pagar pelos erros daqueles que o fizeram.

Então, por favor, não nos encaminhem para que um especialista qualquer nos medique por não acharmos suas aulas interessantes. Queremos saborear a vida conscientes. Não nos avaliem com base em suas provas, pois certamente provarão como não pensamos todos da mesma maneira.

Nenhuma criança tem dificuldade de prestar atenção, se não estamos atentos aos senhores, estamos concentrados em outras coisas. Entendem? Simplesmente prestamos atenção naquilo que mais nos interessa e suas aulas podem não ser interessantes para nós neste momento. Não é nada pessoal, não fiquem zangados. Quem sabe, inclusive, se os senhores nos permitirem investigar estas questões que passam pelas nossas cabeças, as aulas se tornariam bem mais atraentes e significativas.

Lembrem-se professores, nosso amigo Nietzsche já dizia: *“maturidade no homem é resgatar a serenidade que se tinha quando criança ao brincar”*.

Denis Plapler

JUSTIFICATIVA

Com base no pensamento de John Dewey e Matthew Lipman este trabalho pretende repensar a função social da escola como instituição social e, do professor quanto sujeito ativo dentro desta instituição, compreendendo a educação como um processo político, assim pensar a educação pensar a política.

Analisando o pensamento e a metodologia de Matthew Lipman, a pesquisa pretende verificar a possibilidade de aplicar este mesmo método a outras áreas do conhecimento.

No entanto, para averiguar esta hipótese faz-se necessário investigar o pensamento do filósofo John Dewey a fim de compreender sua concepção sobre educação, a importância das relações desta com a ciência e a filosofia, assim como sua influência sobre o pensamento de Matthew Lipman, oferecendo fundamentos epistemológicos para a pesquisa.

Para compreender o pensamento de Dewey a fim de investigar sua influência sobre Lipman, a pesquisa tem como principal objeto de estudo a obra *Reconstrução em Filosofia*¹, um dos principais livros do filósofo, no qual ele fundamenta a verdade como um instrumento para a ação e para o enriquecimento da experiência em constante reconstrução. Este instrumentalismo, que pode ser visto como uma forma de pragmatismo, compreende a verdade de forma dinâmica e não como cópia de uma realidade estática, resultado do ajustamento entre pensamento e ação. Nesta obra Dewey examina os fundamentos da reconstrução do pensamento filosófico, contextualizado historicamente, destacando fatores de ordem científica, assim como as concepções sobre experiência e razão. A obra examina a fundo também os conceitos morais e sociais e as mudanças causadas por eventos como a Primeira Guerra Mundial. Esta obra foi ministrada na Universidade Imperial do Japão em 1919, com o objetivo de expor os velhos e novos problemas filosóficos, esforçando-se para propor a reconstrução da filosofia. Mais tarde, aos 90 anos de idade, Dewey escreve a introdução que é inserida no livro, na qual defende a ideia de que a reconstrução se faz ainda mais urgente pelo que observou no decorrer da história.

Para aprofundar a investigação sobre o pensamento deweyano esta pesquisa se debruça também em outras obras, afim de estabelecer um diálogo entre o pensamento do autor e identificar suas contribuições para o objetivo do estudo.

---

¹ DEWEY, John. *Reconstrução em Filosofia*. Nova tradução de Antônio Pinto de Carvalho, revista por Anísio Teixeira. 2. Edição –Companhia Editoria Nacional, São Paulo, 1959.

Em algumas obras Dewey se dedica de forma mais específica ao tema da educação, como em *Meu credo pedagógico*² e *Democracia e Educação*³ que associadas a outros textos⁴ do autor também permitem o aprofundamento da pesquisa. Dada importância ao pensamento de Anísio Teixeira sobre o movimento da Escola Nova no Brasil, faz-se necessário também a averiguação tanto da influência de Dewey em seu pensamento, como das contribuições feitas por Anísio as ideias do filósofo norte-americano.⁵

A fim de compreender o pensamento de Matthew Lipman a pesquisa tem como objeto de estudo publicações fundamentais do autor; Neste sentido *O pensar na Educação*⁶ faz-se importante por abordar a visão de Lipman sobre a necessidade do pensar dentro da sociedade complexa em que vivemos e a carência do desenvolvimento desta habilidade dentro das escolas tradicionais, incluindo inclusive sugestões práticas que podem ser aplicadas neste sentido, com descrições e procedimentos que possibilitam maior grau de reflexão aos estudantes, para que estes sejam também mais racionais e imparciais. Ele defende nesta obra a necessidade das salas de aula se transformarem no que chamou de *comunidades de investigação*, com a filosofia reelaborada a fim de fornecer os conceitos e valores ausentes no currículo tradicional e combatendo a filosofia como uma autoridade de ordem superior. Em *A filosofia vai à escola*⁷ Lipman traz seus conceitos para o contexto utilitário da escola, e elabora práticas educacionais pensadas nas contribuições da filosofia para uma possível reforma educacional que inclua o pensar e o desenvolvimento crítico dos alunos já conjecturando o impacto sobre o currículo. Já

---

² DEWEY, John. *Meu credo pedagógico*. Traduzido do inglês por Bruna T. Gibson. <http://pt.scribd.com/doc/23016719/John-Dewey-Meu-credo-pedagogico>

³ DEWEY, John, *Democracia e Educação*; Apresentação e comentários Marcus Vinícius da Cunha; [Tradução Roberto Cavallari Filho]. – São Paulo: Ática, 2007.

⁴ DEWEY, John, *Experiência e Natureza*; *Lógica: a teoria da investigação*; *A arte como experiência*; *Vida e educação*; *Teoria da vida moral*/ John Dewey; traduções de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonidas Gontijo de Carvalho. – 2. Ed. – São Paulo: Abril Cultura, 1985.

⁵ TEIXEIRA, Anísio. *Vida e Educação*. SP: Abril Cultural, 1980 (Col. "Os Pensadores"). "A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey)".

⁶ LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*; tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

⁷ LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. Tradução de Maria Elice de Brzezinkki Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990, - (Novas buscas em educação; v. 39)

em *Filosofia na sala de aula*⁸ ele apresenta relatos e experiências das práticas metodológicas de ensino desenvolvidas em seu *Programa de Filosofia para crianças* e, questiona o método tradicional de ensino. Desenvolvendo inclusive questões bastante práticas e específicas que dizem respeito a lógica da sala de aula, a exemplo de como dirigir uma discussão filosófica com as crianças.

Outra obra que se faz fundamental para pesquisa é *A filosofia e as crianças*⁹ de Marie-France Daniel, na qual a autora aborda tanto o pensamento de John Dewey, como de Lipman, de forma bastante categórica dentro dos conceitos de ambos pensadores, conjecturando inclusive as influências sobre o pensamento de Lipman e contextualizando Dewey como um de seus grandes mestres.

Estas obras são assim extremamente relevantes como objetos de estudo para averiguação da investigação do pensamento e método de ensino de filosofia de Matthew Lipman, assim como sua possível aplicação para outras áreas do conhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Muitas pesquisas já foram realizadas no Brasil referente ao pensamento de John Dewey e principalmente sobre sua influência no movimento da Escola Nova na primeira metade do século XX, com destaque especial para a formação do pensamento do educador Anísio Teixeira, um dos principais personagens deste movimento.

No texto *A reconstrução da experiência democrática: a democracia como credo pedagógico na filosofia de Dewey*¹⁰, Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto tiveram como objetivo reconstruir e analisar as razões que induziram o educador americano John Dewey a escolher a democracia como credo pedagógico de sua filosofia da educação. Para isto os autores fizeram uma breve reconstrução das origens da democracia na *paideia* grega e em seguida

---

⁸ **LIPMAN**, Matthew. *A filosofia na sala de aula*/ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan; tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. – São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

⁹ **DANIEL**, Marie-France. *A filosofia e as crianças*; Prefácio de Matthew Lipman, tradução de Luciano Vieira Machado. Ed. Nova Alexandria, 2000.

¹⁰ **Fávero**, Altair Alberto; **Tonieto**, Carina. *A reconstrução da experiência democrática: a democracia como credo pedagógico na filosofia de Dewey*. Práxis Educativa (Brasil), vol. 7 núm. 1. enero-junio, 2012, pp. 179-197. Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, Brasil.

analisam os motivos que levaram Dewey a eleger a democracia como principal referência do seu credo pedagógico. Analisaram também a concepção democrática de educação na obra *Democracia e Educação* e investigaram porque Dewey utilizou a ciência, a filosofia e a educação, como instrumentos na reconstrução da democracia.

Explicam os escritores que para Dewey a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem. Assim Dewey substituiu a busca da certeza teórica pela busca da segurança prática. Há em seu pensamento uma profunda identidade entre o método de inteligência e o método científico. *"A humanidade está hoje na posse de um novo método, o da ciência experimental e cooperativa, o qual constitui o método da inteligência"*(DEWEY, 1970, p. 83). Fávero e Tonieto explicam que para Dewey há um profundo caráter social e público na ciência, pois o método científico caracteriza-se pela objetividade de seus enunciados, expondo publicamente sua investigação, o que possibilita a autocorreção, a utilização de procedimentos rigorosos, e seus resultados são amplamente divulgados. Assim o artigo elucida que para Dewey é possível superar o dualismo entre conhecimento e crença, teoria e prática, ciência e moral, na medida em que o estudo do pensamento progride. O objetivo da educação em Dewey seria assim habilitar os indivíduos a continuar sua própria educação, ou que a recompensa da educação seria a capacidade para o constante desenvolvimento (DEWEY, 1959a, p. 108). A educação teria assim a tarefa de possibilitar a realização máxima do crescimento do ser humano.

Segundo os autores, a filosofia e a ciência em Dewey se tornariam instrumentos fundamentais para efetivação da sociedade democrática. A filosofia de Dewey deixa de ser uma atividade abstrata, uma especulação estéril com pretensão de alcançar a realidade suprema e absoluta, e passa a exercer a função civilizadora. Já a democracia para Dewey constitui então a possibilidade da superação da tradicional dicotomia entre indivíduo e sociedade. A dimensão individual para o filósofo é ao mesmo tempo coletiva, pois a democracia só existe quando a plena satisfação do indivíduo se realiza na cooperação entre todos os envolvidos.

O artigo de Rodrigo Augusto de Souza¹¹, *A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista*¹² também apresenta uma reflexão sobre os fundamentos do pensamento deweyano.

---

¹¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM e Mestre em Educação pela PUCPR.

¹² SOUZA, R. A. Revista Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana. Ano 2, Número 1, 2010

Para Souza se faz necessário um estudo da epistemologia que permeia este pensamento. Assim ele procura apresentar os fundamentos epistemológicos do pragmatismo deweyano no contexto do pragmatismo norte-americano de Charles Sanders Peirce e William James. A partir desta discussão Souza define o pensamento de John Dewey como humanismo naturalista, ou naturalismo humanista. Explica ele que em Dewey a moral e a ética são contempladas e a ética que surge com os gregos é orientada por uma lei suprema. Porém, há uma variedade de ideais éticos; Epicurismo, Estoicismo, Ceticismo e Ecletismo, que afirmam o bem único e final para o agir ético. Souza explica que segundo Dewey a experiência humana é suficiente para desenvolver a formação moral. Procurar a justiça é para Dewey, viver de acordo com a justiça. A ética demanda um modo de viver, há uma lógica baseada na experiência aplicada à moral. A moral pragmática abrange a ciência natural e a ciência moral. Por isso a Dewey parte do homem biológico, do dado natural ou vital da experiência humana.

José Rômulo Soares¹³ abordou a filosofia pragmatista e sua capacidade histórica de recomposição no meio educacional. Defendendo que o pragmatismo ressurgiu na forma de neopragmatismo e se adequa ao contexto contribuindo com seus princípios para educação contemporânea. Investiga a concepção de sociedade subjacente à filosofia política de John Dewey e seu compromisso com a democracia, examinando também a concepção de sociedade veiculada por Richard Rorty, apontado no artigo como o principal responsável pelo ressurgimento do pragmatismo e seu maior difusor. Soares defende que ao reeditar o pragmatismo Rorty lhe atribui características pós-modernas, questionando o debate filosófico de Platão e Hegel, como também o marxismo e a filosofia analítica, pois segundo Soares, para Rorty estes sistemas filosóficos foram dominados pela metafísica. É assim que Rorty propõe então a constituição de conversações criativas, nas quais as relações intersubjetivas criam novos vocabulários e esses passam a resolver seus problemas cotidianos utilizando cada vez mais e melhor os jogos de linguagem propícios a cada situação particular. Soares explica que para Rorty o aperfeiçoamento da sociedade, da qual toma como modelo a democracia norte-americana, passa pelo uso dos jogos de linguagem, mas como forma de justificar crenças e não como meio de encontrar a verdade. Assim, amparado em Rorty, Soares defende que a mudança social não se relaciona mais às grandes narrativas como a do marxismo.

---

¹³ SOARES, J. R. ; *O (Neo)pragmatismo como Eixo (Des)estruturante da Educação Contemporânea*. JIMENEZ, M. S. V. (2007)

No artigo *Aprender a investigar educação básica*¹⁴, Marcos Antônio Lorieri¹⁵, aborda a necessidade de formação educacional para que crianças e jovens desenvolvam o espírito de investigação que segundo ele já existe dentro deles. Lorieri inicia o artigo com um alerta de John Dewey, de 1916, no qual o filósofo aponta que as escolas se prestam mais a formar discípulos do que pesquisadores. A partir disto o artigo trabalha a ideia de uma educação que desenvolva pessoas investigadoras, incluindo contribuições do pensamento de Antônio Damásio e Matthew Lipman. Evidenciando também o caráter experimental necessário ao processo educacional. Fundamentado nestes pensadores Lorieri defende que o aprender a investigar deve ocorrer por toda educação básica. Lorieri denuncia os conteúdos escolares que oferecem respostas prontas aos alunos. Explica que tais conteúdos são respostas de processos importantes que partiram de questões fundamentais e quando transmitidos de forma pronta e acabada perdem todo o seu significado, tornam-se destituídos de sentido.

Logo, defende a investigação como um processo essencial para educação e para a vida humana, pois o processo investigativo conta com componentes cognitivos que garantem a produção de significados e direções. Lorieri recorre a Dewey para demonstrar que o filósofo já apontava a necessidade da ligação dos conteúdos da educação formal com a experiência comum das pessoas, na qual, aprender os conhecimentos produzidos socialmente e com sua significação vital e produzir novos conhecimentos, implicava em aprender a investigar.

Segundo Lorieri, o que Dewey afirmava já em 1916 em relação ao papel do conhecimento na orientação das ações, é dito hoje por estudiosos da neurologia, como Antônio Damásio. Para isto as habilidades de observação e levantamento de hipóteses, precisam ser desenvolvidas. Por tanto, mesmo que trabalhando o conhecimento de forma disciplinar, antes da resposta do autor ou professor, cabe sempre tentar antes as respostas dos alunos.

Também no artigo *Aspectos do Instrumentalismo Pragmatista na Teoria do Conhecimento de John Dewey*¹⁶, publicado na revista *Cognitio*, Lorieri fala da teoria do conhecimento de Dewey como a ação humana guiada pela inteligência, compreendendo a inteligência não como uma estrutura que se superpõe aos seres humanos, mas como função vital natural que tem o papel

---

¹⁴ ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 67-85

¹⁵ Doutor em Educação (Filosofia da Educação) – PUC-SP

¹⁶ **LORIERI**, Marcos Antônio. *Aspectos do Instrumentalismo Pragmatista na Teoria do Conhecimento de John Dewey*. Cognitivo – Revista de Filosofia. 2000. <http://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/13398>

de produzir ação. Neste artigo, baseado em Dewey, Lorieri afirma que o processo de investigação pode ser desenvolvido ou aprendido por haver um padrão ou um modelo de investigação que se mostra mais eficiente e o processo de investigação deve se constituir no ponto central de uma boa teoria do conhecimento. Lorieri explica que a possibilidade de investigação e da aprendizagem do seu processo se dá pela continuidade interativa da experiência na qual o homem está e da qual faz parte. Desta maneira, reafirma também neste artigo o processo do conhecer como um processo de produção de significados.

Em outro artigo, Maurício Mogika¹⁷ investigou a educação, o desenvolvimento humano e a cidadania, a partir das reflexões da pedagogia humanista. Sua pesquisa gira em torno do objetivo de tentar definir o conceito de educação democrática, discutindo os seus problemas na prática social, bem como as relações entre escola e sociedade, entendendo que toda discussão sobre educação democrática não faz sentido se a educação não for compreendida como ação formadora, potencialmente capaz de promover mudanças sociais, formadora também de outras formas de subjetividades políticas e comunitárias. Mogika relaciona teoria a prática e busca apoio na dialética culturalista de Theodor Adorno ao desenvolver uma discussão baseando-se nos conceitos e reflexões dos autores interacionistas, como Coulon e Dewey. Ele defende uma concepção interacionista de educação buscando demonstrar a autonomia necessária para esta prática. Compreendendo que o significado de educação está em constante reconstrução explica que no enfoque racionalista de tendência mais ortodoxa, perdeu-se o significado mais pleno do termo educação, tornando-se sinônimo de ensinar, provocar aprendizagem. Em contrapartida procura demonstrar que educar é mais do que isto, através do binômio desenvolvimento-aprendizagem, afirmando que as práticas centradas fortemente no currículo formal e no adulto, não conseguem ser educativas. Assim, as possibilidades de estruturação de uma educação democrática exigem que se abandone práticas de ensino para tornar possível práticas realmente educativas. Pois, para ele, o processo de estruturação democrática e integral do sujeito que representa o processo de formação humana, não pode ser alcançado apenas pelo trabalho no campo cognitivo. Posteriormente Mogika também aborda a importância da experiência para o ato educativo através da discussão sobre o processo de aprendizagem do conhecimento escolar e sua relação com o conceito de educação democrática, enfatizando o reconhecimento da aprendizagem

---

¹⁷ **MOGIKA**, Mauricio. O que é Educação Democrática. 2003. Editora da UFPR. <http://hdl.handle.net/123456789/1991>

significativa. Em sua conclusão Mogika busca fundamentar os princípios teóricos que estruturam, na prática, a autonomia da criança, entendendo como essencial a distinção entre autonomia e liberdade. Explica ele que autonomia não é uma qualidade inata do ser, precisa ser estruturada. Esta estruturação deve ser construída entre a liberdade natural, inerente a natureza humana e a capacidade da criança de se autorregular em relação aos seus semelhantes. Mogika interpreta que quando esta relação não é coercitiva nem permissiva ocorre o processo saudável e positivo de formação humana. Porém, atenta o autor, que pela diretividade e permissividade simultâneas da sociedade em que vivemos, há dificuldade de se estabelecer este processo.

Em outro artigo,¹⁸ Mogika procura analisar especificamente o processo de formação e desenvolvimento humano, tomando como ponto de partida conceitos da pedagogia humanista. Ao delinear alguns avanços na reflexão sobre estes processos, baseia-se no pensamento de Carl Rogers, Jean-Jacques Rousseau e John Dewey, resgatando importantes contribuições destes três pensadores para o seu objeto de estudo. Posteriormente procura superar algumas contradições implícitas nas ideias destes pensadores entendendo que há no organismo humano uma unidade interna, em seu pertencimento social e em sua ligação com o cosmos, que formam dimensões imprescindíveis para uma compreensão não fragmentária do desenvolvimento humano.

A partir destas ideias já podemos conceber alguns conceitos delineados dentro da perspectiva deweyana que observam a educação como um processo político e social, com função de desenvolvimento humano, substituindo a busca de uma verdade absoluta por uma segurança prática. Enxergamos também que tanto filosofia como ciência são vistos como instrumentos para efetivação de uma sociedade democrática, tendo a filosofia, inclusive, um papel civilizador. É consenso dentre os autores que Dewey ocupa um papel importante dentro do pragmatismo como corrente filosófica, opondo-se ao processo educacional que não seja vinculado a experiência, que traga conteúdos prontos e acabados que impedem o processo de investigação e consequentemente de aprendizado, destituindo o significado das coisas e da vida. A autonomia também aparece como um forte objetivo dentro da filosofia de John Dewey, defendendo que a educação deve possibilitar o amadurecimento e desenvolvimento humano afim de que o indivíduo se aproprie do seu processo de aprendizagem. Enfim, todos estes aspectos parecem apenas fazer sentido para Dewey se contributos para formação de uma sociedade verdadeiramente democrática, que sem

---

¹⁸ Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 363-377, set./dez. 2005
http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_marcolorieri.pdf

estes aspectos parece tornar-se impossível.

O PENSAMENTO DE JOHN DEWEY

O PRAGMATISMO

Para iniciar a pesquisa faz-se necessário investigar o pensamento de John Dewey. Para tanto, tomaremos como objeto inicial, a obra *Reconstrução em Filosofia* (DEWEY, 1959)¹⁹, indispensável por se tratar do principal texto do autor sobre filosofia e conhecimento. John Dewey escreveu esta obra após a Primeira Guerra Mundial. Ela é fundamental para compreensão do pensamento do filósofo e educador, que convidado a fazer uma série de conferências na Universidade Imperial do Japão, em Tóquio, empenhou-se em apresentar uma interpretação da reconstrução de ideias e modos de pensar a filosofia, reposicionando as suas possíveis contribuições para sociedade. Nela, ele reconstrói o significado e o sentido da filosofia dentro da sociedade, defendendo a necessidade de um sistema de parceria entre ciência e filosofia. Incumbe a filosofia de um papel fundamental, o de alertar a sociedade para as reflexões necessárias a partir das novas descobertas do desenvolvimento científico. A filosofia, nesta ótica, assume o caráter de avaliação ética do conhecimento. Partindo do princípio que a pesquisa científica trabalha com a descoberta, despertando a novidade, o pensador destaca os medos que o “novo” traz ao social, justamente por acordar o imprevisível (DEWEY; 1959). A filosofia serve assim, como orientação moral, um órgão regulador de conflitos, como campo possível para reflexão e cuidado com os adventos sociais. Para isto, a filosofia, ou os filósofos, precisariam aprender a renunciar à busca da absoluta realidade e sentirem-se recompensados em contribuir com a concretização de uma vida mais harmoniosa socialmente (DEWEY; 1959). Dewey se assume como pertencente à corrente do pragmatismo, no qual a questão da busca da verdade absoluta, rejeitada por ele, não se baseia apenas em uma intenção apaziguadora em busca de harmonia social, ela é fundamentada epistemologicamente e postula não apenas a impossibilidade racional de se

---

¹⁹ DEWEY, John. *Reconstrução em Filosofia*. Nova tradução de Antônio Pinto de Carvalho, revista por Anísio Teixeira. 2. Edição –Companhia Editoria Nacional, São Paulo, 1959.

alcançar o conhecimento absoluto, como demonstra também quão inadequado o seria para a filosofia. Johannes Hessen, em *Teorias do Conhecimento* (HESSEN, 2000)²⁰, elucida claramente as diferentes correntes do conhecimento e nos auxilia a compreender o pragmatismo, defendido por Dewey, a partir de seu fundamento epistemológico. Hessen explica como o pragmatismo elaborou positivamente o pensamento cético. Segundo ele, o ceticismo seria um ponto de vista essencialmente negativo e significa a negação da possibilidade do conhecimento: o sujeito seria incapaz de apreender o objeto. O pensamento pragmático (do grego prâgma, ação) também abandona o conceito de verdade, como o ceticismo, porém, coloca outro conceito de verdade no lugar do que foi abandonado.

Verdadeiro passa a ser aquilo que é útil, valioso, promotor da vida. (HESSEN, 2000, p. 6)

O pragmatismo entende o homem como um ser pensante, teórico e ativo, e não apenas pensante e teórico. O seu intelecto serve a sua ação, a sua vontade. O conhecimento humano retira o seu sentido e o seu valor desta determinação prática. A teoria precisa caminhar vinculada ao cotidiano, e vice versa. Hessen apresenta William James como o fundador da corrente do pragmatismo e destaca também o filósofo inglês Schiller, que enxergou no pragmatismo uma forma de humanismo. Na Alemanha, comenta Johannes Hessen, o pragmatismo encontrou respaldo no pensamento de Friedrich W. Nietzsche, que a partir de uma concepção naturalista e voluntarista da essência humana afirma: “*A verdade não é um valor teórico, mas uma expressão para a utilidade, para a função do juízo que é conservadora de vida e servidora da vontade de poder*”. Dentro da lógica do pensamento do pragmatismo entendemos que de nada adianta a busca da verdade se ela não tem uma utilidade prática. Utilizar o intelecto para criar teorias que não podem ser colocadas em prática, de nada nos serve. O conhecimento passa a ser verdadeiro na medida em que demonstra ser útil e benéfico para a vida humana, especialmente para vida em sociedade.

---

²⁰ HESSEN, Johannes, *Teoria do Conhecimento*. Martins Fontes: São Paulo, 2000,

Outro texto utilizado para a compreensão da fundamentação epistemológica de Dewey ao rejeitar a busca por uma verdade absoluta foi *Pragmatismo e cognição: self, mente, mundo e verdade na teoria pragmática do conhecimento*²¹. Neste artigo Gilberto Cardoso Bouyer aponta a implicação dos conceitos de self, mente, mundo e verdade, de acordo com uma teoria pragmática do conhecimento. Explicando, por exemplo, através da abordagem pragmática, como a relação pessoa e ambiente é concebida. Ao invés de enxergarmos a pessoa inserida em um ambiente, as atividades da pessoa e do ambiente são vistas como partes de um todo mutuamente construído. A relação dentro e fora, entre pessoa e ambiente, é substituída pela relação parte e todo. Nas palavras do autor;

A realidade é conhecida na experiência. O pragmatismo adota uma atitude antidualista e anti-idealista ao conferir primazia à experiência e à ação sobre o ser e o pensamento [...] No pragmatismo, mente e corpo não são entidades isoladas e/ou excludentes, assim como o homem não está isolado da natureza. (BOUYER, 2010)

Bouyer nos explica que esta base sólida pela qual o ser humano buscou ou busca, por toda a vida, não existe: este mundo estável é um mundo concebido por uma forma de conhecimento que pretende uma verdade absoluta, inalcançável e inexistente. Bouyer inclui John Dewey dentre os pensadores que fundamentam os seus argumentos:

Segundo o pragmatismo de William James, John Dewey, Charles Sanders Peirce e Ferdinand Schiller, esta base não existe. O pragmatismo enfatiza a prioridade da ação e da experiência sobre a ideia de uma essência no pensamento e no ser. (BOUYER, 2012)

Compreendemos assim, que a verdade é uma construção delimitada por diversas origens dadas na realidade como a cultura, a história, a dimensão social.

---

²¹ **BOUYER**, Gilbert Cardoso, *Pragmatismo e cognição: Self, mente, mundo e verdade na teoria pragmática do conhecimento*. Ciência e Cognição 2010; Vol 15 (3); 164-179.

Bouyer afirma que para William James, “*a verdade não é algo feito ou dado, mas sim algo produzido em um processo de constante produção*”. O pragmatismo nega a visão de uma separação entre sujeito e objeto, mente e mundo, contestando o essencialismo e sua tradição de separar radicalmente mente e mundo exterior. Segundo Bouyer o pragmatismo de John Dewey e William James rompe com a tradição epistemológica kantiana combatendo as concepções essencialistas de verdade, conhecimento, linguagem e ciência.

[...] pois entende que não faz sentido buscar conhecer as coisas como realmente são e acusar a percepção de desviar o nosso conhecimento de uma dita essência escondida nas coisas. O pragmatismo parte rumo a uma não-diferenciação metodológica entre moralidade e ciência; a não diferenciação epistemológica entre a verdade acerca do que deve ser e aquela acerca do que é; a não-diferenciação metafísica entre fatos e valores. (BOUYER, 2010, p. 4)

Examinando o pragmatismo de John Dewey, já no início de *Reconstrução em Filosofia* (DEWEY, 1959), observamos o esforço do filósofo em questionar o papel desempenhado pela filosofia e a falta de coragem, ou capacidade, de seus fomentadores dialogarem com os problemas presentes, insistindo, como afirma, em repisar os sistemas do passado, colocando em prática estas concepções:

Os motivos que fizeram dos grandes sistemas objetos de estima e admiração em seus ambientes socioculturais, são, em larga escala, precisamente os mesmos que os provam de atualidade num mundo que difere, em seus traços principais, daquele outro mundo pretérito (DEWEY, 1959, p.19).

PARCERIA ENTRE FILOSOFIA E CIÊNCIA

A postura crítica de Dewey frente ao tradicional papel de distanciamento da realidade ocupado pela filosofia ao longo do tempo é claro. Ele direciona suas críticas a busca da verdade através unicamente do pensamento racional, sem nenhuma forma de experimentação, ou seja, de averiguação sobre a realidade. Ao discorrer sobre as mudanças necessárias a concepção de

Filosofia, Dewey aponta para a formulação de um outro conceito de filosofia que supere o problema da separação entre teoria e prática no domínio da filosofia e da política. A observação e a experiência formam para ele o eixo do conhecimento científico e um aspecto relevante da reconstrução filosófica. Aqui já começamos a compreender a concepção de conhecimento no pensamento do filósofo.

Faz-se necessário para Dewey uma nova teoria filosófica, que considere as maneiras de se processar o conhecimento sem supor como ele deve se formar apenas por opiniões. Neste aspecto Dewey é crítico da filosofia meramente especulativa e afirma a necessidade de investigar cientificamente as formas pelas quais o conhecimento é processado. Ou seja, se aproxima de uma concepção de ciência, capaz de justificar suas posições.

Ao criticar os sistemas do passado Dewey dirige-se a traços comuns que independente das denominações usadas enxergavam ser, natureza ou universo, cosmos em geral ou realidade, algo fixo, imutável, portanto eterno e atemporal, não admitindo aquilo que é realmente “universal”, o processo (DEWEY; 1959). Não podendo assim perpetuar a suposição de que a moral exige princípios imutáveis e atemporais em oposição a reação emocional ou sentimental. Em Dewey, torna-se necessário admitir a opinião de que matéria moral é também qualificada espacial e temporalmente, ou seja, ela é histórica, se transforma. Na visão do autor a desestima popular e a falta de confiança nas contribuições da filosofia para sociedade originam-se deste distanciamento entre a formulação das ideias e a realidade. Há, para ele, necessidade de investigar o conhecimento de maneira prática e não meramente especulativa. Demonstrando também, a obrigatoriedade de parceria entre ciência e filosofia vinculadas a realidade das pessoas.

[...] as hipóteses aventadas por homens, hoje admirados como grandes filósofos diferem das especulações dos homens que introduziram momentosas (e destrutivas) inovações na ciência, pelo fato de abrangerem maior campo de referência e de possível aplicação, como também por não pretenderem ser técnicas, mas sim profunda e extensamente humanas. De momento, é difícil de dizer se o novo modo de encarar e cuidar das coisas dará origem a um caso de ciência ou de filosofia (DEWEY, 1959, p. 27).

John Dewey aponta a modernidade como o marco da transição da Filosofia para Ciência, a partir do momento que a pesquisa conquista o caráter de discussão (DEWEY; 1959). Explica ele que as conquistas científicas foram suficientemente sérias a ponto de confrontarem-se com a religião e interferirem nos hábitos da sociedade. O pensador atenta (DEWEY; 1959), já na metade do século XX, para a maneira como a ciência passou a ocupar este lugar de interferência na vida de seus contemporâneos, atingindo a vida das pessoas na educação, na arte, na indústria, na política e na economia, isto tudo em caráter nacional e internacional.

O filósofo confere à filosofia um papel fundamental pela sua capacidade de submeter os conflitos gerados pela ciência a questões éticas e morais da vida prática, enxergando entre ciência e filosofia um sistema de parceria. Definindo a moral como pré-científica (DEWEY; 1959), o pensador lembra que toda e qualquer pesquisa humana acaba por invadir a área da moral, porém, a pesquisa na área científica nada tem a ver com os valores. Para Dewey a pesquisa científica funciona através da investigação, da experimentação e da observação, para assim descobrir o novo. A pesquisa na área da ciência nada tem a ver com a área da moral, pois se ela estiver limitada por qualquer aspecto não poderá exercer a sua função. É neste sentido que ele compreende a moral como pré-científica e a ciência como amoral. Nesta situação faz-se necessária a reconstrução da filosofia e torna-se um perigoso erro considerar a ciência isoladamente. Há assim, uma distinção clara entre ciência e filosofia, a filosofia sim tem um caráter moral e a ciência, dentro desta concepção, é amoral, e precisa da filosofia para nortear os seus princípios.

Como nos explica claramente o filósofo (DEWEY, 1959),

[...] a reconstrução significa nada menos que a tarefa de desenvolver, formar e produzir (no sentido literal da palavra) os meios intelectuais que progressivamente encaminharão a pesquisa ao âmbito dos fatos da presente situação, no que eles tem de mais profunda e particularmente humano, ou seja, ao âmbito dos fatos morais (p.33).

Dewey salienta o papel central da descoberta dentro do método da pesquisa científica, da revelação do novo em detrimento do velho; é notório para ele, o fato de a descoberta, quando científica e teórica, ter como correlativo a invenção. A invenção ocorre por pressão de uma

emergência, suscitando naturalmente medo e horror pelas incertezas de seus impactos sociais, o que prova a necessidade de levar a sério a reconstrução proposta (DEWEY; 1959). Ao despertar o novo, a ciência não tem uma preocupação moral, sua descoberta é fruto espontâneo da investigação que se prestou. O que fazer com esta descoberta dependerá da parceria estabelecida com a filosofia.

Torna-se portanto um desafio, o desenvolvimento de uma teoria da moral que ofereça orientações intelectuais positivas ao homem, na tarefa de conduzir a sua conduta prática. Três são os principais argumentos refutados por Dewey ao fundamentar os desafios intelectuais defendidos por ele (DEWEY, 1959);

“(1) o ataque à ciência natural; (2) a doutrina, segundo a qual o homem é tão corrupto por natureza, que se torna impossível formular uma moral que atue em favor da estabilidade, da equidade e da (verdadeira) liberdade, sem recorrer a uma autoridade extra-humana e extranatural; (3) a pretensão, aventada pelos representantes de determinada espécie de organização institucional, de serem só eles capazes de levar a cabo a tarefa que se faz necessária (p. 38)”

O autor deixa claro que este trabalho não é uma tarefa solitária da filosofia, da ciência, ou de qualquer instituição superior. Para tornar viável sua proposta faz-se necessário ações conjuntas das pessoas por um longo período de tempo. Torna-se sim, segundo ele, tarefa dos filósofos contribuir para o progresso da moral quanto campo de pesquisa, assim como para os cientistas o desenvolvimento de pesquisas que respeitem a vida da humanidade de forma plena e saudável.

Ainda ao tratar das mudanças nas concepções de filosofia, Dewey destaca a capacidade do homem em reter experiências passadas, diferindo-se, ao seu ver, dos animais, por construir uma realidade repleta de sinais e de símbolos (DEWEY; 1959). Para o pensador, a memória é uma forma de reviver o que se antecedeu, e as pessoas evocam o passado por aquilo que ele acrescenta ao presente. Assim, para ele, a memória é primordialmente emocional, muito mais do que intelectual ou prática. No campo da memória Dewey faz também uma importante diferenciação entre sugestão e recordação, entendendo que a sugestão, diferente da recordação, não faz nenhum esforço para provar a exatidão. Este processo mental constrói um conhecimento comum do homem resultante mais de desejos do que de estudo intelectual, pesquisa ou especulação. (DEWEY, 1959):

Esquece-se, assim, que tanto a racionalidade como a irracionalidade são, em larga escala, fatores irrelevantes e acidentais na indisciplinada natureza humana; esquece-se que os homens são governados mais pela memória do que pelo pensamento, e que a memória, longe de ser recordação de fatos reais, é associação, sugestão, fantasia dramática (p. 48).

Neste trabalho de esforço para reconstrução de um pensamento que norteia o lugar ocupado pela filosofia na sociedade, John Dewey continua seu texto afirmando a importância de ampliar o olhar das pessoas para pesquisa científica além dos horizontes da racionalidade. Na hipótese do pensador, a filosofia originou-se não de elementos intelectuais, mas de elementos sociais e emotivos. Para ele, o estudo da filosofia deve ser realizado não como “*coisa isolada*”, mas como um capítulo do desenvolvimento da civilização e da cultura associado ao estudo do conhecimento de forma global, integral e estrutural e não categórica, para assim conseguir atribuir outro significado a história da filosofia. Recuperando o caráter humano que a ciência possui.

Segundo o autor (DEWEY, 1959, p. 48):

Se consentirmos em tomar o termo “sonho” em sentido um tanto livre, não será exagerado afirmar que o homem, a não ser quando realmente trabalha e luta, se move num mundo de sonhos, mais do que num mundo de realidades, e num mundo de sonhos que se agita em volta de desejos, cujo êxito ou frustração forma o estofo de sua existência.

Fica claro assim sua postura crítica a interpretações da realidade que se postulam inteiramente objetivas e racionais. Para Dewey, o conhecimento é transmitido de forma consciente e inconsciente. Ele considera um equívoco, por exemplo, compreender as crenças e tradições dos povos antigos, como meras formas primitivas de compreensão e explicação do mundo. Enxerga estes conteúdos como transmissores de muitos outros significados figurativos, carregado de imaginações, de sugestões inconscientes que retratam através destas imagens realidades diferentes. O autor compara estas narrativas ao drama e a poesia, afirmando sua

capacidade de superar o aspecto apenas científico, alheio a verdade ou a falsidade. Para ele as tradições destes povos antigos carregam conhecimentos individuais que se misturam a um coletivo pela maneira que se correlacionam com a experiência de uma comunidade, encontrando identificação na vida emocional das pessoas e se transformando em tradição, que posteriormente constrói normas sociais. Por outro lado, reconhece que o homem não pode nortear a sua vida pela fantasia, pois as responsabilidades da vida exigem atenção aos fatos reais do mundo (DEWEY; 1959).

Então, ao mesmo tempo que luta para que a filosofia reconheça os limites da racionalidade e as vias inconscientes da construção do conhecimento, não abandona por completo a busca de uma realidade objetiva. Mais de uma vez, chama a atenção de maneira crítica, e atribui à tradição de Platão e Aristóteles, o papel sistemático que a filosofia desempenhou no ocidente, papel este renovado pela filosofia cristã na Europa Medieval, no momento que a religião precisou justificar-se frente a razão. Para Dewey os gregos tentavam formular regras de conduta para a vida fundamentadas unicamente na razão. Assim, a razão substituiu o costume, porém estabeleceu objetivos e leis tão rígidos e fixos como os dos costumes. O fim que as sustentava era a obediência por uma autoridade exterior, metafísica. O novo lugar que Dewey propõe para a filosofia, exige então, a renúncia a uma autoridade especulativa, formuladora de realidades objetivas, em troca de orientações às forças morais que norteiam a sociedade, para construir no futuro um mundo mais inteligente e ordenado possível.

Dewey descreve em detalhes o processo de formação das normas, das tradições e da moral da sociedade, dentro de um processo que se deu na transição das explicações míticas para as explicações lógicas. Observando que as experiências individuais, que foram se repetindo ao longo do tempo dentro das comunidades, passavam a encontrar identificação, uma vez que se repetiam em diferentes tempos e espaços. As explicações míticas continham um conhecimento vinculado à experiência das pessoas, mas as demandas do cotidiano trazem a necessidade da busca pelas explicações lógicas do real e, na medida que as áreas de governo se ampliam, a necessidade de sistematização das normas incertas aumenta. Ao ponto que as explicações metafísicas passam a ser insuficientes e a razão passa a se sobrepor na elaboração das concepções da realidade que vão se desenvolvendo gradualmente. Fator importante levantado por Dewey para formação da filosofia, como motivação para o sistema lógico e para demonstração intelectual. Nas palavras do autor (DEWEY, 1959):

Essa motivação podemos supor vir a ser provocada pela necessidade de reconciliar as normas e ideais de moralidade, incorporados no código da tradição, com o conhecimento positivo da realidade que gradualmente se vai desenvolvendo (p. 50).

Portanto, podemos entender que em sua visão a filosofia processa o conhecimento através da observação e da experiência, não supõe como o conhecimento se forma apenas por opiniões, ela investiga as formas pelas quais o conhecimento é processado e o qualifica moralmente de forma temporal e espacial.

Dewey confere a filosofia o importante papel de submeter os conflitos gerados pela ciência a questões éticas e morais da vida prática, estabelecendo entre as duas, um sistema de parceria e o progresso da moral como campo de pesquisa. E, se em sua hipótese, a filosofia originou-se não de elementos intelectuais, mas de elementos sociais e emotivos, seu estudo deve ser realizado não como “*coisa isolada*”, mas como um capítulo do desenvolvimento da civilização e da cultura associado ao estudo de todas áreas do conhecimento, para assim, conseguir atribuir outro significado a sua história e recuperando o caráter humano que a filosofia possui.

Em seu entendimento, a filosofia lhe confere assim, o caráter de orientar às forças morais que norteiam a sociedade, para construir no futuro um mundo mais inteligente e ordenado.

FRANCIS BACON E O EMPIRISMO

Justamente por pensar na reconstrução de filosofia que possa contribuir para realização de uma sociedade verdadeiramente democrática, Dewey confere grande importância a Francis Bacon, caracterizando o pensamento do filósofo inglês, como um marco de transição para o pensamento moderno. Destaca a postura crítica de Bacon frente à Escolástica e suas formas de transmissão e apropriação do saber (DEWEY; 1959), assim como a maneira que acusa o método aristotélico, por também utilizar o saber visando um poder, o de captação das mentes das pessoas. Dewey elogia o novo método proposto por Bacon, despreocupado com uma verdade pré-existente

e em busca de uma verdade por alcançar, substituindo uma lógica de persuasão, platônica-aristotélica, por uma lógica de descoberta. Isto fica claro quando John Dewey demonstra clara objeção a uma lógica da doutrinação (DEWEY, 1959)

Para Bacon, a velha lógica, mesmo no que tinha de melhor, era uma lógica destinada a ensinar o que já era conhecido; e ensinar significa doutrinação, disciplina (p. 65).

Esta postura crítica de Bacon agrada a Dewey, que utiliza de seus argumentos para construir a defesa da nova forma de se encarar a ciência, defendendo a importância da investigação.

Para ele (DEWEY, 1959, p. 65):

Os princípios e leis científicas não se encontram à superfície do mundo natural, mas estão ocultos e precisam de ser arrancados à natureza mediante ativa e complicada técnica de pesquisa. Nem o raciocínio lógico, nem a acumulação passiva de qualquer número de observações – que os antigos denominavam experiência – é suficiente para aprendê-los.

No entanto, o destaque que Dewey dá a Francis Bacon, como pai do empirismo, por valorizar as formas de exploração do desconhecido em contrapartida a reprodução do já conhecido, encontra críticas ao avaliar como absurdo o método criado por Bacon, que desconsiderava as diferenças dos talentos naturais humanos e situava-os no mesmo nível da produção de novos fatos e novas verdades.

A mente humana admite espontaneamente maior simplicidade, uniformidade e unidade entre os fenômenos, do que a que realmente existe. Infere analogias superficiais, tira conclusões de modo inopinado, e desdenha da variedade e pormenores, bem como da existência de exceções, para, por essa forma, urdir

uma teia de origem puramente subjetiva, que depois impõe à natureza.
(DEWEY, 1959, p. 68)

Para Dewey, o erro de Bacon estava no fato de que o domínio da natureza não deveria ser individual, mas coletivo, de modo que o trabalho de investigação possa perpetuar-se sem interrupções, de geração em geração.

Como escreveu o filósofo (DEWEY, 1959):

Caberia à nova lógica a missão de proteger a mente contra si mesma; de ensiná-la a submeter-se a paciente e prolongada aprendizagem perante a infinita variedade e particularidade dos fatos, e a obedecer, pelo intelecto, à natureza, a fim de dominá-la na prática. Este, o significado da nova lógica: o novo instrumento ou [organon] do saber, assim denominado em oposição expressa ao [organon] de Aristóteles (p. 68):

Dewey aponta Bacon como fundador do pragmatismo como corrente de pensamento filosófico, assim denominado por Charles Sanders Peirce em seu ensaio *Como tornar clara nossas ideias*, e mais difundido pela obra de William James, descrito por Dewey como “*um nome novo para um velho modo de pensar*”. Dewey chega a qualificar Bacon como o “*profeta*” de uma concepção pragmática de conhecimento (DEWEY; 1959). Ele ressalta também todo o contexto histórico e social dos séculos XVI e XVII, nos quais a descoberta das Américas, por parte dos europeus, que também entravam em contato com o mundo árabe e incrementavam seu comércio com a Ásia e a África, somada as descobertas científicas, a exemplo do compasso e da pólvora, despertavam ainda mais transformações em pessoas cada vez mais interessadas pela novidade.

Para Dewey a revolução industrial levada a cabo pelo vapor e eletricidade é a resposta a profecia de Bacon, uma vez que todas estas transformações geradas por estes acontecimentos históricos sugeriram a interdependência da revolução industrial e da revolução científica. Reforçando a máxima de Bacon de que “*saber é poder*” o conhecimento científico ficou a mercê da indústria que crescia vertiginosamente. Emergindo assim, um problema destacado por Dewey

na relação entre o conhecimento e a sociedade. Destacou ele quatro fatos que ficaram interligados nesta relação; ciência natural, experimentação, controle e progresso:

[...] se os ideais humanos até aqui só tem sido afetados de modo acidental e não orientados de modo inteligente, quer isso dizer que a mudança operada tem sido antes técnica do que humana e moral, antes de ordem econômica do que de ordem propriamente social (DEWEY, 1959. p. 72).

O problema para Dewey, está no fato de que estas novas formas e relações não estavam se voltando para melhoria das condições de vida das pessoas.

A NOVA CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA E CIÊNCIA

Dewey aborda também as transformações sociais nas esferas industrial, política e religiosa durante a formação do Estado Moderno, e a maneira como estas transformações influenciaram o modo de vida e o modo de pensar das pessoas, estimulando o gosto dos indivíduos por observar, experimentar e pensar por si próprios a partir das ideias herdadas da ciência. Para o educador, o idealismo baseado na metafísica da antiguidade clássica foi substituído, neste momento histórico, por um idealismo baseado na epistemologia. Este novo idealismo substituíu o espírito submisso a uma razão universal de destino pré-estabelecido. O pensamento moderno rompe com o pensamento antigo e medieval, segue a linha da razão. Ainda assim, John Dewey pontua o que nos faltaria para real *Reconstrução da filosofia*:

A antiga tradição era ainda bastante forte para se projetar inconscientemente nos modos de pensar do homem e impedir e comprometer a expressão das forças e aspirações realmente modernas [...] Tal reconstrução encarará a inteligência, não como plasmadora resoluta e enérgica daquelas fases da natureza e da vida que obstruem o bem-estar social; apreciará o indivíduo não como um *Eu*

exageradamente autossuficiente que por artes mágicas cria o mundo, senão como o agente que, mercê de iniciativa, espírito inventivo e trabalho inteligente, é responsável pela recriação do mundo, e pela transformação do mesmo mundo em instrumento de posse da inteligência. (DEWEY, 1959. p. 79)

Nota-se que a *Reconstrução da filosofia* proposta por Dewey necessita do rompimento com as ideias que compactuavam com o pensamento antigo e medievo, e que não podem ser associadas nem moral nem logicamente ao novo modo de pensar proposto por ele, já que apenas o rompimento total poderá libertar os pressupostos baconianos para que seu pensamento tenha uma expressão livre.

Dewey faz uma comparação entre a ciência antiga e a moderna e descreve o mundo da ciência moderna como um mundo que não é compreendido de forma estática, mas dinâmica;

[...] um mundo aberto, indefinidamente variável, sem a possibilidade de ser circunscrito em sua constituição interna, um mundo que, externamente, se estende além de qualquer fronteira. (DEWEY, 1959, p. 82)

Em contrapartida ao mundo da ciência antiga, descrito por ele como;

[...] o mundo em que até os homens mais inteligentes dos tempos idos julgavam viver, era um mundo fixo, um domínio onde qualquer mudança somente se processava dentro de limites imutáveis de inação e de permanência, um mundo onde a fixidez e a imobilidade, como já observamos, era superior, mais importante em qualidade e autoridade, do que o movimento e a mudança. (DEWEY, 1959, p. 82)

Dewey faz a crítica a Aristóteles, pelas suas concepções de desenvolvimento. Para o filósofo americano, o pensamento aristotélico reduz a desenvolvimento apenas a transformações

previamente planejadas, que diferentemente da ciência moderna, não permitem novas formas. No pensamento antigo o universo é uma região arrumada que tem sua ordem perturbada por alguma matéria que recusa-se a submeter-se integralmente as suas regras e formas;

Em vez de um universo fechado, a ciência brinda-nos agora com um universo ilimitado no espaço e no tempo [...] (DEWEY, 1959, p. 86).

Na visão do autor, o pensamento clássico construiu uma ordem de classes e espécies, organizada à maneira feudal, de modo hierárquico, construindo uma lógica de dignidade e poder de caráter vertical. Esta maneira de conceber o mundo condicionou fortemente todo o modo de agir e de pensar das pessoas que tornou necessário todo o esforço para reconstrução da ciência e da filosofia. Dewey demonstra grande esforço em apontar a origem destas ideias, para libertar o pensamento de qualquer autoridade metafísica que não permita a possibilidade do novo, por entender qualquer transformação a organização pré-estabelecida, como uma perturbação.

A teoria clássica da constituição do mundo corresponde, ponto por ponto, a esta ordem de classes numa escala de dignidade e poder (DEWEY, 1959, p. 88).

Grande parte da crítica de Dewey ao pensamento antigo está relacionada a esta maneira de enxergar os processos da natureza como mantendo a incumbência de obedecer a certos fins fixos. E na herança de Heráclito, na contramão da tradição platônico-aristotélica, Dewey enxerga o mundo em constante transformação. Para ele, o problema de enxergar a natureza de forma mecânica, se encerra quando *“a teoria mecânica é determinada pelas exigências de um controle experimental das energias naturais”* (DEWEY, 1959, p. 93). Não sendo escrava da metafísica ou da teologia, a natureza torna-se sujeita às intenções humanas, podendo ser conhecida mediante aplicação de fórmulas mecânicas a serviço do homem.

Nota-se, assim, o caráter proposto por Dewey para a nova concepção de ciência e filosofia. O filósofo e educador americano atribui claramente à ciência e à filosofia uma influência direta a moral e, conseqüentemente, aos hábitos sociais. Identifica na história das ideias, os fundamentos que nortearam a sociedade até o século XX, cita Darwin para reconstruir o entendimento humano sobre a ordem natural;

[...] basta recorrer a ciência das plantas e dos animais dos tempos anteriores a Darwin, e às ideias ainda agora prevalecentes na esfera moral e política, para encontrarmos plenamente radicada na mente popular a antiga ordem de concepções (DEWEY, 1959, p. 97).

E para transformar a moral e os hábitos sociais, propõe a partir desta outra compreensão da ciência, a reconstrução da filosofia.

A EXPERIÊNCIA

O novo papel proposto para filosofia e esta outra concepção de ciência, elaborados por Dewey, implicam na análise que faz do caráter da experiência, de seus limites, e de quanto ela pode guiar de maneira sólida a conduta humana. Como vimos, ele questiona a filosofia que trabalha com uma razão superior à experiência e é claramente contrário às linhas que afirmam que a experiência nunca se ergue acima do nível do particular.

Para ele a descrição da experiência, que encontramos em Platão e Aristóteles, representa a visão de experiência dentro da tradição da filosofia grega antiga. Dewey difere o método de aprender por tentativa e erro, em oposição ao método de aprender por ideias. Refere-se a questão da memória explicando como cada ato particular de aprendizado, isolado é acumulado na memória e elucidado como o acúmulo de experiências leva-nos a formulação de conceitos. Já para os gregos haveria uma única universalidade e certeza, que se encontraria acima da experiência, na região do racional e do conceitual. Assim como o particular era o “*trampolim*” para a imagem e o hábito, o hábito poderia tornar-se o trampolim para concepções e princípios, imaginando-se que as concepções e os princípios deixam a experiência intacta. Um grande equívoco, segundo Dewey.

Dewey esclarece que em Platão e Aristóteles, bem como na filosofia Escolástica, havia uma acusação contra as profissões, por serem modos de experiência. A experiência era vista de modo negativo. Era a condenação de toda ação prática, em contrapartida com a contemplação conceitual. Justamente o distanciamento da realidade criticado por Dewey.

Explica o filósofo (DEWEY, 1959, p. 103) que para psicologia que dominou os séculos XVIII e XIX, a vida mental originava-se das sensações que, recebidas separadas e passivamente, se somavam, em consenso com as leis da fixação e da associação, num conjunto de imagens, percepções e concepções, nas quais os sentidos eram considerados como canais de acesso ao conhecimento, e a mente vista de forma passiva. Dewey reconhece que o desenvolvimento de uma psicologia atrelada a biologia auxiliou a transformar este paradigma, compreendendo que o ser humano também interfere no meio ambiente e as mudanças realizadas no meio voltam a interferir no ser humano, de forma que há uma interação constante e o seu desenvolvimento não acontece de modo passivo como acreditavam os gregos. Assim entendemos o erro de conceber princípios que se fundamentam na ideia de experiências que permanecem intactas.

[...] O conhecimento não é algo de separado, e autossuficiente, mas está implicado no processo pelo qual a vida se sustenta e evolve. Os sentidos perdem seu lugar de portões do conhecimento, para ocupar o posto, que de direito lhe compete, de estímulo à ação. (DEWEY, 1959, p. 105)

Dewey explica a nova concepção da experiência e uma nova relação entre razão e experiência, ou mais apropriadamente, o lugar que a razão ocupa, dentro da experiência, entendendo as sensações como estímulos à reflexão e incentivos a pesquisa que irá culminar no conhecimento. Nos esclarece também a diferença deste lugar ocupado pela experiência e a sua construção histórica;

[...] Para Platão a experiência significava escravização ao passado, a tradição, ao costume. A experiência era, com efeito, quase equivalente aos costumes estabelecidos, não engendrados pela razão e sujeitos a controle inteligente, mas gerados pela repetição e pela regra cega do hábito. Somente a razão nos poderia erguer acima da sujeição aos acidentes do passado. Quando chegamos a Bacon e seus sucessores, descobrimos curiosa inversão. A razão, e seu séquito de noções gerais, é agora o fator conservativo e escravizador do espírito. A experiência é o poder libertador: significa o novo, aquilo que nos arranca a adesão ao passado, e nos revela novos fatos e verdades. A fé na experiência não produz devoção ao costume, mas sim esforço pelo progresso. Esta diferença de atitude é mais

significativa, quanto se tornou a nova fé como algo de óbvio. É que deve ter ocorrido alguma mudança concreta e vital em relação a experiência, tal como passou a ser vivida. No fim de contas, o pensamento da experiência vem após a experiência moldar-se pela vivência da própria experiência. (DEWEY, 1959, p. 109).

Fica claro o esforço de Dewey para demonstrar o equívoco do pensamento de Platão ao negar o valor da experiência em nome da crença em uma autoridade racional absoluta, assim como também fica claro a importância que Dewey confere a Bacon por seu resgate do valor dessa mesma experiência, como algo fundamental na revelação do novo em busca da verdade. Ao falar sobre a concepção dos gregos sobre a matemática (DEWEY, 1959, p. 109) e as demais ciências racionais, elucida como desenvolveram suas verdades científicas sem agir sobre a experiência cotidiana, permanecendo isoladas. Dewey destaca a medicina como a área que conquistou a maior soma de conhecimentos positivos, e ainda assim, continuou a ser tratada como arte. Mesmo a arte, segundo ele, seguia padrões estabelecidos pela tradição, sem a capacidade de invenção consciente e sem o propósito do aperfeiçoamento. As evoluções eram comumente atribuídas aos deuses. O próprio Platão enxergava os males existentes como a ausência de padrões fixos e cabia a filosofia fornecer estes padrões. É esta maneira rígida de enxergar a realidade, de forma fixa e imutável, que Dewey combate a todo tempo, entendendo os problemas de concepções de mundo que se colocaram historicamente como científicos sem nenhum contato com a vida prática, sem verificar na experimentação todas elucubrações que desenvolviam apenas através do pensamento.

O significado ético da filosofia era de fornecer tais padrões; e estes, uma vez instituídos, haveriam de ser consagrados pela religião, ornamentados pela arte, inculcados pela educação, feitos cumprir pelos magistrados, de sorte que não fosse possível alterá-los. (DEWEY, 1959, p. 110)

Se a filosofia determina os padrões que devem ser seguidos pela sociedade desta forma vertical, coloca-se como uma autoridade suprema e externa, distante da realidade, da experiência cotidiana. O tema da arte é tratado mais a fundo por Dewey em outras publicações, como *A arte*

como experiência (DEWEY, 1985)²². Neste texto o filósofo trata do tema da experiência no sentido pleno e da experiência estética. Esclarece que a vida não se apresenta como uma sequência uniforme e sem interrupções, mas constitui-se de histórias, cada uma com seus respectivos temas. Dewey define experiência como;

[...] aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de “experiências reais”; por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos, “aquela foi uma experiência”. (DEWEY, 1985, p. 90)

Para aprofundarmo-nos no conceito de experiência em Dewey faz-se necessário recorrer a outra obra do autor, *Experiência e Natureza* (Dewey, 1985)²³. A filosofia apresentada neste outro texto pode ser nomeada, segundo o autor, de diferentes maneiras; naturalismo empírico, empirismo naturalista ou humanismo naturalista. Dewey faz uma diferenciação importante neste texto, na qual explica que não é a experiência que é experienciada, mas a natureza, os objetos da natureza, como as pedras, a temperatura, a eletricidade, as plantas, os animais, todas as coisas ligadas ao objeto natural. Refuta ainda o argumento que alega ser absurdo tomar uma experiência como parâmetro para formular conceitos, defendendo que cada uma das experiências, contém sim, vastos domínios sobre a natureza dentro de si. Já o que poderá ser compreendido a partir desta experiência necessita de exame específico.

E, se como ele esclarece em *Reconstrução em Filosofia* (DEWEY, 1959), a experiência apresenta traços morais e também estéticos, como observado em *A arte como experiência* (DEWEY, 1985), estes traços penetram na natureza como algo que pertence a ela, assim como a estrutura mecânica atribuída a natureza na ciência física, pois o método empírico compreende que as coisas devem ser examinadas por seu valor inseparável. O objetivo de Dewey em *Experiência e Natureza* (DEWEY, 1985) é mostrar os traços gerais das coisas experienciadas e interpretar os seus significados para uma teoria filosófica do universo em que vivemos. Para ele o método empírico precisa ser incorporado também ao filosofar.

Vejamos as palavras de Dewey;

---

²² DEWEY, John, *Experiência e Natureza*; *Lógica: a teoria da investigação*; *A arte como experiência: Vida e educação*; *Teoria da vida moral*/ John Dewey; traduções de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonidas Gontijo de Carvalho. – 2. Ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1985.

²³ *idem*.

Começaremos observando que “experiência” é o que James (colocar nota de rodapé *Essays in Radical Empericism*, p. 10.) chamou de uma palavra de duplo sentido. Com suas congêneres, vida e história, ela inclui aquilo que os homens fazem e padecem, aquilo que eles se esforçam por conseguir, amam, creem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, veem, creem, imaginam – em suma, processos de experienciar. “Experiência” designa o campo plantado, as sementes semeadas, as searas ceifadas, as alternâncias entre noite e dia, primavera e outono, úmido e seco, calor e frio, que são observados, temidos, ardentemente desejados; designa também aquele que planta e colhe, que trabalha e se alegra, espera, teme, planeja, invoca a magia ou a química em busca de auxílio, que é vencido ou triunfante. Ela é “de duplo sentido” nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade analisada. “Coisa” e “pensamento”, como diz James no mesmo contexto, são de sentido único; referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primaria. (DEWEY, 1985, p. 10)

Temos assim, uma definição mais elaborada de experiência, na qual Dewey recorre também a William James e coloca claramente o método empírico como o único capaz de tomar a experiência de forma integrada, como ponto de partida para o pensamento filosófico, sem separar o sujeito e o objeto. Em contraposição à concepção de experiência dominante desde o século XVII.

Compreendemos assim, que Dewey interpreta a realidade não como algo pronto e estável, mas que precisa ser experimentado e que está em constante transformação. Em *A arte como experiência* (DEWEY, 1985), explica Dewey que uma experiência de pensamento tem sua qualidade estética própria, mas não é possível separar o vital, o prático, o emocional e o intelectual. O que distingue para Dewey uma experiência como estética é a transformação das oposições e das tensões, das excitações que em si próprias são tentações para a dispersão, em um movimento dirigido para o termino inclusivo e satisfatório.

A forma do todo é, por conseguinte, algo presente em cada membro.

(DEWEY, 1985, p 105)

Segundo o autor, um objeto é predominantemente estético quando os fatores que determinam uma experiência elevam-se sobre o limite da percepção, e se manifestam por si próprios (DEWEY, 1985).

Para Dewey devemos utilizar nossas experiências passadas para construir novas e melhores experiências futuras. A experiência se faz assim, construtiva e auto-reguladora. Dewey nomeia a inteligência como as sugestões empíricas usadas de maneira construtiva para novos fins.

Assim, a razão passa a ser a inteligência experimental, concebida segundo os moldes da ciências, uma ciência que poderá dirigir-nos de forma mais assertiva. Ao contrário da Razão, compreendida dentro do racionalismo histórico, que tendia para negligência, presunção, irresponsabilidade e rigidez, nas palavras do filósofo, para o “*absolutismo*” (DEWEY, 1959, p. 111).

Dewey utiliza Bacon (DEWEY, 1959, p. 112) também para defender que a Razão assume falsa ciência, como um atalho para um comodismo fictício acerca da realidade. Ela torna-se irresponsável e negligente por menosprezar a importância e a necessidade da experiência para averiguar as suas concepções, colocando-se como uma autoridade suprema e inquestionável.

John Dewey nos mostra como Kant também contribuiu para o fortalecimento desta forma de compreensão da razão em detrimento da experiência. Por ter ensinado que o entendimento se serve de conceitos fixos, *a priori*, solidificou na mentalidade germânica um desdém pela variedade das experiências vivas, subordinando os indivíduos a princípios e leis universais fixos e pré-fabricados. Em Kant, razão e leis foram tomadas como sinônimos, e assim a razão penetrou na experiência de fora e de cima, como uma autoridade externa e superior, sem derivar da verificação da experiência (DEWEY, 1959).

Ao tratar das concepções do ideal e do real, Dewey demonstra a necessidade de visualizarmos estes dois conceitos de modo completamente integrado e interdependente. Assim podemos compreender o que é o conhecimento para a ciência experimental, deixando de ser contemplativo para ser prático;

Quando o processo do conhecimento, de dialético se tornou experimental, a ação de conhecer começou de preocupar-se com as mudanças, e o teste do conhecimento passou a ser a habilidade de produzir determinadas mudanças. Conhecimento, para as ciências experimentais, significa certa espécie de ação inteligentemente conduzida; cessa de ser contemplativo e, num sentido verdadeiro, torna-se prático. Ora, isto implica que a filosofia, a não ser que queira romper completamente com o espírito autorizado da ciência, deve também alterar sua natureza, deve tornar-se prática, operativa e experimental. (DEWEY, 1959, p. 129)

Para Dewey, o problema da relação entre o ideal e o real é um problema permanente da vida, não é algo que a filosofia possa resolver, caberia a ela auxiliar melhor os seres humanos a anteciparem-se a alguns erros, já que, inclusive, muitos deles foram fomentados historicamente pela própria filosofia. Daí a necessidade da reconstrução da filosofia.

A EDUCAÇÃO

O tema da educação foi um dos grandes assuntos ao qual o filósofo John Dewey se dedicou. Coerente com suas ideias, sua dedicação em relação a educação não foi limitada a sua produção teórica. Dewey concluiu sua graduação na Universidade de Vermont em 1879, ensinou latim, álgebra e ciência durante dois anos na escola secundária de Oil City na Pennsylvania, e por pouco tempo foi o único professor em uma escola rural próxima a Burlington. Concluiu sua tese de doutorado em 1884, sobre a psicologia de Emmanuel Kant, o que lhe assegurou uma posição como docente em filosofia e psicologia na Universidade de Michigan. Em 1888 abandonou esta universidade e aceitou ser diretor do departamento de filosofia da Universidade de Minnesota. Um ano depois regressou a universidade de Michigan para assumir a mesma posição. Em 1894 a Universidade de Chicago oferece a Dewey a presidência de um departamento que combinava as áreas de filosofia, psicologia e pedagogia. Durante este período fundou uma escola-laboratório de nível básico para ajudar desenvolver as suas ideias sobre educação. No entanto, uma discordância com o reitor da Universidade, William Rainey Harper, levou Dewey a demitir-se em 1904.

Assim, a Universidade de Columbia ofereceu-lhe imediatamente uma posição como professor de filosofia, lecionando também no reconhecido “Teacher’s College”. Nomeado *Professor Emeritus* em 1930, manteve a posição até completar oitenta anos em 1939.²⁴

Seu envolvimento político também o levou a diversas realizações; criou uma universidade para exilados políticos perseguidos pelos regimes autoritários do século XX, foi um dos membros fundadores do primeiro sindicato de professores da cidade de Nova Iorque, membro da Academia Nacional de Ciências e um dos fundadores da “American Association of University Professors”, da “New School for Social Research” e da “American Civil Liberties Union”. Viajou ainda para o México para presidir a comissão que investigava as acusações de traição e assassinato proferidas contra o exilado Leon Trotsky durante os julgamentos de Moscou. Nos deixou ainda um imenso legado de livros e artigos dos quais foi autor e que se fazem necessários para que possamos nos aprofundar na compreensão das ideias de Dewey sobre o tema da educação.²⁵

A obra de John Dewey aposta na capacidade de pensar, questionar e problematizar a realidade por parte de seus alunos. Influente no movimento da Escola Nova, motivou pensadores brasileiros como Anísio Teixeira, também partidário da democracia como elemento fundamental na educação. A filosofia da educação de Dewey defende a ideia dos alunos empenharem-se em atividades práticas que proporcionem experiências coletivas de aprendizado, como podemos observar em *Democracia e Educação*²⁶.

Persistente em estreitar relações entre a teoria e a prática, valorizava também a troca dialógica de experiências de situações cotidianas (DEWEY, 1959). Enxergava na escola um local de encontro potencializador. Não via a vida escolar como uma preparação para a vida adulta, mas uma oportunidade para recriação de significados, nos quais reflexão e ação são parte de um todo indivisível, pois, como afirmou, “*Afinal, as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo*” (DEWEY; 2007). Para Dewey, não há separação entre vida e educação, e a educação deve promover o constante desenvolvimento das crianças.

Em sua obra, Dewey elabora uma profunda reflexão sobre as possibilidades de realização dentro da educação. Explicita a necessidade incondicional de uma sociedade verdadeiramente democrática para construir um sistema educacional que possa cumprir com os seu objetivo de

---

²⁴ TEITELBAUM, Kenneth, *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n.2, pp. 194-201, Jul/ Dez 2001.

²⁵ **Idem.**

²⁶ DEWEY, John, *Democracia e Educação*; Apresentação e comentários Marcus Vinícius da Cunha; [Tradução Roberto Cavallari Filho]. – São Paulo: Ática, 2007.

habilitar os indivíduos a dar continuidade a sua educação, tomando como objeto da aprendizagem a capacidade de desenvolvimento constante. Dewey enxerga a educação como uma necessidade da vida humana independente da cultura e do tempo.

O autor acredita que o problema principal está no fato de a sociedade contemporânea não ser realmente democrática, e na forma como a educação está inserida nesta sociedade. Trabalho e lazer, assim como indivíduo e sociedade, natureza e cultura, atividade prática e atividade intelectual, nada disto pode ser uma dualidade. Esta incoerência na maneira de estruturar o pensamento e a sociedade precisa ser superada para que possamos construir uma sociedade pautada em um novo modo de pensar, na democracia.

Nas palavras do filósofo (DEWEY, 2007, p. 20):

[...] a ideia de um objetivo externo leva à separação entre meios e fins, enquanto um objetivo que se desenvolve dentro de uma atividade, como um plano para sua direção, sempre comporta ambos, fins e meios, e a distinção se faz por mera conveniência. Cada meio é um fim temporário até ser alcançado. Todo fim se torna um meio de dar prosseguimento à atividade assim que é atingido [...] A ruptura entre fim e meio deprecia a importância da atividade e tende a reduzi-la a um trabalho penoso, que o indivíduo evitaria se pudesse.

Esta ruptura entre fim e meio, que segundo o autor, deprecia a importância da atividade educacional e tende a torná-la um trabalho penoso, o qual o indivíduo evitaria se pudesse, e apenas realiza por obrigação ou medo, é o tema central de seu texto *Interesse e Esforço*.²⁷ Neste texto Dewey analisa tanto a teoria do esforço, que pretende ensinar através da insistência e da obrigação, como a do interesse, que visa estimular o aprendizado pelo desejo dos alunos.

Dewey explica que a teoria do esforço, ao dizer para criança que é preciso fazer qualquer coisa desagradável simplesmente por ser desagradável, nada diz de significativo a criança. E esta

---

²⁷ DEWEY, John, *Experiência e Natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência: Vida e educação; Teoria da vida moral*/ John Dewey; traduções de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonidas Gontijo de Carvalho. – 2. Ed. – São Paulo: Abril Cultura, 1985. – Traduzido de *Interest and Effort in Education*, edição da Houghton Mifflin Co. Of Boston (Riversidade Educational Monographs, sob a direção de Henry Suzzallo). (N. do E.)

não cumprirá tal tarefa se não for obrigada a isto. Porém, na medida em que esta pressão externa diminui, a atenção da criança pode se voltar a algo do seu interesse. (DEWEY, 1985)

Na realidade, a teoria contradiz-se a si mesma. Psicologicamente, é impossível desenvolver qualquer atividade sem que algum interesse entre em jogo. A teoria do esforço substitui um interesse por outro. Substitui pelo interesse impuro do medo do professor ou esperança de qualquer recompensa, o interesse real e puro no material apresentado. (DEWEY, 1985)

Contra a teoria do interesse, afirma Dewey, poderia se alegar que a vida está cheia de coisas desinteressantes e que devemos suportá-las, pois a vida é assim.

A não ser que estejamos habituados a nos devotar a tarefa insípida: a não ser que, por educação, nos acostumemos a fazer as coisas simplesmente porque devem ser feitas, sem nenhuma relação com a satisfação pessoal que nos possam trazer, nunca viremos a ter caráter nem força de vontade perante as coisas sérias da vida. A vida não é uma sucessão de amabilidades ou uma contínua satisfação de interesses pessoais. Tem que ser, pelo contrário, exercício contínuo de esforço no cumprimento de deveres, para que se forma o hábito de lidar com a laboriosa realidade da existência. Qualquer outra coisa destrói a fibra íntima do caráter e produz esses seres sem cor e sem vontade, moralmente dependentes e oscilantes ao sabor das solicitações da distração e do prazer. (DEWEY, 1985, p. 154)

Dewey defende que apelar todo o tempo para o interesse também é prejudicial a formação da criança, pois, se tudo se torna diversão e brincadeira, suas atividades são constantemente interrompidas. O resultado disto é uma criança *“mimada e estragada, que só faz o que quer”* (DEWEY, 1985, p. 154). Como vimos, o esforço necessário, mas deve estar ligado a satisfação pessoal, de forma que os hábitos desenvolvidos sejam realmente significativos, para que o caráter e os valores morais das crianças possam desenvolver-se de forma consistente.

Ao examinar as duas teorias Dewey afirma que ambas procuram destruir-se mutuamente, ambas não reconhecem a identificação de fatos e atos com o indivíduo e ambas são prejudiciais moral e intelectualmente. Isto porque atentam não aos pontos fortes uma da outra, mas focam-se nos pontos fracos. Reconhecem o objetivo final como exterior ao indivíduo. Se o objeto de estudo

precisa ser enfeitado para atrair o interesse da criança, ou necessita de esforço para que ela o apreenda, isto implica em acreditar que não há um vínculo entre o sujeito e o objeto, pois ambas as teorias precisam compreender exatamente isto. *“O legítimo princípio de interesse, entretanto, é o que reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai desenvolver.”* (DEWEY, 1985, p. 155). A todo tempo notamos na concepção de educação de John Dewey uma preocupação com a formação moral das crianças, assim como uma preocupação de uma aprendizagem realmente significativa, da qual o objeto de estudo precisa estar interiormente ligado a questões do íntimo de cada criança.

Com esta relação entre sujeito e objeto elaborada de forma a propiciar identificação dos agentes envolvidos, ele explica que os educadores não precisariam apelar a todo momento para a força ou para a vontade, que formam, na concepção de Dewey indivíduos que ora aprendem a agir de forma mecânica e alienada, ora de forma a imbecilizar da vida.

Dewey atenta para o perigo da teoria do interesse agravar os mesmos problemas da teoria do esforço, *“o divórcio entre o eu e o objeto”*. Pois se temos que tornar o objeto interessante é porque por natureza ele não o é.

Aliás a própria frase – tornar interessante – é falsa. A coisa, o objeto não se tornam mais interessantes do que são. Recorre-se simplesmente a alguma outra coisa de que a criança goste. Excitamo-la com essa coisa, na esperança de que, de um ou de outro modo, durante essa excitação ela venha a assimilar a alimentação repulsiva que temos que ministrar-lhe. (DEWEY, 1985, p. 157)

Assim o filósofo e educador atenta para uma questão que comumente passa despercebida no cotidiano escolar. Como uma coisa desinteressante pode tornar-se interessante? Não pode, ao menos que o aluno compreenda o significado desta coisa para sua vida e que haja uma identificação com tal conteúdo. O resultado do processo pedagógico sem vínculos entre os agentes envolvidos é a dissociação de energia, que segundo Dewey faz com que as crianças dependam sempre de sugestões externas e quando entregues a si mesmas tenham singular falta de iniciativa. Por tanto, para que eduquemos as crianças a agirem por elas mesmas, de forma autônoma, é necessário que o interesse e o esforço estejam integrados. Para tanto, faz-se indispensável a identificação do “eu” com um objeto ou ideia e é imprescindível que a atividade

seja iniciada pelo “eu”. Este “eu”, dentro do pensamento de John Dewey, representa o sujeito implicado no processo de aprendizado.

Podemos aprimorar a nossa compreensão sobre este tema do interesse versus esforço com outro texto de Dewey, intitulado *A Criança e o programa escolar*²⁸. Nele o filósofo explica o problema da experiência infantil estar completamente desvinculada do ambiente escolar, que classifica o conhecimento em matérias, nas quais os fatos são retirados de seus lugares originais e reorganizados “*em vista de algum princípio geral*” (DEWEY, 1985, p. 138).

Dewey expõe como erro fundamental destas teorias antagônicas a suposição de que não pode haver escolha; “*ou deixamos a criança entregue à sua própria atividade espontânea, ou lhe temos que ditar a direção por compressão externa*”. (DEWEY, 1985, p. 151). Faz-se necessário para o autor enxergar outros caminhos. Compreender que atividade pura e isolada não existe e que ação é adaptação, ajustamento.

O valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. O principal mérito, o valor do programa e das matérias, é para o professor e não para o aluno. (DEWEY, 1985, p. 152)

Aqui Dewey esclarece um dos papéis do educador, o de gerenciar o ambiente de forma a propiciar indiretamente o desenvolvimento da criança de maneira adequada no espaço. Já o valor das matérias e dos programas, como tradicionalmente são concebidos, são valiosos apenas para o professor e não para os alunos.

Eles ai estão para mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom, e para dizer-lhe: “Agora, dia a dia, trabalhe para que as condições sejam tais que a criança, por sua própria atividade, se oriente inevitavelmente naquela direção, para o seu pleno desenvolvimento.”

---

²⁸ DEWEY, John, *Experiência e Natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência: Vida e educação; Teoria da vida moral/ John Dewey*; traduções de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonidas Gontijo de Carvalho. – 2. Ed. – São Paulo: Abril Cultura, 1985 – Traduzido de *The Child and The Curriculum*, edição de The University of Chicago Press (University of Chicago Contributions to Education). (N. do E.)

Que a criança cumpra o seu destino tal qual é revelado nos tesouros de ciência, de arte e da indústria, ora existentes no mundo. (DEWEY, 1985, p. 152)

Mais uma vez Dewey aponta no sentido de compreendermos os alunos como guias da atividade profissional dos professores. Observá-los e escutá-los é o que poderá mostrar ao mestre os caminhos mais adequados para auxiliar os seus alunos a desenvolverem as suas potencialidades.

O problema é da criança. São as suas capacidades que têm de ser desenvolvidas, exercitadas e realizadas. Mas, a não ser que o mestre conheça, e conheça perfeita e acabadamente as experiências da humanidade que estão consubstanciadas naquilo a que chamamos programa, ele não saberá nem quais são as capacidades, habilidades e atitudes da criança, nem como pô-las em função e atividade para a sua realização. (DEWEY, 1985, p. 152)

Como nenhuma pessoa é capaz de compreender substancialmente todas as experiências da humanidade, inclusive pelo fato de que, como vimos no capítulo anterior, elas não estão dadas e acabadas, os educadores não podem ter a presunção de dominar o futuro e precisam compreender que os problemas são das crianças e cabe apenas a elas resolvê-los. Assim, a filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais.

Em *Democracia e Educação* Dewey coloca claramente sua visão sobre o objetivo da educação. Para ele “*o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é capacidade de desenvolvimento constante.*” (DEWEY, 2007, p. 11) Ou seja, a recompensa pela aprendizagem é a própria aprendizagem, não uma nota ou qualquer outro tipo de bonificação. Mostra-se assim necessário aos alunos estarem intimamente ligados as questões de seu próprio desenvolvimento, a ponto de desejarem e esforçarem-se pelo seu próprio amadurecimento cognitivo e intelectual constantes. Dewey defende que os objetivos devem ser definidos de dentro de uma atividade e não de fora. Ainda nesta obra Dewey complementa-se afirmando que:

Um objetivo deve, portanto, ser flexível; tem de ser suscetível de alterações para se ajustar as circunstâncias. Um objetivo estabelecido externamente ao desenrolar da ação sempre é rígido (DEWEY, 2007, p. 18).

Mais uma vez, o pensamento do filósofo pragmatista coloca em questão o papel do professor, questionando, por exemplo, planejamentos de aula rígidos com objetivos pré-determinados. Para completar o seu raciocínio Dewey continua sua tese afirmando que um objetivo adequado investiga inicialmente como se encontra o estado de experiência de seus alunos, mantendo sempre em aberto a possibilidade de transformação.

Um bom objetivo investiga o atual estado da experiência dos alunos e, formando um plano temporário de abordagem, mantém o plano em contínua análise e ainda o modifica, à medida que as condições se desenvolvem. O Objetivo, em suma, é experimental e, portanto, cresce constantemente ao ser testado na ação.(DEWEY, 2007, p. 19)

Esta abordagem dos objetivos pedagógicos vai ao encontro a toda teoria que vimos até aqui, pois definir um objetivo de forma externa implicaria em separar meios e fins, ao passo que um objetivo que se desenvolve de dentro de uma atividade comporta ambos. De outra forma, voltaríamos a reproduzir um trabalho mecânico ao qual Dewey é enfaticamente crítico. Esta mesma separação entre fins e meios pode ser averiguada, segundo ele, em relação ao trabalho e o lazer. Originalmente separados pelos gregos, entre aqueles que precisavam trabalhar para sobreviver e os que não tinham esta necessidade, o trabalho útil passou a ser visto de cima para baixo, com desprezo.

Portanto, os escravos, os artesãos e as mulheres são utilizados no fornecimento dos meios de subsistência, de modo que outros, adequadamente equipados com inteligência, possam viver sua vida de lazer, ocupando-se de coisas que realmente compensam. (DEWEY, 2007, p. 33)

Dewey coloca como problema fundamental o fato de grande parte dos trabalhadores não perceber os objetivos sociais de suas ocupações e não colocar nelas os seus interesses pessoais. Os fins que alcançam na prática não representam objetivos próprios, mas apenas de seus empregadores. Sua atividade não é livre por não ser feita de forma participativa (DEWEY, 2007,

p. 44). Para o autor, apenas uma educação liberal poderá acabar com os males da situação econômica existente. O que Dewey entende como educação liberal é “*a educação que contribui para a faculdade de conhecer como um fim em si mesma, sem relação nem sequer com a prática das obrigações cívicas.*” (DEWEY, 2007, p. 36)

Dewey contextualiza o problema explicando que tanto na Grécia como na Idade Média, a regra era considerar o indivíduo como apenas um canal pelo qual se manifestava uma inteligência universal e divina, um conhecimento emanado de uma autoridade externa e superior. Dewey cita Montaigne, Bacon e Locke como reformadores educacionais, que denunciaram toda aprendizagem adquirida por meio de outrem e afirmavam, que mesmo que as crenças fossem verdadeiras só passariam a constituir conhecimento quando testadas pela experiência pessoal. Voltamos aqui aos fundamentos do pragmatismo, que também na educação exigem que compreendamos que os homens precisam observar por si mesmos, formar as próprias teorias e testá-las pessoalmente e não apenas de forma dedutiva. O filósofo chega a uma conclusão que talvez nos auxilie a compreender sua definição conceitual a respeito da educação;

Como a educação é o processo que permite que a necessária transformação seja alcançada e não permaneça como mera hipótese acerca do que é desejável, alcançamos uma justificação para o enunciado de que a filosofia é a teoria da educação como prática deliberadamente conduzida. (DEWEY, 2007, p. 87)

Outro artigo extremamente útil para compreensão da concepção de John Dewey sobre a educação é o *Meu credo pedagógico*²⁹. Neste texto o pensador esclarece que a educação é um processo inconsciente desenvolvido desde o nascimento de uma pessoa. Através desta educação inconsciente cada indivíduo passa a compartilhar conteúdos morais e intelectuais acumulados ao longo dos anos pela humanidade.

Acredito que a única educação vem através do estímulo dos poderes da criança pelas exigências das situações sociais nas quais ela se encontra. Através dessas

---

²⁹ DEWEY, John. *Meu credo pedagógico*. Traduzido do inglês por Bruna T. Gibso, 2005. <https://pt.scribd.com/doc/164785331/23016719-John-Dewey-Meu-Credo-Pedagogico>

exigências ela é estimulada a agir como um membro da unidade, a emergir da sua estreiteza de ação e sentimento original e a considerar-se a partir do ponto de vista do grupo ao qual ela pertence. Através das respostas dos outros às suas atividades ela passa a saber o que elas significam em termos sociais.³⁰

Vemos aqui uma educação pautada em contextos tanto individuais como coletivos. Segundo Dewey, o processo educacional possui dois lados, o psicológico e o sociológico, nenhum dos dois pode ser negligenciado para que a criança não sofra prejuízos. Para ele, o psicológico e o social estão organicamente relacionados, não podem ser separados nem mesmo permitir a sobreposição de um sobre o outro. Encontramos neste artigo uma definição clara e objetiva do autor sobre a educação, visivelmente uma educação voltada para autonomia.

Com o advento da democracia e das condições industriais modernas, é impossível preparar a criança para qualquer conjunto preciso de condições. Prepará-la para a vida futura significa dar-lhe o comando de si mesma; significa treiná-la de forma que ela tenha o uso completo e pronto de todas as suas capacidades; que seus olhos, ouvidos e mãos sejam ferramentas prontas para comandar, que seu julgamento seja capaz de compreender as condições sob as quais deve trabalhar, e que suas forças executivas sejam treinadas para agir econômica e efetivamente. É impossível atingir esse tipo de ajustamento a não ser que se considere os próprios poderes, gostos e interesses do indivíduo - isto é, quando a educação for continuamente convertida em termos psicológicos.³¹

Dewey enxerga o indivíduo como um ser social e a sociedade como uma união orgânica de indivíduos. Explica ele que se pudéssemos realmente eliminar o fator social da criança, nos restaria somente uma abstração, assim como, se eliminássemos o fator individual da sociedade, nos restaria apenas uma massa inerte e sem vida. Parece uma objeção clara, mas necessária para que percebamos a impossibilidade de separar o lado social e psicológico eminente na educação. E a escola, como se enquadraria nesta forma de enxergar a educação? Dewey dedica um capítulo a este tema dentro do mesmo artigo. Para ele, assim como somos todos seres sociais, a escola é

---

³⁰ Idem.

³¹ Idem.

primariamente uma instituição social. Simplesmente a forma de vida em comunidade, um lugar no qual as crianças deveriam compartilhar os recursos herdados da raça humana usando os seus poderes para fins sociais. Ele enxerga assim, a educação como um processo de vivência e não como uma mera preparação para vida futura, como já dito antes. O que implica em compreender que a escola precisa representar a vida presente, como a vida que existe nas residências, nos parques, nos locais públicos.

Para Dewey é função da escola simplificar a vida social existente, como um modelo embrionário que possa ser experimentado pelas crianças. Como a vida é extremamente complexa é importante na visão do autor que a criança seja colocada gradativamente neste contexto, para que não fique confusa ou distraída, podendo perder seu poder de reação ordenada. Assim a criança poderia compreender o seu próprio papel social.

Dewey dirige sua crítica a educação moderna por falhar ao negligenciar o princípio fundamental da escola como forma de vida em comunidade e conceber este espaço como um lugar onde certas informações e lições precisam ser transmitidas, ou onde certos hábitos precisam ser formados.

O melhor treinamento moral, segundo ele, é aquele que pode ser adquirido através de relações apropriadas com os outros em unidade de trabalho e pensamento. Os sistemas educacionais que destroem essa unidade dificultariam ou impossibilitariam qualquer treinamento moral genuíno e regular.

Ao tratar do conteúdo da educação Dewey é coerente com a construção elaborada anteriormente, na qual o lado social e o psicológico não podem estar desassociados:

Acredito que o conteúdo do currículo escolar deveria marcar uma diferenciação gradual a partir da unidade inconsciente primitiva da vida social.³²

Para ele, introduzir o conhecimento segmentado em disciplinas como literatura, história e geografia viola a natureza da criança e dificulta a obtenção de melhores resultados éticos por introduzi-la demasiadamente em vários estudos especiais fora de uma relação com a vida social, que deveria ser privilegiada. Para Dewey, o estudo da ciência é educacional até o ponto em que revela os materiais e processos que fazem a vida social ser o que é. Apresentar o material

---

³² **Idem.**

científico de forma puramente objetiva impede a criança de investigar e de relacionar o conhecimento a sua experiência pessoal.

A exemplo da linguagem;

Acredito que atualmente nós perdemos muito do valor dos estudos da literatura e da linguagem por causa da eliminação do elemento social. A linguagem é quase sempre tratada nos livros de pedagogia simplesmente como a expressão do pensamento. É verdade que a linguagem é um instrumento lógico, mas é fundamentalmente e primariamente um instrumento social. A linguagem é o instrumento da comunicação; é a ferramenta através da qual um indivíduo passa a partilhar das ideias e sentimentos dos outros. Quando tratada simplesmente como uma forma de adquirir informação individual, ou como um meio de exibir o que se aprendeu, perde seu motivo e fim social.³³

Assim, fica claro porque para o filósofo não há uma sucessão ideal de estudos no currículo escolar. A educação, portanto, deve ser concebida como uma reconstrução contínua da experiência na qual o processo e o objetivo são uma única coisa.

Ainda em *Meu credo pedagógico*, Dewey também trata da natureza do método, entendendo esta questão como redutível a ordem do desenvolvimento dos poderes e interesses da criança. Defendendo que a expressão vem antes da impressão consciente, que o desenvolvimento muscular procede o sensorial, que os movimentos vêm antes das sensações conscientes e que a consciência é essencialmente motora ou impulsiva. Para ele, compreender estes aspectos economizaria muito tempo e força dentro do trabalho escolar. Toda esta energia, deveria, segundo ele, ser impregnada para assegurar que a criança forme imagens adequadas, pois para ele, a imagem é o grande instrumento de instrução, uma vez que o que uma criança aprende do que lhe é informado esta diretamente ligado as imagens que ela é capaz de formar sobre aquele assunto³⁴.

Os interesses da criança devem ser observados como sinais de seu estágio e medidores do seu desenvolvimento. Somente a partir deles é que o adulto poderia selecionar materiais adequados e averiguar para o que aquela criança estaria pronta. Estes interesses não podem ser

---

³³ **Idem.**

³⁴ **Idem.**

ridicularizados nem reprimidos, isto significa substituir a criança pelo adulto, enfraquecendo sua curiosidade intelectual.

Dewey conclui este artigo explicando como ao seu ver a educação é fundamental para o progresso e para as reformas sociais necessárias. Tendo a comunidade um dever moral supremo para com a educação. Segundo ele, enquanto através da lei e da punição a sociedade se regula e se constitui de forma mais ou menos aleatória e casual, pela educação a sociedade pode formular seus próprios propósitos, organizar seus meios e recursos e acertar sua economia na direção desejada.

Influente no movimento da Escola Nova nos anos 30 do século XX, considerado o principal idealizador de grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século passado, o educador brasileiro Anísio Teixeira foi assumidamente bastante influenciado pelo pensamento de John Dewey, de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. Seu artigo *A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey)*,³⁵ também nos auxilia muito na tarefa de compreender e complementar a concepção de educação do filósofo americano.

Aprofundando-se no conceito de experiência a partir da elaboração já formulada por Dewey, Anísio vai tratar da experiência educativa como uma possibilidade do indivíduo perceber novas relações:

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. (TEIXEIRA, 1980, p. 116)

Anísio explica que quando a experiência propicia a aquisição de novos conhecimentos ela oferece significados mais profundos a vida. Para ele, isto constitui a educação. Uma educação pautada na experiência, como defende Dewey.

Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais

---

³⁵ DEWEY, John. *Vida e Educação*. SP: Abril Cultural, 1980 (Col. "Os Pensadores"). "A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey)", por Anísio Teixeira.

benfazejo para o homem. (TEIXEIRA, 1980, p. 116)

Em consonância com Dewey, Anísio vai definir a educação como um processo. Devemos compreender que este processo envolve reconstrução e reorganização da experiência, de forma a agregar sentido a vida e dirigir da melhor maneira as experiências futuras de cada um dos indivíduos implicados neste processo. Explica Anísio que esta educação tem por fim melhorar pela inteligência a qualidade da experiência.

Analizando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras. (TEIXEIRA, 1980, p. 116)

Assim como Dewey, Anísio demonstra uma preocupação moral ao referir-se a importância de nos prepararmos para as experiências futuras. Referindo-se a Dewey, ele explica que a educação não se confunde com qualquer processo de preparação localizado em certo período da vida, pois não estamos em certo momento sendo educados e em outro vivendo, enquanto somos educados já estamos vivendo. Anísio lembra também do caráter social da educação, bastante enfatizado por Dewey, pelo qual a geração adulta transmite à nova geração as conquistas de sua civilização. Anísio explica que a vida social se perpetua por intermédio da educação e cita Dewey, em *Democracia e Educação* como referência; "*O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social*". (DEWEY, *Democracia e Educação*, p. 3)

Isso é intuitivo, quando consideramos que a vida social é um complexo de crenças, costumes, instituições, ideias, linguagem, lenta e laboriosamente adquiridas e solicitamente transmitidas das mãos dos mais velhos para as dos mais novos. Sem essa permanente transmissão de valores entre a geração adulta e a geração infantil, os grupos sociais depressa retornariam às mais absolutas condições de primitivismo. (TEIXEIRA, 1980, p. 117)

Assim, Anísio ilustra bem a construção da educação como um processo social e histórico que aproveita a herança construída pelas gerações anteriores. Mas lembra que não é apenas isto que constitui a educação. Ele afirma que para constituir uma sociedade pressupõe-se uma consciência comum, para participação inteligente na atividade coletiva, salientando também,

além da transmissão do conhecimento, a importância da comunicação e da participação mútua.

[...] comunicação é educação. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação - o que recebe e o que comunica - se mudem ou se transformem de certo modo. (TEIXEIRA, 1980, p. 117)

Neste sentido colocado pelo pensador brasileiro, fica claro que toda relação social é educativa e transformadora para os agentes envolvidos. A vida coletiva, consistiria assim no ensinar e aprender constantes. Anísio atenta ao perigo que a escola pode oferecer se, ao invés de educar neste sentido, passar a obrigar a criança a realizar tarefas contraproducentes. Segundo ele, as escolas que assim procedem acabam por tornarem-se fins em si mesmas, sem relação com a vida. Ressalta ele que um dos grandes méritos da teoria de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e a não-formal, integrando a escola a vida.

Ainda neste texto, Anísio ressalta uma questão bem característica do pensamento de Dewey: a importância do meio na formação da criança. Assim como Dewey, Anísio defende que o meio se constitui das condições que promovem ou impedem, estimulam ou inibem as atividades características do nosso organismo e determinam a direção do processo educativo. Enxergando a educação como resultado de uma interação, através da experiência, do organismo com o meio ambiente. Neste sentido, toda educação é social na visão destes autores, tudo o que se ensina e se aprende é através de uma compreensão comum ou de um uso comum.

A palavra cadeira, por exemplo, é aprendida depois que a criança experimentou e usou o objeto cadeira. Passa, então, essa palavra a representar-lhe, condensadamente, tudo aquilo que significa as suas experiências com relação a cadeira. O só estímulo auditivo - cadeira - lhe provoca todas as reações que o objeto lhe costuma despertar. (TEIXEIRA, 1980, p.126)

Este exemplo, serve-nos para compreender muito bem este conceito, pois a criança não aprendeu este conhecimento diretamente pela palavra, mas pela possibilidade de associar a palavra a experiência que possibilitará a ela associar as demais cadeiras e expandir o seu

conhecimento, formulando o conceito de cadeira pela capacidade de identificação. Sem a experiência relacionada ao objeto da cadeira a criança não poderia realmente compreender o significado desta experiência.

Vale destacar a clareza com que Anísio nos esclarece o pensamento de Dewey sobre o processo educativo:

O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar. (TEIXEIRA, 1980, p. 127)

Ou seja, mais uma vez fins e meios mostram-se indissolúveis, e o aprendizado é colocado como processual. Ao expor o seu pensamento em convergência ao pensamento do filósofo pragmatista americano, enxergamos claramente uma teoria geral de educação fundamentada na contínua reconstrução da experiência, individual e social, que somente pode se tornar consciente através de sociedades progressistas e democráticas, que visem a renovação e/ ou revisão dos costumes, preparando indivíduos ativos socialmente, sempre em acordo com os fundamentos epistemológicos que pretendem a reconstrução da filosofia proposta por John Dewey.

O PENSAMENTO DE MATTHEW LIPMAN

A CRÍTICA AO MODELO TRADICIONAL

Este capítulo pretende compreender o pensamento exposto na produção científica do filósofo e educador norte-americano Matthew Lipman (1922/ 2010), reconhecido pelo seu método de ensino de Filosofia para crianças, desenvolvido a partir das experiências como professor na universidade de Columbia e pela criação do Institute for the Advancement of Philosophy for Children, fundado por Matthew Lipman no Montclair State College e que, até hoje, realiza o trabalho de fomentar o ensino de filosofia para crianças.

Faz-se assim necessário empreender algum esforço para debruçar-se sobre os mais variados temas relacionados de forma integral ao processo de educação das crianças narrados pelo autor. A educação para o pensar é talvez o principal objetivo disposto em sua obra, que evidencia uma busca por padrões para o pensar em sala de aula, de modo a investigar o ato de pensar e forjar significados, assim como a natureza e o uso da comunidade de investigação. Dentro deste tema mais amplos do pensar na educação, Lipman distinguiu a importância da Filosofia dentro das escolas e das salas de aula, investigando a prática filosófica relacionada a temas mais específicos como o currículo, a ética, os valores cívicos, o pensamento crítico, a linguagem, a escrita, a criatividade, a lógica, o diálogo, dentro outros temas que serão abordados nesta pesquisa.

Na coleção *Novas Buscas em Educação* publicado pela editora *Summus* editorial, a professora Catherine Young Silva, do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, escreve na introdução à edição brasileira do livro *A Filosofia vai à escola*³⁶, de Mathew Lipman. Neste texto inicial, a autora afirma que numerosas pesquisas apontam as vantagens do ensino de Filosofia dentro da educação das crianças. Dentre seus argumentos, afirma que as pesquisas indicam qualidades desenvolvidas nos indivíduos pelo contato com a Filosofia. Aponta que numerosas avaliações experimentais em vários países demonstraram que os alunos que estudam filosofia expressam-se melhor em matemática, pensam mais criativamente, interessam-se mais pelos estudos, questionam mais e possuem uma relação mais prazerosa com o conhecimento.

Na sequência do prefácio, Catherine comenta a inadequação das metodologias ultrapassadas de ensino que continuam insistindo em trabalhar com uma falsa previsão da realidade futura dos alunos. Para ela, a tarefa dos educadores de hoje não é transmitir conteúdos aos alunos, mas orientá-los a como buscar aquilo que necessitam saber e como processar as informações, para que tenham subsídios para a aquisição de conhecimentos significativos.

A autora se refere a Lipman para defender que os professores devem maximizar as oportunidades nas quais os alunos exercitam seus raciocínios e aprendem a buscar, questionar a investigar no lugar de esperar ou aceitar as respostas prontas. Ela explica que em discussões filosóficas com os colegas, os alunos aprendem a formular e expressar os seus próprios pensamentos, assim como ouvir e respeitar as posições dos outros.

---

³⁶ **LIPMAN**, Matthew. *A filosofia vai à escolar*. Tradução de Maria Elice de Brzezinkki Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990, - (Novas buscas em educação; v. 39)

A professora cobra que os professores abram mão de sua tradicional postura como "*autoridades do saber*". Ela afirma que este comportamento elitista apenas afasta os alunos do educador, dificulta a formação dos vínculos que são completamente necessários dentro do processo da educação de qualquer pessoa. Quando o professor trata a sua autoridade desta maneira deslegitima a autoridade dos alunos, e é assim que se perde uma sala. O aluno também precisa ter a sua autoridade reconhecida, precisa haver espaço para que se coloque, principalmente oralmente. A soma das falas dos alunos não deve ser proporcionalmente inferior ao tempo da fala do professor. Dividindo o espaço das falas, o professor promove o diálogo, conquista a atenção dos alunos pois facilita o foco de todos ao variar seus interlocutores e promove um espaço onde o conhecimento ainda não está pronto, não está dado, é construído junto com os alunos, pois assim eles conseguem aprender, com a prática, com a experiência. A filosofia discute alguns conceitos presentes em todas as disciplinas, como o da verdade, esclarecer estes conceitos dentro de cada uma das disciplinas, ajuda o professor a transmitir aos alunos os significados dos conteúdos trabalhados em suas aulas. Este é um aspecto fundamental para o professor construir projetos de sucesso junto com as suas turmas.

Preso a moral tradicional, o professor teme abandonar este posto por acreditar haver uma desvalorização do seu papel, mesmo que as metodologias tradicionais demonstrem não funcionar. Parece sempre mais fácil responsabilizar os alunos pela falta de empenho, responsabilidade ou interesse. Repensar a sua própria prática como educador é sempre uma tarefa muito mais complicada, complexa e que exige um processo de autoquestionamento contínuo. Coisa que muitos professores encontram dificuldade em realizar. Na filosofia de Lipman a experiência do educador também é valorizada, sem desvalorizar a experiência dos outros agentes envolvidos, mesmo sendo eles crianças. Os alunos precisam ser vistos sempre como agentes, como sujeitos históricos do presente e não apenas de um futuro incerto. Professores e alunos possuem um saber que pertence a uma experiência individual, que como todas as experiências individuais são extremamente ricas para serem compartilhadas para o aprendizado. Justamente por isto, aprendemos a dar aula dando aula, na sala de aula pode-se dizer que aquele que mais aprende é o professor, quando atento. Tratando-se especialmente da disciplina de Filosofia, Lipman explica:

para se fazer aceitável às crianças, a filosofia tem tido de sacrificar a terminologia hermética através da qual, desde Aristóteles, tem conseguido se

fazer ininteligível para o leigo e inteligível para o graduado em filosofia.
(LIPMAN, 1990. p. 22)

O objetivo da prática de Lipman não é desnortear os estudantes, ou levá-los ao relativismo absoluto, mas possibilitar que possam avaliar evidências de maneira competente, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses de objetividade com relação a valores e fatos.

Não há por que ensinar lógica às crianças se ao mesmo tempo não as ensinarmos a pensar logicamente. Do mesmo modo, o objetivo de ensinar história [e levar as crianças a pensar historicamente e, no caso da matemática, levá-las a pensar matematicamente. Aprender qualquer língua (inclusive línguas estrangeiras) é aprender a pensar nessa língua. Se a educação tem como objetivo a produção de crianças racionais, elas devem ser capazes de pensar na matéria e sobre a matéria de ensino. (LIPMAN, 1990. p. 23)

O parágrafo acima reforça a tese da transdisciplinariedade do pensamento de Lipman. Na mesma página o educador discerne sobre a importante função do material didático neste processo;

O árido texto didático teria de ser substituído por materiais (não necessariamente romances) que tanto mostrassem como comunicassem o que é o pensar uma disciplina. E essa disciplina teria de ser apresentada aos estudantes como algo agradável, algo a ser descoberto e a ser apropriado por eles mesmos e não como algo estranho e intimidador. As habilidades de raciocínio inerentes a cada uma das matérias teriam de estar explícitas e cultivadas em cada uma delas. E a sala de aula teria de se dedicar ao raciocínio, à investigação, à auto-avaliação, até se tornar uma comunidade exploratória e autocorretiva onde os professores são peritos tanto em cultivar a reflexão como em comprometer-se com ela.
(LIPMAN, 1990. p. 23)

Esta ideia de adaptar o conteúdo das disciplinas a romances que possam vincular o conhecimento de forma significativa a vida das crianças é bastante presente na concepção de

ensino de filosofia para crianças elaborada por Lipman, como veremos mais a frente.

EDUCAR PARA O PENSAR

Tomaremos como objetos de análise do pensamento de Lipman, a obra *O Pensar na educação*,³⁷ na qual o filósofo pragmatista prescreve em quatro partes suas concepções a respeito do *O Educar para o pensar*, *A busca de padrões para o pensar em sala de aula*, *O ato de pensar: a forja do significado* e *A natureza e os usos da comunidade de investigação*. Lipman inicia a primeira parte explicando que compreende três modelos básicos de instituições privadas em nossa sociedade: a Família, o Estado e a Escola. Enquanto a família representa valores privados institucionalizados, o Estado representa os valores públicos institucionalizados e a Escola seria a fusão dos dois anteriores. Para Lipman os conflitos são comuns a estas instituições na medida em que buscam moldar as sucessivas gerações conforma sua própria imagem. No entanto os fatores de mudança social, como crescimento, regressão, tendências ordenadas ou desordenadas desfavorecem estes moldes.

A escola funcionaria assim como um “campo de batalha”, pois para Lipman, mais do que qualquer outra instituição social é a que fabrica a sociedade do futuro, visto que todo grupo ou facção social procura orientar a escola segundo seus próprios interesses.

Lipman explica como a escola, enquanto instituição, se organiza através do princípio de *racionalidade*. Assim como outras instituições, as escolas são também burocracias, mas seu objetivo é a produção de pessoas educadas – “*pessoas com o conhecimento necessário, e razoáveis na medida em que é possível ajuda-las a ser*” (LIPMAN, 2008.p.21). Ser razoável, para ele, não significa fazer uso puramente da racionalidade, mas da racionalidade temperada pelo julgamento. Para Lipman, uma sociedade democrática necessita de cidadãos razoáveis, e assim se faz necessário pensar como educar para formação de cidadãos razoáveis. Por isso, cada princípio da educação deve ser racionalmente defensável para que se torne razoável. A partir desta premissa Lipman levanta uma questão fundamental de sua obra; “*Podemos educar para racionalidade sem educarmos para pensar?*”. (LIPMAN, 2008. P. 22)

---

³⁷ LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*; tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Este é o dilema que Kant enfrentou. Ele desejava de fato que as pessoas pensassem por si mesmas, e considerava a possibilidade de ensiná-las a pensar enquanto fossem ainda crianças. Mas o pensar por nós mesmos que Kant tinha em mente não era o compromisso do desenvolvimento da investigação que advogamos hoje; tratava-se da obediência voluntária de cada indivíduo a princípios universalmente generalizáveis³⁸. A racionalidade para Kant era, portanto, muito diferente da racionalidade para Sócrates, Aristóteles, Locke ou Dewey.

Lipman observa que no processo de uma educação sem o pensar é comum verificar como a curiosidade, a imaginação e a atitude que as crianças apresentam em sua inicialização nos jardins de infância, vão desaparecendo e fazendo delas crianças apáticas e temerosas em relação a sua própria aprendizagem. O filósofo atribui isto a natureza dessa educação escolar tradicional. Lipman comenta que o que a criança deveria esperar da escola é que ela seja um substituto para o lar, que tanto a estimulava nos primeiros anos de vida, assim como a família deveria esperar da escola um ambiente estimulante para a linguagem e o pensamento. Lipman nos alerta ao perigo de práticas não reflexivas que podem levar a uma educação irracional e lista uma série de ocasiões em que enxerga estímulos ao pensar crítico nos profissionais da academia.

Quando o trabalho de um colega é lido ou revisto.

Quando se trabalha em um comitê que deve julgar a proposta de um colega.

Quando se registra uma reclamação e devem ser tomadas certas atitudes.

Quando os alunos questionam os critérios pelos quais os cursos são avaliados, as matéria que são ensinadas ou a pedagogia utilizada.

Quando uma proposta de subvenção é redigida ou revisada.

Quando se fazem julgamentos em relação a conflitos da escola ou do campus, como estudante x administração, administração x faculdade, ou faculdade x alunos.

---

³⁸ “O ensaio de Kant, *What is Enlightenment?*, de 1784, inicia com uma vigorosa afirmação da necessidade de uma sociedade na qual pensemos por nós mesmos ao invés de termos guardiões que pensem por nós. Mas, à medida que o ensaio avança, torna-se claro que Kant não entendeu a necessidade – nas instituições democráticas – da autocrítica interna. Sua obra posterior *Fundamento da metafísica dos costumes* continua e sistematiza esta abordagem.” (LIPMAN, 2008. P. 22)

Quando se compara a atual conduta profissional com aquilo que se pensa que esta deveria ser, ou a escola ou profissão com aquilo que se pensa que estas deveriam ser.

Quando detecta uma tendência ou preconceito em si mesmo ou nos outros.

Quando buscam alternativas para práticas estabelecidas porém insatisfatórias.

Quando você considera problemático algo que não é visto desta maneira por outros.

Quando se buscam alternativas para práticas estabelecidas porém insatisfatórias.

Quando você considera problemático algo que não é visto desta maneira por outros.

Quando se avalia a teoria por meio da prática e a prática através da teoria.

Quando você reconhece as implicações para os outros da sua conduta profissional. (LIPMAN, 2008. P. 28)

Lipman acrescenta que esta lista poderia ser ainda mais ampla, mas tem a intenção de alertar que o pensamento crítico deve ser um pensamento de autocorreção, mesmo que nem sempre coroado com êxito. Outra lista elaborada pelo filósofo diz respeito aos padrões do paradigma-padrão da prática normal, em oposição ao paradigma reflexivo da prática crítica. As suposições levantadas por ele referentes ao paradigma-padrão são:

- 1) A educação consiste na transmissão de conhecimento daqueles que sabem para aqueles que não sabem.
- 2) Os conhecimentos referem-se ao mundo, e o nosso conhecimento acerca do mundo é inequívoco, explicável e não ambíguo.
- 3) Os conhecimentos são distribuídos entre as disciplinas que não são coincidentes e que juntas completam o universo a ser conhecido.
- 4) O professor desempenha um papel que lhes confere autoridade no processo educacional, pois somente se os professores tiverem conhecimentos é que os alunos podem aprender o que sabem.
- 5) Os alunos adquirem conhecimento por intermédio da absorção de informações, i. é, de dados sobre assuntos específicos; uma mente bem educada é uma mente bem estruturada. (LIPMAN, 2008. p. 29).

Lipman lista também alguns aspectos predominantes no paradigma reflexivo:

- 1) A educação é o resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor, entre cujas metas encontra-se o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado.
- 2) Os alunos são estimulados a pensar sobre o mundo quando o nosso conhecimento a seu respeito revela ser ambíguo, equívoco e inexplicável.
- 3) Presume-se que as disciplinas onde ocorrem questionamentos não sejam nem coincidentes nem completas; conseqüentemente, sua relação com os temas são bastante problemáticas.
- 4) A postura do professor é de falibilidade (aquela que está pronta para admitir erros) no lugar daquela que se faz valer da autoridade.
- 5) Há a expectativa em torno dos alunos de que estes pensem e reflitam, e que desenvolvam cada vez mais o uso da razão, assim como a capacidade de serem criteriosos.
- 6) O enfoque do processo educativo não é a aquisição de informações mas sim a percepção das relações contidas nos temas investigados. (LIPMAN, 2008. p. 29).

Lipman deixa claro desta forma, como o paradigma reflexivo supõe a educação como um processo de investigação, em oposição aos padrões tradicionais de ensino. Por exemplo, no paradigma padrão professores questionam os alunos, enquanto que no reflexivo ambos questionam-se. Refere-se então a John Dewey (LIPMAN, 2008. P. 30) comentando que este estava convencido de que a educação fracassaria por ser culpada de um estúpido erro categórico; *“Ela confundia os produtos finais prontos e refinados da investigação com o tema bruto e não polido da investigação e tentava fazer com que os alunos aprendessem as soluções ao invés de investigarem os problemas e envolverem-se nos questionamentos por si mesmos”*. (LIPMAN, 2008. p. 30-31)

E assim como Dewey, Lipman estabelece já aqui uma relação entre a educação e o método científico, defendendo que assim como na ciência, os alunos deveriam empregar o método científico para a exploração de situações problemáticas, aprendendo a pensar sozinhos e não estudando apenas os resultados finais alcançados pelos cientistas. Lipman cita novamente Dewey

para se respaldar na ideia de que, como já dizia ele, o que deveria acontecer dentro de sala de aula é que se pensasse um pensamento independente, imaginativo e rico. Assim, Lipman defende que o processo de sala de aula deveria tomar como modelo o processo da investigação científica, o que o leva ao conceito de “*comunidade de investigação*”.

O termo “*comunidade de investigação*” evidenciado por Charles Sanders Peirce, era restrito originariamente aos cientistas. Sendo formadores de uma comunidade por se dedicarem a utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos.³⁹ A partir de Peirce este termo foi ampliado e Lipman escreve que podemos compreendê-lo como uma comunidade de investigação na qual:

Os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. (LIPMAN, 2008. p. 31).

Lipman defende que quando este processo passa a ser internalizado pelos participantes da comunidade de investigação, estes passam a pensar em movimentos que se assemelham a procedimentos, passam a pensar como o processo pensa, desenvolvem sensibilidade para perceber a problemática e a capacidade de raciocínio. Lipman completa afirmando que “*a educação pode ser vista como um grande laboratório da racionalidade, mas é mais realista vê-la como um contexto no qual pessoas jovens aprendem a usar a razão para que possam crescer e se tornarem cidadãos, companheiros e pais capazes de raciocinar.*” (LIPMAN, 2008, p. 33)

Lipman cita Hirst⁴⁰ para fundamentar uma crítica a Dewey. Segundo Hirst, Dewey estaria errado quando fala sobre a lógica do processo de investigação como tendo primazia educativa. Ele defende que a educação deve tomar da ciência o produto e não o processo. O conhecimento científico é um modelo de racionalidade. Todo conhecimento científico é fortuito e deve ser

---

³⁹ PEIRCE, C.S. “*The Fixation of Belief*”, em Justus Buchler (ed.), *Philosophical Writings of Peirce* (Nova Iorque: Dover), 1955, p. 5-22.

⁴⁰ HIRST, Paul H. “*The Logical and Psychological Aspect of Teaching a Subject*”, em R. S. Peters (ed.), *The Concept of Education* (Nova Iorque: Humanities Press, 1967), p. 44-60.

justificado por meio de provas ou razões. Os alunos necessitam aprender a absorver este tipo de conhecimento. O conhecimento, que é o produto acabado do processo de investigação, é já uma organização, e o aluno precisa ser educado a procurar esta organização, tendo em vista que nenhuma asserção seja feita sem prova, nenhuma opinião enunciada sem as razões que a acompanham e nenhum julgamento feito sem os critérios adequadamente relevantes. No entanto, Lipman afirma que Hirst reconhece que, assim como um aluno que estuda uma nova língua precisa aprender a pensar nesta nova língua, e não apenas reproduzi-la de forma mecânica enquanto continua pensando em sua língua materna, aqueles que aspiram uma educação liberal devem aprender a pensar nas diferentes línguas que as disciplinas representam.

Neste contexto, Lipman introduz a importância do diálogo no processo de aprendizado. Explica ele que a criança que cresce na família, tem sua curiosidade aguçada pela *“aventura das conversas familiares e aprende a reconhecer as vozes e a distinguir os momentos certos quando se fazem declarações passando paulatinamente a iniciar-se no desenvolvimento da capacidade e participação deste diálogo contínuo.”* (LIPMAN, 2008. p. 35). Lipman explica como isto é fundamental para que posteriormente a criança se aproprie desta capacidade para utilizá-la na vida social. Lipman recorre a Martin Buber⁴¹ por este exaltar mais o diálogo que a conversação. Lipman explica que Buber classifica a conversação juntamente com o debate, o bate-papo e a conversa entre namorados como um mero espectro do diálogo. E o autêntico diálogo ocorre, para Buber, somente quando cada um dos participantes: *“realmente tem em mente o outro, ou outros, em sua intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre si e eles.”*⁴² Se aproveitarmos ainda outras obras de Buber, como do *Diálogo e do Dialógico*⁴³ e *Eu e Tu*⁴⁴, veremos como ele compreende a necessidade da construção deste diálogo verdadeiro como sendo essencial para constituição da subjetividade, uma vez que o que Buber chama de “encontro dialógico”, somente ocorre quando ambos sujeitos implicados neste diálogo, se reconhecem como sujeitos, substituindo as relações sujeito-objeto por sujeito-sujeito.

---

⁴¹ BUBER, Martin. *Between Man and Man* (Londres: Kegan Paul, 1947).

⁴² Idem.

⁴³ BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. Ed. Perspectiva.

⁴⁴ BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Editora Centauro. 2012.

EDUCAR PARA AUTONOMIA

Outro aspecto contemplado por Lipman dentro do modelo reflexivo de educação é a autonomia. Salientando a importância de não confundirmos autonomia com individualismo, uma vez que a educação para o pensar implica em uma construção social e coletiva, neste aspecto, a autonomia está relacionada a capacidade de pensar por si mesmo, mas não de maneira individualista. Um aspecto destacado e questionado por Lipman é o “*pensar de ordem superior*” (LIPMAN. 2008. p. 37). A riqueza, a coerência e a curiosidade podem ser para Lipman, consideradas como pontos aos quais o pensamento de ordem superior sempre retorna, não aqueles dos quais jamais se afasta. Mas ele argumenta que, se o pensamento em questão carece expressivamente de todas estas peculiaridades, é discutível que seja entendido como pertencendo a uma ordem superior. A partir disto Lipman escreve sobre como deve ser ensinado esta forma de pensamento.

Fazer com que os alunos filosofem é um exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da comunidade de investigação. Mas apesar da filosofia poder ser um caso de paradigma, não é necessário empregar a filosofia para promover o pensamento de ordem superior. Em cada disciplina, a abordagem da comunidade de investigação pode ser utilizada a fim de provocar o debate e a reflexão acerca do tema da disciplina. Além disto, uma metodologia de pensamento crítico pode ser usada enquanto uma estrutura para que o conteúdo da disciplina se faça presente na discussão. (LIPMAN. 2008. p. 38)

Lipman difere o pensamento de ordem superior do pensamento crítico, entendendo o pensamento superior como a fusão entre o pensamento crítico e o criativo. Para ele, isto é evidente quando os aspectos críticos e criativos reforçam um ao outro, como no caso onde o pensador crítico inventa novas premissas e critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição artística. E o pensamento de ordem superior inclui o pensamento flexível e rico em recursos, no sentido de que ele tem ideia de onde procurar os recursos de que necessita, e flexível por ser capaz de movimentar-se livremente dispondo deste recurso a fim de que sejam totalmente eficazes.

Como já observamos, para Lipman⁴⁵ a escola representa a fusão dos valores públicos e privados institucionalizados, compreendendo a família como representante dos valores privados e o Estado como representante dos valores públicos. Lipman enxerga a escola como uma espécie de campo de batalha onde se prepara a sociedade do futuro. Para ele, todo grupo ou facção social aspira controlar a escola tendo em vista seus objetivos próprios. A partir desta compreensão o autor vai desenvolver os argumentos pelos quais poderemos pensar em como educar as crianças visando a capacidade de ser razoável. Uma vez que Lipman explica que a racionalidade pode desempenhar diferentes papéis, enquanto ela organiza um exército visando a vitória na guerra, pode também organizar uma escola com esta outra finalidade de produzir uma educação que eduque para capacidade de sermos razoáveis. Explica ele⁴⁶ que para isto os alunos devem ser razoavelmente tratados, ou seja, cada aspecto da educação deve ser razoavelmente defensável. Devem haver boas razões para utilização de todo tipo de coisa determinada, tais como currículo, textos, sistema de avaliação, divisão etária, dentre tantos outros.

A partir desta lógica Lipman questiona a possibilidade de educar para racionalidade sem educar para o pensar e menciona Kant como uma referencia para questão.

Em *O pensar na Educação*⁴⁷ Lipman explica que durante um certo tempo, as crianças que iniciam sua educação no jardim de infância, são inicialmente criativas, ativas, curiosas e gradativamente vão perdendo estas qualidades. Ele atribui a natureza da instituição escolar os resultados deste fracasso. Uma hipótese por ele levantada explica que as crianças que ainda estão aprendendo a falar encontram-se em uma situação mais mistificante e enigmática. Esta criança está cercada de um universo extremamente problemático que convida a investigação e ao questionamento reflexivo, que estimula segundo ele, o pensamento, encantamento e ação. Lipman defende que o que a criança mais espera da escola é que esta seja um substituto para o lar e a família, em um ambiente que estimule sua linguagem e pensamento. Porém o que as crianças percebem em pouco tempo é que a escola se torna um ambiente *enervante e desanimador* (LIPMAN, 2008, p. 23).

---

⁴⁵ LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Tradução de Ann Mary, Fighiera Perpétuo. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

⁴⁶ **Idem.**

⁴⁷ **Idem.**

A solução não se encontra em períodos alternados de rigor e flexibilidade: Uma hora de exercícios e outra brincadeiras livres. A solução está na descoberta de procedimentos que estimulem tanto a organização quanto a criatividade, como fazer com que as crianças inventem histórias e narrem estas para seus colegas de classe⁴⁸.

Para reforçar esta ideia Lipman ainda cita John Dewey para fundamentar seus argumentos de como propiciar um ambiente estimulante para estas crianças;

o problema do método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que irão despertar e orientar a curiosidade; de determinar associações entre as coisas experienciadas que posteriormente promoverão um fluxo de sugestões e criar problemas e objetivos que favorecerão o encadeamento lógico na sucessão de ideias⁴⁹.

Pautado em Dewey o autor continua a fundamentar seu pensamento explicando que, do mesmo modo que os cientistas empregam métodos científicos para explorar situações-problemas, assim deveriam fazer os alunos, para que pudessem aprender a pensar sozinhos. Ao contrário, explica ele, pedimos a eles que estudem resultados já prontos do que foi já descoberto pelos cientistas. Assim, quando os problemas não são explorados, nenhum interesse ou motivação é criado fazendo da educação nada mais que um simulacro. Assim Lipman chega a desenvolver seu conceito de *Comunidade de Investigação*.

---

⁴⁸ Idem, p. 24.

⁴⁹ *Intelligence in the Modern World: John Dewey's Philosophy* (Nova Iorque: Random House, 1939), p. 616-26.

A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Observamos como Lipman descreve a conversão da sala de aula em uma comunidade de investigação (LIPMAN, 2008, p. 32):

“Na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferência daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento. Consequentemente, quando este processo é internalizado ou introjetado pelos participantes, estes passam a pensar em movimentos que se assemelham aos procedimentos. Eles passam a pensar como o processo pensa.”⁵⁰

Na descrição acima podemos identificar algumas características bem marcantes na concepção de educação do filósofo norte-americano. A superação da concepção do conhecimento de forma disciplinar ligada a educação para a lógica fundada no pensamento racional, assim como a valorização da possibilidade de investigação prática do mundo associada ao desenvolvimento do pensamento.

Ao trabalhar o pensar dentro da comunidade, Lipman vai defender que toda investigação é uma prática autocrítica, além de exploratória e questionadora, com alguns aspectos mais experimentais do que outros. A investigação é social ou pública em sua natureza:

---

⁵⁰ LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Tradução de Ann Mary, Fighiera Perpétuo. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

pois tem seus fundamentos na língua, nas operações científicas, nos sistemas simbólicos, nas medidas etc., todos inquestionavelmente sociais. (LIPMAN, 2008. P. 331).⁵¹

No entanto Lipman chama atenção para o fato de que embora toda investigação possa estar fundamentada na comunidade, isto não garante que toda a comunidade está fundamentada na investigação, uma vez que, segundo ele, o que mantém uma comunidade unida é a prática, mas esta prática não é necessariamente autocrítica. Lipman deixa claro que a comunidade de investigação que defende é um processo dialógico que objetiva obter um produto, mesmo que pareça parcial ou experimental, mas com normas de procedimentos de natureza lógica, que visem o desenvolvimento do pensar crítico e criativo.

Ao analisar mais especificamente o diálogo na comunidade de investigação, refere-se a Martin Buber para quem *“cada um dos participantes realmente tem em mente o outro, ou os outros, considerando-os em relação à sua existência específica e presente, onde se voltam para eles com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre ele próprio e os outros.”*(LIPMAN, 2008, p.341)

Este diálogo a que Lipman se refere se opõe ao monólogo, que visa apenas interesses próprios, tratando o outro como uma posição e não como um indivíduo. Neste sentido Buber ampara Lipman demonstrando a ligação do diálogo com o pensamento e com a comunidade. Lipman explica que o pensamento de Dewey defende a lógica como instrumento metodológico para investigação, no processo de transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação. Lipman explica que em uma autêntica comunidade de investigação, o diálogo entra na matéria de estudo através da lógica e do pensar crítico. O pensar em uma disciplina significa, para ele, penetrar através da superfície exterior da disciplina e participar ativamente do processo cognitivo da sua matéria de estudo.

O conceito de comunidade de investigação em Lipman presume também um significado político. Coloca o autor que o pensar crítico melhora a capacidade de raciocínio e a democracia

---

⁵¹ LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Tradução de Ann Mary, Fighiera Perpétuo. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

requer cidadãos raciocinantes, portanto, o pensar crítico é um meio necessário se nossa meta for uma sociedade democrática.⁵²

Este mesmo caráter político pode ser encontrado nos fundamentos que Lipman utiliza para fazer da comunidade de investigação um instrumento de combate ao preconceito. Lipman distingue três tipos de preconceitos, ligados a convicção, a atitudes e a comportamentos. Na comunidade de investigação o pensar estereotipado, preconceituoso, pode ser substituído pelo pensar mais justo, uma vez que o julgamento é aperfeiçoado e fortalecido, substitui as opiniões tendenciosas e distorcidas por convicções e atitudes menos preconceituosas.

Lipman trabalha também a comunidade de investigação no campo da cognição e dos afetos.

Dewey percebeu, porém, o que muitos defensores da cooperação em sala de aula ainda não perceberam: a comunidade em sala de aula não é o suficiente. A sala de aula deve ser convertida em uma comunidade de investigação. Deve ser uma comunidade questionadora, uma comunidade interativa, colaboradora e pesquisadora.(LIPMAN, 2008, p. 373).

Podemos observar mais uma vez a frequência com que Lipman se refere a Dewey e, o peso da influencia deste filósofo sobre o seu pensamento. Lipman elucida que as distorções da percepção e do raciocínio que atendem pelo nome de estereotipia, e que são geradores de atitudes e comportamentos nocivos, possuem tanto uma base cognitiva como afetiva. Pois os fatores afetivos são socioculturais e motivacionais. Para ele os indivíduos preconceituosos ao participarem de uma comunidade de investigação, serão capazes de internalizar as atitudes dos seus pares em relação a si próprios de modo a se perceber de maneira mais crítica.

A medida que novos ventos de liberdade sopram através do mundo, levando para longe padrões de repressão e intimidação há muito estabelecidos, torna-se aparente que vozes preconceituosas estão se deleitando em sua liberdade,

---

⁵² “A associação entre o pensar crítico e a democracia foi formulada por um grande número de pensadores, inclusive por John Locke. Este, especialmente em *Some Thoughts on Education*, insistiu na necessidade da reflexão racional por parte dos cidadãos sobre questões com as quais eram confrontados, e foi categoricamente claro sobre a relação entre razão e conduta; ‘A utilização e o fim do Raciocínio correto é apresentar Noções corretas, assim como um julgamento correto das coisas, distinguir entre a verdade e a falsidade; e agir apropriadamente’ ”(parágrafo 189). Para uma análise adicional, cf. Nathan Tarcov, *Locke’s Education for Liberty* (Chicago: University of Chicago Press, 1984).

passando a ser ouvidas cada vez mais distintamente. À medida que os estados se tornam menos repressores, os defensores de preconceitos se tornam menos intimidados em seus esforços para intimidarem o pensar de outras pessoas. O declínio do autoritarismo e da coerção política cria um vazio. A educação deve preencher este vazio com estratégias não autoritárias para combater o preconceito e a intolerância; caso contrário talvez tenhamos que enfrentar a situação constrangedora de vencermos algumas batalhas e perdemos a guerra. (LIPMAN, 2008, p. 378)

Neste trecho encontramos fundamentos claros de como Lipman enxerga na transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação, um instrumento de ação política, de forma que defende a necessidade de pensarmos uma educação libertadora, emancipada de métodos autoritários e coercitivos.

No artigo *A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar*,⁵³ Carina Tonieto⁵⁴ busca demonstrar a forma como a comunidade de investigação contribui para uma educação para o pensar. Inicialmente ela procura demonstrar a diferença entre o paradigma padrão da prática normal e o paradigma reflexivo da prática crítica. Explicando que o padrão entende a prática educativa como uma transmissão de conhecimentos que ocorre de maneira assimétrica, o conhecimento já elaborado é apenas repassado do professor para o aluno. A transmissão do conhecimento se justifica por uma compreensão de conhecimento e de mundo, como algo acabado, já dado e perfeitamente explicável.

Desse modo cada disciplina dá conta de uma instância do conhecimento, sendo que cada uma deve permanecer dentro dos seus próprios limites. Nesse sentido o objetivo educacional é absorção de informações que são repassadas, ou seja, a retenção de dados sobre assuntos específicos⁵⁵

---

⁵³ **Tonieto**, Carina - II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, 2006.

⁵⁴ Graduada em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo. Assessora do Núcleo de Educação para o Pensar – Nuep de Passo Fundo. E-mail: carina@nuep.org.br

⁵⁵ **Tonieto**, Carina - II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, 2006 - maristas.org.br

Tonieto explica que no paradigma reflexivo é empreendido um espaço de participação em comunidades de investigação. Tais comunidades são orientadas pelos educadores e tem como um dos objetivos o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado. Compreendendo que o conhecimento sobre o mundo não está pronto e acabado, mas que o conhecimento é complexo, problemático, controverso. A educação deixa assim de buscar o acúmulo de informações e passa a ser a percepção das relações contidas nos temas investigados (LIPMAN, 2001, p.29).

Ainda neste artigo Tonieto defende a prática dialógica como princípio orientador de todo processo educacional. Tonieto esclarece que mesmo não havendo um produto final pré-determinado no qual a investigação possa chegar, não significa que o processo educativo seja algo sem objetivos e metas a serem atingidas. Pelo contrário, os educadores precisam ter muito claro o que almejam atingir quando se propõe á investigação.

Tonieto reforça que a comunidade de investigação em sala de aula, pensada por Lipman, leva em consideração as colocações de Peirce a respeito da comunidade de investigação científica, ou seja, na comunidade de investigação em sala de aula ao invés de existir uma verdade absoluta que deve ser apreendida, existe um conjunto de concepções que são aceitas. O fato de a comunidade compartilhar concepções e crenças não elimina o caráter problemático das mesmas, sendo justamente esse lado problemático o objeto de investigação.

No entanto a autora do artigo explica que a investigação para Lipman (1997, p.33) “[...] *exige pensamento complexo, e pensamento complexo, como o defino, é o pensamento que leva em conta sua própria metodologia ou procedimentos durante todo o tempo que está tratando do objeto que se propôs*”. Ou seja, a investigação em sala de aula não ocorre com a ausência de conteúdo e método. Faz-se necessário ter clareza metodológica para conduzir a investigação e discernimento para enfrentar os problemas a serem investigados, uma vez que o exercício do pensamento complexo exige um pensar flexível e rico em recursos.

Contudo, para que seja possível a investigação descrita por Lipman é necessário um espaço organizado para tal, o que ele, também, denomina de comunidade:

Em vez de considerar a comunidade como uma estrutura institucional que distribui valores e significados aos indivíduos, podemos inverter a questão e dizer que, onde a experiência seja compartilhada de forma a permitir que os

participantes descubram o significado de sua participação, há uma comunidade (LIPMAN, 1990, p.141).

Tonieto esclarece que a comunidade, nesse sentido:

[...] não é algo imposto como modelo de organização, mas algo construído e experienciado pelos participantes no decorrer da investigação. A comunidade, porém, não se sustenta com a ausência de regras tanto de procedimentos como de investigação. Ela é regrada pela lógica formal e informal de modo a estabelecer certos princípios orientadores que tornam possível a pesquisa, o questionamento e a investigação, assim como regras de conduta que são discutidas, estipuladas e vivenciadas no decorrer do processo.⁵⁶

Assim podemos verificar que os resultados obtidos de tal processos serão sempre provisórios e falíveis. Destacando ainda que a comunidade de investigação de Lipman tem caráter normativo, não se preocupa com o modo como as coisas são exatamente, mas pensar como elas deveriam ser, em um processo de construção e reconstrução permanente. Nunca como algo acabado e pronto, como dito acima.

O PENSAR DE ORDEM SUPERIOR

Outro conceito importante a ser investigado na metodologia de Lipman é o desenvolvimento do pensar de ordem superior e seu papel dentro da comunidade de investigação.

Se para Lipman se faz necessário desenvolver um programa de habilidades de pensamento que seja capaz de possibilitar as crianças condições para resolver problemas e tomar decisões com objetivo para pensar de forma mais efetiva o seu futuro, esta meta para uma educação para o pensar é o que Lipman define como um pensamento de ordem superior (LIPMAN, 1994, p.35). Tonieto explica que o pensamento de ordem superior é definido por Lipman (2001, p.38) como *“a fusão dos pensamentos crítico e criativo”*. Exige tanto um pensamento flexível como rico em

---

⁵⁶ Tonieto, Carina - II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, 2006.

recursos, sendo necessário saber onde procurar recursos e administrá-los de forma eficaz, superando o desafio de empregar significados que superem os atos mecânicos de assimilação. Sendo o pensamento de ordem superior a fusão de um pensamento crítico com um pensamento criativo, faz-se necessário compreender em Lipman o pensar crítico e criativo. Para ele o pensar crítico possui uma preocupação primordial pela verdade, apresenta interesse genuíno em evitar o erro e a falsidade. Compreende assim seu controle como autocorretivo, ao passo que o pensamento criativo, preocupado com a invenção e a totalidade, se controla através do objetivo de ir além de si mesmo (LIPMAN, 2001, p. 279-280).

Tonieto explica que *“O pensamento crítico exige raciocínio e julgamento criativo, do mesmo modo como o pensamento criativo exige habilidade, talento e julgamento crítico.”* Assim, fica claro que não há a possibilidade de haver um pensamento crítico sem um julgamento criativo e vice-versa. Cabe ainda um terceiro elemento que é o pensamento complexo, definido por Lipman como *“o pensamento que está ciente de suas próprias suposições e implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão.”* (LIPMAN, 2001, p. 279-280)

O pensamento complexo exige um pensar sobre os procedimentos, ao mesmo tempo que pensa sobre seu tema principal (LIPMAN, 2001, p.42). Uma investigação dialógica precisa considerar os procedimentos da investigação, assim como os problemas a serem investigados. O objetivo do pensar complexo é a resolução de situações problemáticas. Lipman deixa claro que *“tão importante quanto a questão do que é o pensamento de ordem superior é a questão de como ensiná-lo”* (LIPMAN, 2001, p.38). Explica que o pensamento de ordem superior deve ser ensinado diretamente em sala de aula, seja com a adoção da filosofia como disciplina nas escolas ou promovendo o pensar de ordem superior em cada disciplina através da comunidade de investigação.

O DIÁLOGO NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Lipman confere ao diálogo uma importância fundamental dentro de sua forma de conceber a educação. Veremos a estima que ele atribui ao diálogo, como instrumento fundamental para despertar a reflexão a partir de alguns apontamentos.

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar mais atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido (LIPMAN, 1994, p.44).

Assim, a comunidade de investigação elaborada por Lipman (LIPMAN, 1994, p.45) prima pelo diálogo. É através dele que se torna possível o desenvolvimento das habilidades cognitivas, do raciocínio, da capacidade de argumentação regida pela lógica, assim como a investigação sobre problemas do mundo. O diálogo para Lipman faz com que seus participantes pensem sobre seu próprio pensamento, ao mesmo tempo que pensam sobre o pensamento do outro, e isto faz com que desenvolvam uma série de habilidades cognitivas. Assim, o diálogo é um instrumento do desenvolvimento do pensar de ordem superior que vai possibilitar a educação para o pensar.

Na comunidade de investigação o individual é colocado à favor de um social que possibilita o aprimoramento do cognitivo individual, conseqüentemente refletido no social. Faz-se necessário também diferenciar o que Lipman chama de diálogo e conversação. Para ele, ao confrontarmos o diálogo e a conversação, não podemos deixar de perceber em uma conversa um processo onde o tom pessoal é acentuado, no entanto, o fio lógico é tênue, já no diálogo ocorre exatamente o contrário (LIPMAN, 2001, p. 335). Então, compreendemos que a conversação para Lipman é caracterizada pela defesa de pontos de vista pessoais, não levando em consideração os aspectos lógicos da capacidade argumentativa. Uma vez que no diálogo, acontece o contrário, não estamos na defesa de pontos de vista pessoais, mas envolvidos em investigar os problemas universais. Esta investigação precisa ir além do reino das opiniões e dos preconceitos, fazendo-se necessário o regramento lógico, a fim de ser possível a construção de raciocínios coerentes e justificáveis diante dos critérios aceitos na comunidade.

[...] no confronto entre a conversa e o diálogo, uma das coisas que chama a atenção é a maneira como a conversa almeja o equilíbrio, ao passo que o diálogo almeja o desequilíbrio. (LIPMAN, 2001, p.335).

Lipman defende que no diálogo o argumento evoca o contra-argumento que impulsiona a si mesmo além do outro, e impulsiona o outro além de si mesmo (LIPMAN, 2001, p. 336). Para ele, quando ficamos presos a conversação há apenas uma alternância das falas entre os participantes, mas a conversa não se movimenta, não há desequilíbrio de concepções. Já o diálogo é o exame, a investigação, o questionamento das ideias e exige dos participantes a colaboração para resolução das questões propostas.

Tonieto contribui também na compreensão de diferenciar alguns princípios orientadores da prática dialógica de Lipman. Explica que não podemos esquecer que para Lipman a lógica do diálogo tem suas raízes na lógica da conversa, mas que é necessário fazer o movimento de passar da conversa para o diálogo para se atingir o pensar de ordem superior.

Tonieto esclarece também que em Lipman o diálogo não pode ser definido como discussão. A discussão pode ocorrer tanto em uma conversa como em um diálogo, mas não caracteriza uma investigação. Enquanto a discussão conversacional é uma disputa entre opiniões com objetivo de persuasão, a discussão dialógica caracteriza-se pelo confronto de ideias e pensamentos.

[...] o diálogo é um estágio desse difícil e árduo processo da experiência que é necessário para que a experiência bruta seja convertida em expressão acabada. Para as crianças de qualquer estágio o diálogo é uma fase indispensável do processo. (LIPMAN, 1994, p.47).

Assim podemos compreender que educar dialogicamente para Lipman significa criar condições necessárias para que crianças e jovens, fazendo uso de habilidades cognitivas, possam organizar sua própria experiência, tendo por base não o mundo dos adultos e seu modo de pensar, mas respeitando o universo infantil e juvenil. No lugar de uma educação da comunicação de conhecimentos do mundo adulto para as crianças e jovens, passamos a desenvolver uma investigação dialógica dos problemas que afetam o mundo das crianças e jovens, considerando

sim os conhecimentos já produzidos, porém abordados em caráter problemático e controverso, e não pronto, absoluto e acabado.

A FILOSOFIA NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

A filosofia entra na obra de Lipman como outro instrumento primordial dentro do processo de educação que objetiva promover o pensar. “[...] *a filosofia implica precisamente esse permanente esforço de lidar com questões que não permitam nenhuma solução simples, e que exigem contínuas reformulações.* [...]” (LIPMAN, 1994, p.52). Compreendendo a importância do questionamento como pertencente a origem do fazer filosófico, compreendemos que no pensamento de Lipman a filosofia desempenha um papel primordial na educação de jovens e crianças por tratar diretamente do conhecimento humano e sua produção, considerando as questões, epistemológicas, estéticas, éticas, metafísicas e suas relações.

O que melhor poderia estabelecer uma conexão entre as crianças e a estrutura formal do conhecimento humano que uma disciplina que tradicionalmente tem se preocupado com a inter-relação entre as diferentes disciplinas intelectuais e com a apresentação de perguntas mais profundas sobre como interpretar e compreender a experiência humana?(LIPMAN, 1994, p.50)

Por não ser fechada em si mesma, como coloca Lipman, o ensino de filosofia em si é uma educação para o pensar. No entanto, se o ensino de filosofia é realizado dentro do paradigma padrão, criticado por Lipman, nada mais será que a transmissão de conhecimentos prontos e acabados, também na filosofia, reduzindo o contato dos estudantes com o saber filosófico. Assim, é também um desafio constante para filosofia promover uma educação para o pensar. No entanto, não seria incorreto dizer que a filosofia possui certas características que a aproximam mais dos

ideais de uma comunidade de investigação dialógica. Nas palavras de Lipman “*a Filosofia é a disciplina que nos prepara para raciocinar nas demais disciplinas*” (LIPMAN, 1995b, p.32).

O questionamentos feitos por crianças que buscam organizar e dar sentido às suas experiências educacionais a partir da compreensão dos temas das disciplinas, abre caminho para a educação para o pensar. No entanto, como vimos, nada impede que a investigação dialógica seja realizada de forma transdisciplinar.

Em *A Filosofia vai à escola*, Lipman explora o que a educação pode ganhar com a inclusão da Filosofia como disciplina. O que esta pesquisa se propõe é em ampliar este pensamento e pensar o que a escola como um todo ganharia com a inclusão da forma de pensar de Lipman em todas as disciplinas.

Na mesma obra, Matthew Lipman desconstrói o fundamento daqueles que se apoiam em Platão para defender a incapacidade das crianças em aprender ou fazer Filosofia. Infelizmente, na maioria dos casos espera-se que o estudante aprenda e não faça filosofia. Fazer filosofia e aplicar filosofia são coisas bem diferente.

Lipman se refere a Sócrates como um personagem solitário despreocupado com uma aquisição ou profissão, mas com um modo de vida que produzia filosofia, inclusive por não distinguir a filosofia e a vida prática. Para Lipman:

A dicotomia adulto/ criança tem um paralelo óbvio na dicotomia entre a gerência industrial ideal ("razão") e os trabalhadores ideais ("prazer"). Contudo, é provável que aquela dicotomia, no que concerne à capacidade de perseguir uma forma de vida filosófica, tenha sido absurda para Sócrates....Nem mesmo Dewey, tranquilamente o mais perspicaz de todos os filósofos da educação, pôde persuadir-se a defender a filosofia como uma matéria da escola primária, mas isto porque já se havia comprometido a reconstruir a educação de acordo com as linhas da investigação científica. (LIPMAN, 1990. p. 28)

Lipman refere-se também ao diálogo *Fedro*, no qual Sócrates demonstra um certo embaraço, em contraponto ao livro VII da *República* no qual estimula as crianças a seus estudos pelo prazer e não pela coação, Sócrates insiste que as crianças não sejam expostas à dialética, porque “*os que a ela se dedicam estão cheios de desordem*”. Ainda nas palavras de Sócrates:

[...] uma vez que tenham provado a dialética, abusam dela e convertem-na em jogo, utilizando-a para contradizer incessantemente, e, imitando os que a refutam, refutam os outros, por seu turno, e imitando os que a refutam, refutam os outros, por seu turno, e se comprazem, como cães novos, em puxar e estraçalhar pelo raciocínio todos os que se lhes aproximam. Após refutar muitas vezes os outros, e terem sido eles próprios muitas vezes refutados, deixam rapidamente de acreditar em tudo que acreditavam antes; e, por aí, eles próprios e a filosofia inteira ficam desacreditados perante a opinião pública. (LIPMAN, 1990. p. 29)

A INFLUÊNCIA DE DEWEY

Através de algumas comparações podemos verificar que o pensamento de John Dewey foi extremamente influente na formação do pensamento de Matthew Lipman. Marie-France Daniel em *A Filosofia e as crianças*⁵⁷ faz uma análise conceitual tanto da filosofia da educação em Matthew Lipman e do programa que ele desenvolveu, o “*Filosofia para crianças*”, como das influências desta filosofia. Defendendo o ineditismo como a maior qualidade do programa de Lipman, Daniel assume suas influências, sem o desvalorizar, e afirma John Dewey como o maior influente do pensamento de Lipman. A pesquisa de Marie-France Daniel se debruça sobre a problemática e a metodologia de Matthew Lipman e seu programa de Filosofia e, estabelece as relações com os pensadores que o influenciaram.

Para tanto Marie- France Daniel demonstra como, para Lipman, a linguística estava intimamente ligada ao psicológico, de forma indissociável, assim todo modo de ensino precisaria ser pensado para esta forma de compreender o ser humano e sua forma de aprendizado. Daniel comenta que na longa experiência de Lipman no ensino universitário, ele observou que os jovens chegavam no ensino superior com o pensamento já formatado dentro de padrões muito rígidos, e assim concluiu que a formação do pensamento autônomo e crítico deveria ser feito nas escolas

---

⁵⁷ DANIEL, Marie-France. *A filosofia e as crianças*; Prefácio de Matthew Lipman, tradução de Luciano Vieira Machado. Ed. Nova Alexandria, 2000.

primárias e secundárias. Mas o problema era elaborar a forma mais eficiente, adequada e responsável para isto.

O currículo de Lipman é composto por novelas que levantam questões ao estilo socrático, de maneira a buscar propiciar uma formação à criança, valorizando sua experiência cotidiana e estimulando-a a praticar a investigação do significado. O que pode parecer uma contradição no pensamento de John Dewey, extremamente crítico a tradição platônica. *Issao e Guga*, uma novela para alunos de seis a oito anos é uma introdução a zoologia e à ecologia. Ela inicia as crianças na regra da lógica (classificação, identificação, formação de conceitos, exemplificação, raciocínio). Para crianças de oito a dez anos, Lipman introduz o trabalho de analogias e metáforas com a novela *A descoberta de Ari dos Telles*. Daniel explica que ao tratar de analisar estas novelas Lipman entende que; “*As histórias se desenvolvem por meio de uma série de diálogos filosóficos, que têm lugar numa comunidade filosófica.*” Daniel destaca o conceito de “*comunidade de investigação infantil*”. Este conceito de comunidade filosófica e comunidade de investigação que Marie-France Daniel destaca em Matthew Lipman, pode ser encontrado de maneiras semelhantes em outros autores como Charles Sanders Pierce, John Dewey e na obra do brasileiro Lauro de Oliveira Lima.

Em sua terceira novela filosófica Lipman retoma conceitos anteriores como a lógica, e trabalha também aos domínios da ética, da estética e da política. São livros de história para crianças que valorizam a experiência infantil.

Daniel explica que para Lipman os personagens das novelas são modelos concretos para os seus leitores, os heróis são crianças que pensam e que encontram prazer em refletir. O personagem lipmaniano representa um modelo a ser seguido. Nas histórias as crianças refletem características próprias de suas idades expondo a curiosidade, a teimosia, a birra. Daniel explica que com isso Lipman busca interagir com a realidade dos seus leitores infantis.

A própria voz da terceira pessoa, para a criança, é a voz do alto, a voz de fora mais que a voz do interior. É a voz do interior, [...] a voz do indivíduo, talvez mesmo a voz do protesto. (Lipman, 1991b, 214).

Daniel esclarece que através destas histórias narrativas Lipman visava propiciar às crianças uma experiência que dialogasse com a sua realidade para que as crianças passassem a

perceber um modelo significativo de aprendizagem do pensamento, para Lipman as crianças podem descobrir, através de sua leitura, o papel fundamental do pensamento na experiência existencial, na medida que a educação se ocupa do destino do conhecimento humano, devendo ensinar as crianças como pensar e não em que pensar. Daniel interpreta que as novelas de Lipman passam a ser filosóficas por destacarem conceitos universais da filosofia, criarem situações problemáticas, instigantes e ambíguas e propiciarem as crianças experiências de reflexão e pensamento.

A autora ainda acrescenta que a pedagogia de Lipman adaptou textos filosóficos, com o objetivo de estimular as crianças a descobrir junto com os personagens ideias pessoais que despertam reflexões.

Nesta pedagogia a leitura é caráter fundamental, seguida do levantamento das questões e diálogo. Daniel afirma que para Lipman a missão da instituição escolar consiste em apoiar as crianças em seus interesses, em orientar seus desejos de forma a fazê-las evoluir naquilo que têm de mais belo e de mais autêntico.

[...] a escola deve valorizar os talentos de cada um e tirar partido, de forma positiva, de suas deficiências. (DANIEL, Marie-France 2000, p.22)

Daniel elucida que para Lipman a filosofia é um instrumento complementar e fundamental para ensinar a criança a articular um pensamento autônomo, a compreender o ponto de vista dos outros e a desenvolver um senso crítico. Explicita o pensamento de Lipman ao dizer que toda investigação efetuada em comunidade conduz inevitavelmente a uma percepção mais global e a uma aprendizagem mais rápida das outras matérias escolares, pois a comunidade que investiga age em vários planos, faz com que a criança tenha importância no grupo. Junto com os outros toma consciência de sua existência específica e de sua utilidade, auxiliando muito no desenvolvimento de sua autoestima. Assim, a filosofia desempenha também um papel fundamental ao desenvolver nas crianças a confiança nelas mesmas, e Daniel explica como a parte política está integrada a este pensamento, pois as leis, interesses, valores e princípios da comunidade, entrarão no jogo de debate de ideias. Neste sentido o programa de Lipman busca mais que um aprendizado escolar, mas uma contribuição para vida em sociedade, pensando uma educação que promova a formação de seres humanos conscientes e responsáveis socialmente.

Até aqui Daniel já nos passa alguns pilares fundamentais que caracterizam o pensamento de Lipman dentro da filosofia e da educação (DANIEL, Marie-France 2000);

- 1) a filosofia como instrumento complementar e fundamental,
- 2) uma ótica comunitária de aprendizado,
- 3) a consciência e a responsabilidade social como objetivos finais,
- 4) a leitura, a reflexão e o diálogo como elementos constitucionais para o desenvolvimento dos objetivos anteriores.

Ao tratar das correntes de pensamento que influenciaram a maneira de Matthew Lipman conceber a educação contemporânea Daniel se refere a John Dewey como predominante, mas não deixa de reconhecer a importância de Charles Sanders Peirce, cientista e filósofo, pioneiro no movimento conhecido como pragmatismo e, como afirma Daniel, o pragmatismo orienta o pensamento lipmaniano. A importância dada a experiência, assim como o questionamento que levanta dúvidas pertinentes a realidade das crianças para o processo de investigação somados a etapa da formação da comunidade de investigação e surgimento dos valores democráticos, marca a adesão ao pluralismo e a recusa do dogmatismo. Além disto, Daniel destaca a importância que Lipman confere aos fatores sociológicos e psicológicos de uma educação que visa o desenvolvimento global da criança e a melhoria na sua qualidade de vida.

Antes de se aprofundar nas influências de John Dewey, Daniel destaca as correntes de pensamento que poderiam ter influenciado Matthew Lipman. Dentre elas, destaca o humanismo contemporâneo, a filosofia radical (ou teoria da conscientização), o behaviorismo, a psicologia genética (e o construtivismo), assim como o pragmatismo de Dewey. Não é o objetivo da pesquisa de Daniel, nem desta em questão, aprofundar-se na compreensão das influências de cada uma destas correntes, isto nos afastaria dos objetivos dispostos anteriormente, ainda assim vale destacar que Daniel enfatiza Carl Rogers como influente representante do pensamento humanista e Paulo Freire como representante da corrente da filosofia radical. A pesquisa de Daniel se aprofunda na análise das dimensões específicas da Filosofia para crianças, o desenvolvimento do pensamento na criança, a influência da comunidade de investigação na integração dos valores pessoais, morais e sociais. Demonstra o que Matthew Lipman entende por pensamento superior e como se distingue do pensamento espontâneo, analisa a representação lipmaniana da filosofia e

sua relação com o desenvolvimento do pensamento, fazendo também uma análise comparativa entre Lipman e Dewey pensando o quanto a Filosofia para crianças de Lipman beira com o pragmatismo científico de Dewey.

Ao abordar as visões da educação em Lipman e Dewey, Daniel explica que para Lipman;

[...] a essência de toda atividade realmente educacional deriva do pragmatismo à medida que a compreensão inteligente só entra em atividade quando movida por um desejo de criar novos laços, de influenciar o meio, melhorar a experiência futura, em suma, agir sobre o exterior em vista de um cotidiano mais adaptado. (DANIEL, Marie-France 2000, p.43)

Daniel elucida que a filosofia de Lipman se opõe ao intelectualismo para tornar-se utilitária. Para Daniel a perspectiva lipmaniana se aproxima neste sentido de John Stuart Mill, para quem o útil é o valor supremo que todo indivíduo deve buscar exatamente por estar unido diretamente ao altruísmo. Em *O utilitarismo* (Mill, 1910/1964) Mill explica que o bem-estar individual depende do bem-estar comum e que trabalhar para felicidade do outro é o melhor meio de ser feliz.

Assim, Daniel explica que em Lipman uma atividade educa não na medida em que desenvolve saberes e produz indivíduos mecanicamente eficazes, mas à medida que produz seres humanos, indivíduos cada vez mais integrados à realidade e cada vez mais incitados a reorganizar positivamente experiência individual e social. Assim, para Lipman, a educação se revela no desenvolvimento da inteligência humana e a essência da inteligência não se localiza na capacidade de acumular informações, mas na competência de perceber o vital e de agir eficientemente sobre os casos. Em *Filosofia na sala de aula* Lipman sustenta que o pensamento intervém continuamente no processo de criar ou de fazer coisas, que ele é inseparável da ação (LIPMAN, Sharp e Oscanyan, 1980, p.32). Assim como Dewey exemplifica a criança que põe a mão no fogo, para ele, o simples fato de se queimar não constitui uma experiência. Esta só adquire seu valor quando há consciência da relação entre o ato e suas consequências (DEWEY, 1916/ 1983, p.173-174). Neste sentido Lipman é pragmático por considerar o pensamento como um processo que integra a ação presente na experiência. Daniel explica os princípios que Lipman oferece em seus escritos de seu programa de Filosofia para crianças compreendendo que para

educar, as atividades escolares necessitam propiciar que as crianças se envolvam numa práxis reflexiva. Diferenciando aprender de memorizar, o que não implica em repetições, mas em mudança de atitude. A criança precisa ter a possibilidade de formular sua própria compreensão das coisas e de elaborar seu próprio sistema de conhecimentos.

Em sua pesquisa Daniel faz um paralelo entre cada um dos subsídios da abordagem de Matthew Lipman e as teses deweyanas, e avalia a maneira como a filosofia de Lipman segue o paradigma de John Dewey.

Daniel elucida que em Lipman há uma grande diferença entre ouvir e compreender. A criança pode captar as palavras do professor, com o significado de sua mensagem, mas há uma diferença entre se instruir e educar-se. Daniel explica que para Lipman uma informação pode ser transmitida, um sentimento pode ser partilhado, mas como o significado é diferente, o significado precisa ser descoberto. Uma pessoa não pode transmitir o significado para outra pessoa, que precisa ser descoberto por aquela pessoa para que dele se aproprie, pois o significado que cada um atribui as coisas é subjetivo em sua essência. Dentro desta ótica Daniel cita Rorty e a doutrina do “contextualismo”, segundo o qual “tudo varia de acordo com o texto e especialmente com o objeto da pesquisa” (Rorty, 1984-1988/ 1990,p.7).

Daniel explica que Lipman prefere a perspectiva interpessoal que se situa no contexto da vida cotidiana à noção de verdade objetiva. Para ele não existe um valor e significado único, mas uma pluralidade deles que variam de acordo com a época, o lugar e as circunstâncias. Assim o valor do significado em Lipman é holístico, por derivar do cognitivo e do afetivo.

Daniel explica que para Lipman a natureza da criança se caracteriza pela curiosidade e perplexidade, sempre em busca de significados. E a intensidade é uma outra característica que Lipman enxerga nas crianças e que, para ele, influi na qualidade de suas experiências “As crianças se deslumbram diante do mundo. É um deslumbramento tão profundo que se acontecesse com um adulto, seríamos tentados a qualificá-lo de religioso” (Lipman e Sharp, 1984, p.2)

Em sua pesquisa, Marie-France Daniel verifica a influência de John Dewey sobre o pensamento de Matthew Lipman, abordando inicialmente os aspectos gerais e posteriormente os específicos. Daniel⁵⁸ enxerga semelhanças em Dewey e Lipman em relação a definição de significado no processo educacional. Para ela, ambos consideram a descoberta do significado

---

⁵⁸ **Idem.**

como a compreensão pessoal de uma coisa. Dewey entende uma experiência como significativa quando ela aplica o seu princípios de continuidade e de interação. O princípio de continuidade supõe que as experiências vividas têm uma importância considerável para o sucesso da experiência, e esta última, quando vivida ativamente, influenciará positivamente o conjunto da existência. Uma experiência significativa em Dewey é aquela que contribui para que o indivíduo evolua no campo físico, intelectual e moral; *“O crescimento, isto é, o crescimento enquanto desenvolvimento, não apenas físico, mas intelectual e moral, é um exemplo do princípio de continuidade.”* (Dewey, 1938/1963, p.36)

Daniel prossegue comentando que ninguém pode surgir de si mesmo pelo fato de sermos todos parte de uma sociedade e do conjunto do universo. Assim, a existência se compõe da relação entre seu eu e o mundo exterior, e como a vida humana é feita de situações objetivas e subjetivas, o indivíduo precisa interagir para crescer. Daí o princípio da interação para determinar também a qualidade de uma experiência para Dewey.

A palavra “interação”, que acaba de ser empregada, representa o segundo princípio essencial à interpretação da experiência em sua função educacional. [...] O fato de que os indivíduos vivem num mundo significa, na prática, que eles vivem numa série de situações. [...] Isso significa que há sempre uma interação entre um indivíduo e objetos e pessoas. As concepções de situação e de interação são indissociáveis uma da outra. (Dewey, 1938/ 1963, pp. 42-43).

Marie-France Daniel comenta que se tanto Dewey como Lipman concordam em dizer que uma experiência presente é significativa à medida que contribui para o enriquecimento das que virão, a busca de significado se torna fundamental em ambas as teorias.

Daniel comenta que assim como Dewey, Lipman defende que a escola educa na medida que considera os aspectos psicológicos, levando em conta os aspectos individuais e sociais. Então a ideia de que a tomada de consciência social leva a apropriação da realidade individual, encontra-se na base da filosofia de ambos os pensadores. Daniel fundamenta que para Lipman o aspecto social se encontra na *comunidade de investigação*, já em Dewey, o caráter social é um *a priori* no processo educacional, pois a essência de sua filosofia é social e política. Ainda que em Lipman o objetivo último da educação seja educar as novas gerações, a autonomia, o equilíbrio, a

autoestima e a adaptação ao meio continuam sendo aspectos importantes para o sucesso escolar. Daniel argumenta também, que ambos os filósofos condenam o reducionismo do sistema educacional tradicional por acreditarem que a escola se limita a transmitir passivamente informações e assim aliena as crianças, estando de acordo também que esta escola é pensada para as finalidades dos adultos e não das crianças. Como defende Dewey, a escola tradicional se afastou gradualmente da educação como processo natural do ser humano. Já para Lipman, Daniel destaca que podemos enxergar a crítica de maneira inversa. Para ele a educação tradicional fracassa por não conseguir se desvencilhar do legado das gerações anteriores. Em Lipman o termo “educação tribal” é visto de forma extremamente pejorativa, vista em contraponto a uma educação reflexiva que seria mais significativa para criança e mais apropriada para as condições da sociedade moderna.

Em compensação Daniel destaca que os objetivos educacionais de Lipman e Dewey são idênticos. Ambos acreditam que a escola deve ensinar as crianças a aprender, uma vez que os jovens devem estar preparados para a vida.

Ao analisar o pensamento de Lipman, Daniel acredita que o modelo deweyano é aplicado quase que integralmente. Quando Lipman fala da experiência pessoal significativa, de competência no saber fazer e saber ser, seja falando do desenvolvimento do clima de confiança, ou do desenvolvimento holístico do pensamento e de atitude moral, todos estes dados têm origem no paradigma de Dewey.

No entanto, Daniel destaca um ponto no qual Lipman dá uma atenção especial e que não é mencionado por Dewey: a dimensão socrática do ensino. Explica ela que a especificidade da tese de Matthew Lipman baseia-se na essência filosófica de seu programa de ensino, assim, o professor deve possuir, além das qualidades mencionadas por Dewey, a capacidade de maravilhar-se, espírito crítico e curiosidade insaciável. Enquanto estas condições são mencionadas por Dewey de maneira mais geral, Lipman as coloca como condição *sine qua non* para o ensino.

Além da forte influência de John Dewey na formação do pensamento lipmaniano, Marie-France Daniel refere-se a influência implícita da corrente Humanista, destacando o conceito de professor-guia de Carl Rogers:

1 – O guia cria um ambiente propício à experiência do grupo ou da classe;

- 2 – Ele ajuda a escolher e a esclarecer os objetivos dos membros da classe e os objetivos mais gerais do grupo, sempre deixando espaço à diversidade nos objetivos;
- 3 – Ele conta com a motivação de cada estudante para realizar objetivos que dão sentido e motivação à sua aprendizagem.
- 4 – Ele empreende esforços para organizar e tornar acessível para a aprendizagem uma vasta gama de recursos;
- 5 – Ele se considera como um instrumento, dotado de simplicidade, que será usado pelo grupo;
- 6 – Respondendo aos desejos expressos pela classe, ele aceita tanto o conteúdo intelectual quanto as atitudes efetivas. Além disso busca dar a cada aspecto o grau de importância de que este se reveste para o grupo;
- 7 – Uma vez estabelecido o clima favorável na classe, ele está em convicções de se tornar um participante, um membro do grupo e expressa suas opiniões apenas enquanto indivíduo.
- 8 – Ele toma a iniciativa de partilhar com o grupo seus sentimentos, seus pensamentos;
- 9 – Ao longo da experiência da classe, fica atento às expressões que traduzem sentimentos profundos ou intensos;
- 10 – Em seu papel de base para a aprendizagem, esforça-se por reconhecer e aceitar suas próprias limitações. (Rogers, 1969, pp.164-166).

Daniel observa as semelhanças no pensamento de Lipman e Rogers e demonstra os princípios pedagógicos comuns, entendendo que em ambos a facilidade de aprender está diretamente ligada a relação professor-aluno, para ambos os pensadores a educação precisa estar centrada no estudante de modo a entender que a abertura de espírito, a coerência, a aceitação do outro e a compreensão empática, encontram-se em ambos modelos de pensamento.

Voltamo-nos no entanto a relação Lipman e Dewey para observarmos como Daniel destaca o fato de que ambos os filósofos elaboram suas críticas a educação tradicional em defesa do ser humano e da democracia. Concebem uma teoria alternativa a educação com a intenção de modificar a escola e a sociedade, sem buscar modificar a natureza ou a essência das coisas, mas procurando melhorá-las à partir daquilo que são. É a partir da realidade tradicional que eles pensam as

mudanças necessárias. Os dois filósofos pragmatista situam a criança em seu contexto histórico e desejam produzir modificações na didática atual pensando os jovens como sujeitos históricos. Fazem uma crítica construtiva a escola no esforço de revelar as crianças seu potencial como seres humanos, incluindo-as neste processo de reconstrução pessoal e social. Outra semelhança destacada por Daniel aparece na valorização da experiência cotidiana da criança para resolver os problemas propostos pela humanidade. Como pragmatistas que são, concordam com a premissa que as disciplinas escolares apenas são úteis às crianças na medida que são significativas. Os dois pensadores dialogam também na forma como repensam a autoridade institucional escolar, exigindo que os saberes das gerações anteriores sejam repensados e adaptados a cada geração, levando em conta aspectos como a linguagem e o contexto social.

No entanto Daniel nos oferece grande ajuda ao diferenciar um importante aspecto na concepção de educação destes dois filósofos pragmatistas. Ao tratar do ensino específico das disciplinas. Dewey aborda a questão das disciplinas escolares de forma mais explícita que Lipman. No Credo Pedagógico (DEWEY, 1987/1972, artigo 3), assim como em Democracia e Educação, ele propõe didáticas específicas ligadas ao jogo e aos trabalhos práticos (DEWEY, 1916/1983, p. 235-249), à geografia e à história (idem, p. 249-263) e ao ensino da ciência (id.,p.263-277). Enquanto que Lipman aborda o tema pelo viés da aprendizagem geral do pensamento.

Assim, segundo os dois filósofos a educação se torna uma experiência que realmente educa à medida que tira sua essência dos acontecimentos que pertencem ao cotidiano da criança e aspira incondicionalmente ao aperfeiçoamento dessa experiência. Lipman e Dewey preconizam os mesmos princípios de educação, como continuidade, integração e relações meio e fim, parte e todo. Dentro desta ótica a educação em Dewey é a reconstrução da experiência e em Lipman a descoberta do significado. Seja de forma natural ou institucionalizada, a educação consiste em enriquecer a qualidade de vida individual e social, estimulando a criança a viver melhor a experiência presente recorrendo a experiência passada afim de buscar garantir o sucesso da experiência por vir. Para Daniel, enquanto para Dewey o sucesso da educação depende da adaptação da experiência escolar à experiência social, em Lipman a experiência escolar deve se tornar uma aventura cotidiana.

Ambos denunciam ferozmente os abusos institucionais da escola tradicional pelo seu formalismo e dogmatismo e se baseiam em valores humanistas ao pensar na reconstrução deste

modelo, entendendo a necessidade de compreender a criança de forma autônoma e responsável com poder de realizar uma experiência rica de significado e com capacidade para resolver os seus problemas. Em síntese: autonomia, individualidade, potencial e responsabilidade.

No entanto, Marie-France Daniel destaca que embora ambos filósofos pensem na escola de maneira a capacitar as crianças, para Dewey esta capacitação ocorre primeiramente através da experiência e a capacidade de abstração torna-se cada vez maior com o passar do tempo e o desenvolvimento da criança. Já para Lipman, não há esta diferenciação, para ele, independente da idade todo ser humano tem o mesmo potencial, uma mistura de criatividade e lógica, concreto e abstrato, prático e cognitivo.

Mas Daniel destaca a influência de Dewey quanto à pedagogia, uma vez que ambos conferem a relação professor-aluno a importância de estabelecer ajuda mútua e o compartilhar. Daniel conclui que analisando a educação, a pedagogia e a didática, valida-se a hipótese da forte influência do pensamento de Dewey sobre o pensamento lipmaniano, mas não ignora a originalidade da obra de Matthew Lipman.

CONCLUSÃO

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A contribuição pretendida por esta pesquisa para tradição da Filosofia da Educação, fundamenta-se no pensamento de John Dewey e Matthew Lipman e suas concepções sobre o conhecimento e a educação que atualmente já encontram respaldo no que há de mais moderno no pensamento científico⁵⁹. Apenas como referência, nos serve de parâmetro a pesquisa realizada em *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*, na qual Maria José Esteves de Vasconcellos se debruçou sobre asserções epistemológicas de diferentes autores para fundamentar sua concepção sobre as mudanças paradigmáticas em curso na ciência. Demonstrando como o paradigma da ciência contemporânea se constitui de três novos

---

⁵⁹ **Vasconcellos**, Maria José Esteves. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Papirus Editora, 2003.

pressupostos epistemológicos, decorrentes de recentes desenvolvimentos da própria ciência: A crença na complexidade, em todos os níveis da natureza; a crença na instabilidade do mundo, em processo de tornar-se, e; a crença na intersubjetividade como condição de construção do conhecimento do mundo.

Estas crenças descritas pela autora encontram respaldo no pensamento de Dewey que enxerga o mundo de forma complexa e estrutural, relacionando sempre de forma conexa as questões sociais, cognitivas e emocionais. A crença na instabilidade, construída pela autora, vai de encontro também ao entendimento de que o futuro é incerto e as crianças estão vivendo ao mesmo tempo que são preparadas para o futuro e, portanto, precisam ter esta experiência presente extremamente valorizada, como também defende Dewey. Assim como a crença na intersubjetividade compreende a sociedade como uma construção social e coletiva que implica em pensar eticamente sobre nossas ações, entendendo que o observador está incluído na pesquisa que agrega diretamente significado a sua experiência. Em sua pesquisa Vasconcellos passa pelo trabalho de importantes autores, como o biólogo austríaco Bertalanffy, o matemático norte-americano Wiener, o antropólogo inglês Bateson, o físico austríaco Foerster e outros mais recentes, como Edgar Morin e o biólogo chileno Maturana.

Todos estes autores reforçam que esta ideia de que a integração destes novos pressupostos por ela abordados, constituem uma forma de conceber a epistemologia ou pensamento sistêmico, de modo a compreender o conhecimento sem as divisões categóricas características da escola tradicional. A autora demonstra como os cientistas estão assumindo esses novos pressupostos epistemológicos em consequência de evidências encontradas dentro do próprio domínio linguístico da ciência. Assim, torna-se inclusive incoerente continuarmos pensando o conhecimento escolar dividido em disciplinas, uma vez que esta concepção fragmentada da realidade é fruto de um paradigma já superado e mais do que integrar as disciplinas, precisamos superar o conceito de disciplinas, justamente por este motivo Vasconcellos menciona o conceito de transdisciplinariedade, que busca não apenas integrar as diferentes disciplinas, mas superar o conceito de disciplinas e contribuir para a construção deste novo paradigma. É a partir deste prisma que poderemos compreender as contribuições do pensamento de Lipman para outras áreas do conhecimento que não apenas a Filosofia de forma coerente a concepção de John Dewey sobre o conhecimento.

Como vimos, Dewey afere que o conhecimento científico ficou a mercê da indústria que cresceu vertiginosamente pós revolução industrial. Imergindo assim, um problema destacado por ele na relação entre o conhecimento e a sociedade. Destacando também fatos que ficaram interligados nesta relação; ciência natural, experimentação, controle e progresso. Assim Dewey conclui que os ideais humanos afetados de modo acidental e não orientados de modo inteligente apontam mudanças técnicas de ordem econômica em detrimento do social.

Como vimos, ele questionou a filosofia que trabalha com uma razão superior a experiência e foi claramente contrario as linhas que afirmam que a experiência nunca se ergue acima do nível do particular.

Para ele a descrição da experiência, que encontramos em Platão e Aristóteles, representa a visão de experiência dentro da tradição da filosofia grega antiga. Dewey difere o método de aprender por tentativa e erro, em oposição ao método de aprender por ideias. Aponta também como o desenvolvimento de uma psicologia atrelada a biologia auxiliou a transformar o paradigma do conhecimento científico, compreendendo que o ser humano também interfere no meio ambiente e as mudanças realizadas no meio voltam a interferir no ser humano, de forma que há uma interação constante e o seu desenvolvimento não acontece de modo passivo.

Nas palavras de Dewey:

[...] O conhecimento não é algo de separado, e autossuficiente, mas está implicado no processo pelo qual a vida se sustenta e evolve. Os sentidos perdem seu lugar de portões do conhecimento, para ocupar o posto, que de direito lhe compete, de estímulo à ação. (DEWEY, 1959, p. 105)

Compreende-se assim a importância de reconhecer o sujeito implicado na pesquisa. A diferenciação importante feita por Dewey, na qual explica que não é a experiência que é experienciada, mas a natureza, os objetos da natureza, como as pedras, a temperatura, a eletricidade, as plantas, os animais, todas as coisas ligadas ao objeto natural se relacionam a esta forma de enxergar a ciência. Ele refuta assim o argumento que alega ser absurdo tomar uma experiência como parâmetro para formular conceitos, defende que cada uma das experiências contém vastos domínios sobre a natureza dentro de si. Já o que poderá ser compreendido a partir desta experiência necessita de exame específico e portanto, se queremos propiciar uma educação

significativa as próximas gerações, precisamos considerar esta concepção de experiência também dentro da escola. Precisamos de uma educação que valorize a experiência e possibilite que os estudantes se debrucem sobre elas.

Portanto, a definição de experiência elaborada por Dewey com base em William James, visualiza o ideal e o real de modo completamente integrado e interdependente. Coloca claramente o método empírico como o único capaz de tomar a experiência de forma integrada, como ponto de partida para o pensamento filosófico, sem separar o sujeito e o objeto. Assim podemos compreender que o conhecimento para a ciência experimental deixa de ser contemplativo e passa a ser prático: *“Conhecimento, para as ciências experimentais, significa certa espécie de ação inteligentemente conduzida; cessa de ser contemplativo e, num sentido verdadeiro, torna-se prático”* (DEWEY, 1959, p. 129)

A partir do que foi levantado nesta pesquisa sobre o pensamento de John Dewey e Matthew Lipman, podemos conceber então a educação como um processo inconsciente e natural da vida humana, presente em todos os momentos e lugares, não apenas restrita aos muros da escola ou a sala de aula. Em *Meu credo pedagógico*⁶⁰ Dewey esclarece que a educação é um processo inconsciente desenvolvido desde o nascimento de uma pessoa e através desta educação inconsciente cada indivíduo passa a compartilhar conteúdos morais e intelectuais acumulados ao longo dos anos pela humanidade. Compreendendo a educação em seus contextos tanto individuais como coletivos. Tanto do lado psicológico como do sociológico, e deixando claro que nenhum dos dois pode ser negligenciado para que a criança não sofra nenhum tipo de prejuízos além daqueles já inerentes a vida. Fica evidente que para ele psicológico e o social estão organicamente relacionados e, se separados prejudicam o desenvolvimento da autonomia da criança.

Compreendendo a escola como um universo reduzido no qual as crianças aprendem ao mesmo tempo em que vivem e são preparadas para vida, notamos a concepção de Dewey e sua influência sobre o pensamento de Lipman, a cerca da corresponsabilidade dos agentes envolvidos na educação das crianças, incluindo neste processo a escola, a família e a própria criança, que passa a ser vista como sujeito ativo de sua própria educação.

---

⁶⁰ DEWEY, John. *Meu credo pedagógico*. Traduzido do inglês por Bruna T. Gibson. Fonte: <https://pt.scribd.com/doc/164785331/23016719-John-Dewey-Meu-Credo-Pedagogico>

Considerando também a proposta de parceria entre ciência e filosofia elaborada por Dewey e presente indiretamente nas concepções de Lipman, compreendemos as contribuições destes autores para necessidade de reformulação do sistema de educação baseado em concepções ultrapassadas da realidade e do conhecimento. Se a divisão do conhecimento em disciplinas é dissociada da realidade e baseada em métodos de ensino que buscam apenas transmitir conteúdos já prontos e elaborados e não permitem uma educação para o pensar, faz-se necessário compreender o cenário atual e os instrumentos oferecidos por estes autores, para fomentar uma educação para o pensar, para investigação, para descoberta e para o viver crítico e eticamente responsável.

Se, como demonstrou a pesquisa, a escola busca reproduzir minimamente em um espaço reduzido circunstâncias que permitam as crianças viver e serem preparadas para vida simultaneamente e se, pretendemos construir uma nova educação que coloque em prática a proposta destes autores, onde se estabelece uma parceria entre filosofia e ciência, não restringindo moralmente a ciência e delegando este caráter de orientação moral a filosofia, precisamos repensar o funcionamento da escola, assim como o papel do professor.

Para possibilitar oferecer às crianças uma educação que permita a investigação científica, precisamos abandonar os rígidos esquemas que as tornam prisioneiras de salas de aulas, imóveis em carteiras que sem sucesso as obrigam a um esforço desumano de passar horas do dia apenas escutando passivamente, para memorizar conteúdos prontos que deverão ser reproduzidos em uma prova escrita em troca de uma nota sem significado. Precisamos permitir que se debrucem sobre a vida, que possam investigar por elas mesmas questões significativas para que aprendam durante o processo, experimentando, observando, errando, registrando, fazendo e refazendo, descobrindo e permitindo que concluam por si mesmas sua forma de pensar. Neste cenário sim parece ser imprescindível transformar a escola em uma comunidade de investigação na qual a metodologia dialógica proposta por Lipman poderá contribuir para agregar sentido e significado a educação dos estudantes.

A criança deixa assim de ser vista como um animal a ser domesticado, para se tornar um sujeito de sua própria educação, um jovem com a oportunidade de aprender realmente debruçando-se sobre a investigação da vida.

Analisando as metodologias tradicionais presentes em grande parte das instituições, à partir da perspectiva proposta por Lipman sob influência de Dewey, precisaremos reconfigurar

uma série de questões fundamentais ainda presentes nas escolas do século XXI. O estudante precisará necessariamente ser visto de forma integral, com suas questões sociais, emocionais e cognitivas compreendidas de forma conexa.

Como vimos, ao mesmo tempo que o pensamento de Dewey luta para que a filosofia reconheça os limites da racionalidade e as vias inconscientes da construção do conhecimento, não abandona por completo a busca de uma realidade objetiva. Mais de uma vez notamos que ele chama a atenção de maneira crítica o papel sistemático que a filosofia desempenhou historicamente no ocidente. Referiu-se aos gregos que tentavam formular regras de conduta para a vida fundamentadas unicamente na razão. Verificamos que a razão substituiu o costume, porém estabeleceu objetivos e leis tão rígidos e fixos como os dos costumes. O fim que as sustentava era a obediência por uma autoridade exterior, metafísica e nem ciência nem filosofia devem cometer o equívoco de repetir o mesmo engano ocupando o mesmo lugar. O novo lugar que Dewey propõe a filosofia, exige então, a renúncia a uma autoridade especulativa, formuladora de realidades objetivas, em troca de orientações às forças morais que norteiam a sociedade, para construir no futuro um mundo mais inteligente e ordenado possível. Assim, a ciência também precisa ter o cuidado de não reproduzir o mesmo papel crítico que Dewey atribuiu a filosofia.

O importante papel conferido por Dewey a filosofia, submetendo os conflitos gerados pela ciência a questões éticas e morais da vida prática, estabelece entre as duas, um sistema de parceria para o progresso da moral no campo de pesquisa. Pode ser compreendido assim, como uma função primordial para os educadores deste novo paradigma. Pois como observamos, a observação e a experiência formam para Dewey o eixo do conhecimento científico e um aspecto relevante da reconstrução filosófica.

Como em *Democracia e Educação*, Dewey coloca sua visão sobre o objetivo da educação; “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é capacidade de desenvolvimento constante” (DEWEY, 2007, p. 11), a recompensa pela aprendizagem passa a ser a própria aprendizagem, não uma nota ou qualquer outro tipo de bonificação. Assim os estudantes passam a estabelecer relações intimamente ligadas as questões de seu próprio desenvolvimento, a ponto de desejarem e esforçarem-se pelo seu próprio amadurecimento cognitivo e intelectual.

A TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR E DA ESCOLA

Podemos compreender portanto a proposta de Lipman de transformar a escola em uma comunidade de investigação. Na qual a escola transforma-se em um espaço em que a criança encontra oportunidades reais de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Oferece possibilidades de investigação da vida com significado, estabelece relações entre os estudantes e o conhecimento e constrói parâmetros morais que norteiam seus estudantes de modo inclusive a fortalece-los emocionalmente.

Assim a parceria proposta por Dewey, entre a ciência e a filosofia, encontrará respaldo na proposta de Lipman de transformar a escola em uma comunidade de investigação. Nesta, a orientação moral atribuída por Dewey a filosofia, se torna responsabilidade do professor educador, enquanto que a possibilidade de investigação sobre a vida será delegada aos estudantes. E, se pretendemos evitar o equívoco de colocar a ciência no mesmo lugar de autoridade suprema do saber, de acordo com a crítica aqui elaborada, precisamos possibilitar que esta investigação seja feita não apenas no campo científico, mas explorando a diversidade de aspectos que a vida nos oferece, como o campo das artes e dos esportes por exemplo. Neste cenário a metodologia dialógica de Lipman torna-se uma condição incondicional para o sucesso desta proposta de filosofia educativa, uma vez que através do diálogo se dará a orientação dos estudantes, a mediação deste conhecimento, o reconhecimento de si e do outro, assim como o desenvolvimento de diversas habilidades por ele já mencionadas.

Ao explicar como a escola se organiza através do princípio de *racionalidade*, com objetivo de produzir pessoas educadas – “*pessoas com o conhecimento necessário, e razoáveis*” (LIPMAN, 2008. p. 21), Lipman demonstra que ser razoável, para ele, não significa fazer uso puramente da racionalidade, mas da racionalidade temperada pelo julgamento e se, uma sociedade democrática necessita de cidadãos razoáveis, se faz necessário pensar como educar para formação de cidadãos razoáveis. Assim, cada princípio da educação deve ser racionalmente defensável para que se torne razoável. Obrigar os estudantes a memorizar conteúdos já acabados para que sejam posteriormente reproduzidos mecanicamente, sem reflexão, em uma avaliação escrita, em busca de uma nota, não é razoável nem racionalmente defensável. Assim como, fazer com que os mesmos estudantes se dediquem a cada uma hora/ aula a um conteúdo diferente, para após o tocar de um sinal encerrar a atividade que estão realizando e começar uma outra,

independente do seu interesse e envolvimento, também não é defensável racionalmente, nem razoável.

O professor passa por tanto a exercer um papel ainda mais importante e uma formação sólida se fará ainda mais necessária. Pois, no lugar de buscar transferir conteúdos relacionados aos seus conhecimentos, deverá utilizar destes conhecimentos para orientar as pesquisas dos estudantes, de modo a permitir que aprendam através da experiência investigativa, com espaço para o erro e a descoberta. O professor passa assim, a ser responsável pelo direcionamento moral de seus estudantes e, se como defendeu Dewey, uma sociedade democrática precisa ser construída por uma educação democrática, a democracia precisa ser um valor garantido dentro desta proposta.

Assim, a proposta de transformar a escola em uma comunidade de investigação que trabalha de maneira dialógica educando para o pensar, como propôs Matthew Lipman, passa a ser uma possibilidade de construção de conhecimento para outras áreas que não apenas a filosofia. Lipman compreende a necessidade da construção do diálogo verdadeiro como essencial para constituição da subjetividade, uma vez que o que Buber chama de “encontro dialógico”, somente ocorre quando ambos sujeitos implicados neste diálogo, se reconhecem como sujeitos, substituindo as relações sujeito-objeto por sujeito-sujeito. Teríamos assim uma educação fundamentada em uma concepção pragmática do conhecimento.

Assim como, se Dewey salienta o papel central da descoberta dentro do método da pesquisa científica, da revelação do novo em detrimento do velho, é necessário permitir ao estudante debruçar-se sobre a investigação que o levará a descoberta do novo. Portanto, se como defende Dewey, ao despertar o novo, a ciência não tem uma preocupação moral, sua descoberta é fruto espontâneo da investigação que se prestou, esta preocupação moral é transferida aos responsáveis pela educação dos estudantes, ou seja, a escola com seus profissionais em parceria com seus familiares.

Torna-se evidente assim, o desafio proposto por Dewey, o desenvolvimento de uma teoria da moral que ofereça orientações intelectuais positivas ao homem, na tarefa de conduzir a sua conduta prática. Como vimos, Dewey recorre a Bacon para criticar a velha lógica, considerada por ele ultrapassada, por ser uma lógica destinada a ensinar o que já era conhecido, e compreende ele o ensinar como mera doutrinação. Lipman segue na mesma linha quando desconstrói a irracionalidade da educação proporcionada pela escola tradicional.

O processo de educação tradicional, na ótica de Lipman enfraquece a curiosidade, a imaginação, a criatividade, qualidades bastante presentes na primeira infância e que no processo da educação tradicional tendem a desaparecer. Assim, as crianças tornam-se apáticas e temerosas.

É por isso que Lipman defende que o processo de sala de aula deveria tomar como modelo o processo da investigação científica e chega ao conceito de “*comunidade de investigação*” que aqui se pretende.

Como vimos, o termo “*comunidade de investigação*” foi evidenciado por Charles Sanders Peirce, Lipman escreveu no entanto que podemos compreendê-lo de forma a evidenciar a necessidade dos estudantes dividirem opiniões com respeito, assim como desenvolverem questões a partir das ideias dos outros, desafiarem-se entre si, auxiliarem uns aos outros, aprimorarem sua capacidade de buscar suposições, de desenvolver a linguagem e os fundamentos de seus próprios pensamentos. A comunidade de investigação de Lipman não é portanto limitada as divisórias das disciplinas existentes (LIPMAN, 2008. p. 31).

Lipman afirma que, assim como um estudante que se dedica ao aprendizado de uma nova língua, precisa aprender a pensar nesta nova língua e não apenas reproduzi-la de forma mecânica enquanto continua pensando em sua língua materna, aqueles que aspiram uma educação liberal devem aprender a pensar nas diferentes línguas que as disciplinas representam.

"Não há por que ensinar lógica às crianças se ao mesmo tempo não as ensinarmos a pensar logicamente. Do mesmo modo, o objetivo de ensinar história é levar as crianças a pensar historicamente e, no caso da matemática, levá-las a pensar matematicamente. Aprender qualquer língua (inclusive línguas estrangeiras) é aprender a pensar nessa língua. Se a educação tem como objetivo a produção de crianças racionais, elas devem ser capazes de pensar na matéria e sobre a matéria de ensino."
(LIPMAN, 1990. p. 23)

Assim, verificamos como Lipman desconstrói a necessidade de uma educação pautada na memorização de conteúdos, e propõe um modelo que estimule o desenvolvimento da linguagem em todos os aspectos.

O modelo reflexivo de educação proposto por Lipman, é assim um modelo que busca o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Sua concepção de educação para o pensar implica em uma construção social e coletiva, neste aspecto, a autonomia está relacionada a capacidade de pensar por si mesmo, mas não de maneira individualista.

Na educação tradicional que Lipman busca superar, o professor ocupa um lugar vinculado a uma autoridade suprema do conhecimento. A crítica de Dewey a autoridade superior ocupada pela filosofia ao longo de sua história, pode ser comparada a esta posição ocupada pelo professor há tantos anos dentro da escola tradicional, na qual as crianças não são vistas como sujeitos dotados de conhecimento e o professor sente-se envergonhado e impossibilitado de aceitar o não saber. Sente-se obrigado a saber tudo sobre tudo e é assim cobrado pelos estudantes e pela sociedade. Se por outro lado, pensarmos a escola como uma comunidade de investigação, como propõe Lipman, o professor abandona este posto de autoridade superior do saber e passa a receber outras responsabilidades. Pode assumir de forma mais verdadeira sua natureza humana, e será exigido em outros aspectos, pois ao responsabilizar-se pela orientação ética da investigação científica de seus estudantes, será a todo tempo visto como um modelo a ser seguido e suas ideias precisarão estar sempre vinculadas ao seu comportamento, para que não seja desmoralizado pela incoerência de cobrar atitudes éticas dos jovens, sem que ele mesmo as execute, a exemplo do que defendia Paulo Freire ao afirmar que *“É preciso diminuir a distancia entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento a sua fala seja a sua prática”*. Um enorme desafio que também precisa evitar cometer o equivoco de colocar o professor ocupando um lugar do ser humano perfeito, compreendendo o erro tanto do estudante, como do professor, como uma oportunidade para o aprendizado.

Como colocou Catherine Young Silva, abandonar esta autoridade possibilita ao professor estabelecer vínculos com seus estudantes e, sem estes vínculos se torna impossível qualquer tipo de aquisição do conhecimento, uma vez que o vínculo abre espaço para o diálogo que, como vimos em Lipman e Buber, fomenta o conhecimento de si e do outro. Retomando novamente Paulo Freire, lembramos que *“aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo”*, mas para que isto seja possível faz-se necessário ao professor reconhecer-se como ser humano, que como todos, conhece e desconhece, que assume sim um caráter ético diante da vida, responsabilizando-se como um modelo que sirva como mais um importante parâmetro para seus estudantes, juntamente com os demais professores e familiares. É preciso que o papel do

professor esteja claro para ele e para o estudante, para que a investigação científica seja possível e bem orientada, de forma a não restringi-la, mas dimensiona-la com a finalidade de buscar contribuições sociais significativas e adaptadas a cada faixa etária.

Assim, compreendemos que a obra de Matthew Lipman nos oferece importantes instrumentos para pensarmos a educação necessária às próximas gerações, de modo a evidenciar mudanças estruturais necessárias e urgentes na educação tradicional, presente ainda em grande parte das instituições escolares. O exercício do diálogo, assim como o exercício do pensar e a possibilidade de oferecer as crianças a oportunidade de encontrar na escola um espaço para investigação da natureza da vida de forma mais objetiva e vinculadas a experiência, orientadas pelos professores, aparecem como as principais características para uma educação que visa romper com estruturas ultrapassadas tanto em sua organização espacial, como na sistematização do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

BOUYER, Gilbert Cardoso, *Pragmatismo e cognição: Self, mente, mundo e verdade na teoria pragmática do conhecimento*. Ciência e Cognição 2010; Vol 15 (3); 164-179.

BUBER, Martin. *Between Man and Man*. Londres: Kegan Paul, 1947.

BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. Ed. Perspectiva.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Editora Centauro. 10 Ed. São Paulo, 2012.

CELMA, Jules. *Diário de um Educastrador*. 2 Edição. Ed. Summus editorial. São Paulo, 1979

DANIEL, Marie-France. *A filosofia e as crianças*; Prefácio de Matthew Lipman, tradução de Luciano Vieira Machado. Ed. Nova Alexandria, São Paulo, 2000.

DEWEY, John. *Reconstrução em Filosofia*. Nova tradução de Antônio Pinto de Carvalho, revista por Anísio Teixeira. 2. Edição –Companhia Editoria Nacional, São Paulo, 1959.

DEWEY, John. *Meu credo pedagógico*. Traduzido do inglês por Bruna T. Gibson.

DEWEY, John, *Democracia e Educação*; Apresentação e comentários Marcus Vinícius da Cunha; [Tradução Roberto Cavallari Filho]. – São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John, *Experiência e Natureza*; *Lógica: a teoria da investigação*; *A arte como experiência: Vida e educação*; *Teoria da vida moral*/ John Dewey; traduções de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonidas Gontijo de Carvalho. – 2. Ed. – São Paulo: Abril Cultura, 1985.

ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 67-85

FÁVERO, Altair Alberto; **Tonieto**, Carina. *A reconstrução da experiência democrática: a democracia como credo pedagógico na filosofia de Dewey*. Práxis Educativa (Brasil), vol. 7 núm. 1. enero-junio, 2012, pp. 179-197. Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, Brasil.

FÁVERO, Altair A; **CASAGRANDA**, Edison A. *Diálogo e Aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. 3 ed. Passo Fundo: Clio, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa* - 43 Ed. 2011. Ed Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido - Saberes Necessários à Prática Educativa* - 43 Ed. 2011. Ed Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade - Saberes Necessários à Prática Educativa* - 43 Ed. 2011. Ed Paz e Terra.

FROMM, Erich. *O medo à liberdade*. Ed. Guanabara, Rio de Janeiro:12 edição.

HESSEN, Johannes, *Teoria do Conhecimento*. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

HIRST, Paul H. “*The Logical and Psychological Aspect of Teaching a Subject*”, em R. S. Peters (ed.), *The Concept of Education* (Nova Iorque: Humanities Press, 1967), p. 44-60.

LIPMAN, Matthew. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIPMAN, Matthew. “Raciocínio crítico: o que pode ser isso?”. In *A comunidade e investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995a. p.33-46

LIPMAN, Matthew. “A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio”. In *A comunidade e investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995b. p.17-32.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*; tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escolar*. Tradução de Maria Elice de Brzezinkki Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990, - (Novas buscas em educação; v. 39)

LIPMAN, Matthew. *A filosofia na sala de aula/ Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan*; tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. – São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos Antônio. *Aspectos do Instrumentalismo Pragmatista na Teoria do Conhecimento de John Dewey*. Cognitivo – Revista de Filosofia. 2000. <http://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/13398>

MOGIKA, Mauricio. *O que é Educação Democrática*. 2003. Editora da UFPR. <http://hdl.handle.net/123456789/1991>

NEILL, Alexander, *Liberdade Sem Medo - Summerhill*. Editora Ibrasa.

PEIRCE, C.S. “*The Fixation of Belief*”, em Justus Buchler (ed.), *Philosophical Writings of Peirce* (Nova Iorque: Dover), 1955, p. 5-22.

ROGERS, Carl. *Liberdade de Aprender em nossa década*. - http://www.usjt.br/cursos/lacce/pedagogia/noticias/2011/educadores/MEC_Carl_Rogers.pdf

SHARP, Ann Margaret. “Algumas pressuposições da noção de comunidade de investigação”. In *A comunidade e investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995. p.5-15.

SHARP, Ann Margaret. “Comunidade de investigação: educação para a democracia”. In *A comunidade e investigação e a educação para o pensar*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996. p.37-47

SINGER, Helena. *República das Crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SHOOK, John. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro. 2012.

SOARES, J. R. ; *O (Neo)pragmatismo como Eixo (Des)estruturante da Educação Contemporânea*. JIMENEZ, M. S. V. (2007)

SOUZA, R. A. Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana. Ano 2, Número 1, 2010

TEIXEIRA, Anísio. *Vida e Educação*. SP: Abril Cultural, 1980 (Col. "Os Pensadores"). "A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey)".

TEITELBAUM, Kenneth, *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n.2, pp. 194-201, Jul/ Dez 2001.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de, *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papirus, 2002.