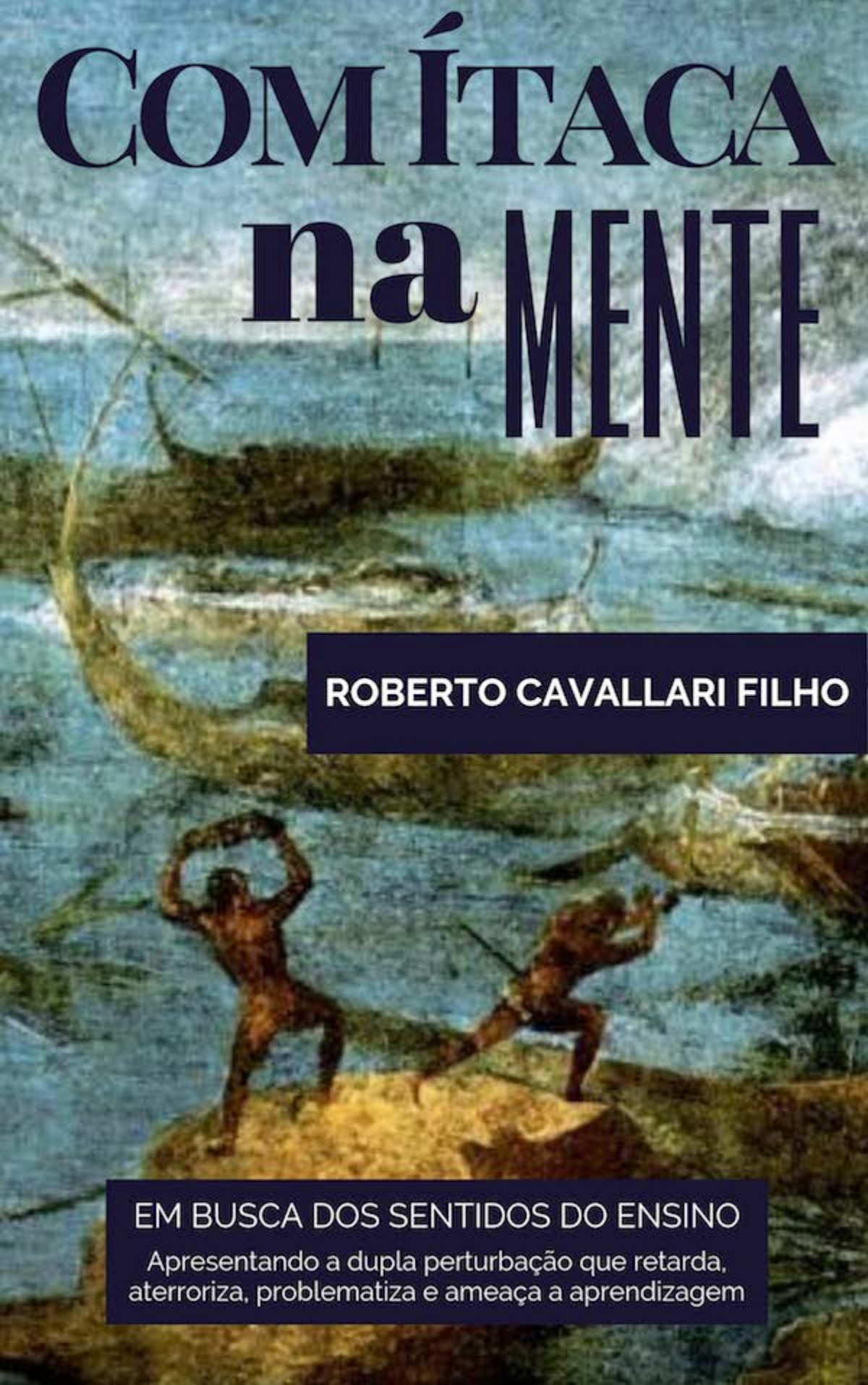
# Com Ítaca na MENTE

ROBERTO CAVALLARI FILHO



EM BUSCA DOS SENTIDOS DO ENSINO

Apresentando a dupla perturbação que retarda, aterroriza, problematiza e ameaça a aprendizagem

# Com Ítaca na mente

## Em busca dos sentidos do ensino

**Contato com a editora**

Beto Cavallari • *editor@poiesiseditora.com.br*
Gabriel Marconato • *comercial@poiesiseditora.com.br*

**Conselho Editorial**

Alexandre Fernandez Vaz • *UFSC/Florianópolis, Brasil*
Alonso Bezerra de Carvalho • *UNESP/Assis, Brasil*
Bruno Bianco Leal • *Procurador Federal/EAGU, Brasil*
Carlos da Fonseca Brandão • *UNESP/Assis, Brasil*
Christian Berner • *Université de Lille III/Lille, França*
David T. Hansen • *Columbia University, TC/New York, EUA*
Divino José da Silva • *UNESP/Presidente Prudente, Brasil*
Dominique Vidal • *Université de Lille III/Lille, França*
Eugénia Vilela • *Universidade do Porto/cidade do Porto, Portugal*
Fernando Bárcena • *Universidad Complutense de Madrid, Espanha*
Hélio Rebello Cardoso Junior • *UNESP/Assis, Brasil*
James Garrison • *Virginia Tech University/Blacksburg, EUA*
José Geraldo A. B. Poker • *UNESP/Marília, Brasil*
Larry Hickman • *Southern Illinois University/Carbondale, EUA*
Leoni Maria Padilha Henning • *UEL/Londrina, Brasil*
Luiz Henrique de Araujo Dutra • *UFSC/Florianópolis, Brasil*
Marcus Vinícius da Cunha • *USP/Ribeirão Preto, Brasil*
Nel Noddings • *Stanford University/San Francisco, EUA*
Pedro Angelo Pagni • *UNESP/Marília, Brasil*
Ralph Ings Bannell • *PUC/Rio de Janeiro, Brasil*
Rodrigo Pelloso Gelamo • *UNESP/Marília, Brasil*
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo • *UNICAMP/Campinas, Brasil*
Sinésio Ferraz Bueno • *UNESP/Marília, Brasil*
Tarso Bonilha Mazzotti • *UFRJ e Estácio de Sá/Rio de Janeiro, Brasil*
Tatiana Mesquita Nunes • *USP/São Paulo, Brasil*
Vera Teresa Valdemarin • *UNESP/Araraquara, Brasil*
Walter Omar Kohan • *UERJ/Rio de Janeiro, Brasil*

Os livros da Poiesis podem ser adquiridos nas livrarias:

**Amazon** • *www.amazon.com.br*
**Estante Virtual** • *www.estantevirtual.com.br*

Roberto Cavallari Filho

# Com Ítaca na mente

## Em busca dos sentidos do ensino

1ª Edição

poiesis editora

**Copyright© Autor(es)**

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(s) Autor(es), proprietário(s) do Direito Autoral.

**Poiesis Editora 2019**

Todos os direitos comerciais reservados pela Poiesis Editora, sendo proibida qualquer reprodução de partes ou de todo o conteúdo dessa publicação sem a autorização prévia da Editora.

**Editoria**

Revisão do original: Rony Farto Pereira
Bibliotecário: Elândio Robson Ferreira CRB/8ª Região/6764
Capa: "Os Lestrigões", autor desconhecido
ISBN 978-85-61210-95-3 (papel)
ISBN 978-85-61210-96-0 9 (ePub)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CAVALLARI FILHO, Roberto.

Com Ítaca na mente: em busca dos sentidos do ensino. / Roberto cavallari Filho. Marília : Poiesis Editora, 2019.

168 p.: 14 x 21 cm.

ISBN 978-85-61210-95-3

1. Filosofia educacional. 2. _____. 3. Dewey, John. I. Cavallarti Filho, Roberto. II. Título.

Índice para catálogo sistemático:

1. Sociologia educacional – 301.2

# Sumário

**Introdução**
**Com Ítaca na mente • 7**
O ēthos de Comitas e uma pergunta a Kaváfis • 9
Estrutura do livro • 14

**1**
**O projeto da *Bildung* americana • 20**
Novas leituras de John Dewey • 23
Bildung americana e a escola pública • 24
Polêmicas da Bildung americana transportadas ao Brasil • 29
A busca de proteção na experiência como libertação • 34
Naturalização da dialética de Hegel: crescimento e o espírito científico • 38
Posições extremas e extravagantes da experiência estética • 43

**2**
**O ciclo da boa docência • 50**
Um inimigo comum do belo e do sublime • 51
A "virada da comunicação" de Dewey • 52
Percepções moral e estética no ensino • 57
Sentido de simpatia e a boa docência • 60
Genialidade, comunicação e o ciclo da boa docência • 62
O momento estético do sublime e a origem do sujeito sagrado • 67

**3**
**A perda do espaço público • 72**
Ideal ético e democracia como um estilo de vida • 73
Espaço público e o compromisso comunicativo da ação • 76
O sentido político da Teoria Estética de Kant • 80
O nascimento de 2ª ordem: formação do espaço público ou natalidade • 82
The Problems of Men, educação progressiva e o declínio da autoridade • 85
A busca de proteção na natalidade • 91

**4**
**A formação reversa na descompostura • 95**
O sonho de Carazan e o horror do incomunicável • 96

Autoridade democrática e a interminável suspeita • 98
O sentimento sublime e a estética do sublime • 102
O inumano e o filosofar na educação • 108
Atividade autodidata e o trabalho com a descompostura • 110
Pragma e tribe contra o aliciamento da infância • 113

**5**
**Vida ética na gestão pública da Educação • 119**
Ruptura com o espaço público e a busca por uma vida ética • 120
A voz que se legitima na busca por uma vida ética • 124
A aposta na gestão da Educação pública • 125
A rendição como vitória das reformas educacionais • 130
Cartéis e o sentimento de dever ou respeito à Educação • 135
Vingança do Oikos, o sublime do cotidiano e a busca da vida ética • 143

**Conclusão**
**Dupla perturbação que nos aterroriza na busca dos sentidos do ensino • 147**

**Referências bibliográficas • 150**

**Sobre o autor • 163**

**Anexos**
**Anexo A – Discurso ao espírito científico • 164**
**Anexo B – Como dizia o poeta • 167**

# *Introdução*

## Com Ítaca na mente

*Se partires um dia rumo a Ítaca,*
*faz votos de que o caminho seja longo,*
*repleto de aventuras, repleto de saber.*
*Nem Lestrigões nem os Ciclopes*
*nem o colérico Posídon te intimidem;*
*eles no teu caminho jamais encontrarás*
*se altivo for teu pensamento, se sutil*
*emoção teu corpo e teu espírito tocar.*
*Nem Lestrigões nem os Ciclopes*
*nem o bravio Posídon hás de ver,*
*se tu mesmo não os levares dentro da alma,*
*se tua alma não os puserem diante de ti.*

*Faz votos de que o caminho seja longo.*
*Numerosas serão as manhas de verão*
*nas quais, com que prazer, com que alegria,*
*tu hás de entrar pela primeira vez um porto*
*para correr as lojas dos fenícios*
*e belas mercancias adquirir:*
*madrepérolas, corais, âmbares, ébanos*
*e perfumes sensuais de toda espécie*
*quando houver de aromas deleitosos.*
*A muitas cidades do Egito peregrina*
*Para aprender, para aprender dos doutos.*

*Tem todo o tempo Ítaca na mente.*
*Estás predestinado a ali chegar.*
*Mas não apresses a viagem nunca.*
*Melhor muitos anos levares de jornada*
*e fundeares na ilha velho enfim,*

*rico de quanto ganhastes no caminho,*
*sem esperar riquezas que Ítaca te deste.*
*Uma bela viagem deu te Ítaca.*
*Sem ela não te ponhas a caminho.*
*Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.*

*Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.*
*Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,*
*E agora sabes o que significam Ítacas.*
"Ítaca", Konstantinos Kaváfis (2006, p. 142)

É COM HUMILDADE E RESPEITO que adentro a tarefa de introduzir este livro ao leitor brasileiro. Para tal, gostaria de fornecer inicialmente um pouco do contexto no qual ele surgiu.

O livro é uma adaptação da minha tese de doutorado em Filosofia defendida na *Columbia University*, na cidade de Nova York, em 2015, com bolsa plena de estudos da CAPES/MEC e Comissão Fulbright. Sou grato a essas duas instituições, pelo apoio indispensável à minha formação, permitindo-me estar em classe e em diálogo com alguns dos principais filósofos e educadores do mundo, tanto na *Columbia University* quanto na *New School for Social Research* e na *New York University*. Se John Dewey foi o grande nome entre os acadêmicos da *Columbia*, na primeira metade do século XX, Hannah Arendt o foi na *New School*, na segunda metade.

Uma outra figura da Academia americana influencia diretamente este livro e serviu de inspiração para o seu título. O título da tese se mantém inalterado no livro, pois se trata de algo muito especial para mim. Refere-se ao título de um discurso do professor e antropólogo da educação Lambros Comitas (1989), que, por sua vez, se inspirou no poema de Konstantinos Kaváfis, o qual reproduzo acima. O título deste livro é uma merecida homenagem a Lambros. Mais do que qualquer outra pessoa, ele me recebeu com afeto e se preocupou com *irrisórios* problemas que surgiam, durante a minha estadia em Nova York. Essa preocupação se mostrou em ações e, especialmente, em bate-papos nos quais ele compartilhava conhecimentos e sabedorias.

Por ter os meus estudos atrelados ao Programa de Filosofia e Educação, e não ao de Antropologia e Educação, Lambros não tinha nem a responsabilidade e nem a necessidade de agir assim, mas o fez de tal modo que ficará eternamente marcado em minha vida. O convívio diário com ele foi uma profunda experiência de aprendizagem, a que, de maneira indireta e superficial, aludo na apresentação de alguns trechos que trago do seu discurso, para exemplificar o ēthos de Comitas no espaço público acadêmico.

Esse ēthos indica a disposição para aprender ou recomeçar constantemente e a pluralidade ou abertura intelectual que constituem o árduo trabalho de formação humana. Também aproveito sua interlocução com Kaváfis, para levantar uma pergunta contraditória ao poeta, a qual nos serve como o fio condutor deste livro, a fim de problematizar a questão do sublime na aprendizagem, em um momento em que o valor dos cursos de Artes e Humanidades, no Brasil, sofre ataques ideológicos e apaixonados, a partir do próprio Ministério da Educação da nossa República.

O desenrolar do livro é, assim, realizado da maneira mais direta e clara que me foi possível escrever, interrompendo-se e recomeçando-se na forma estrutural da divisão por capítulos e seus tópicos principais.

## O ēthos de Comitas e uma pergunta a Kaváfis

O texto de Comitas em questão é intitulado *With Ithaca on My Mind*. Esse título, por sua vez, é um belo adágio que Lambros Comitas extraiu do poema "Ítaca", do poeta grego Konstantinos Kaváfis, para intitular sua aula inaugural como professor titular da cadeira "Gardner Cowles de Antropologia e Educação", na *Teachers College, Columbia University*, em 1989. Comitas presta atenção especial na segunda estrofe do poema e pergunta: "O que é que a Antropologia procura aprender, nessas inúmeras cidades egípcias e lojas dos fenícios?" (1989, p. 6).[1] Parecido ao poeta,

1 Essa passagem da aula inaugural é tradução minha. As demais citações de trechos de livros em inglês e em espanhol que forem "tradução minha" serão assinaladas por um asterisco: (AUTOR, ano, página*).

cuja poesia é inspirada na jornada de retorno de Odisseu à ilha de Ítaca, após a Guerra de Troia, Comitas, cuja raiz familiar é de Ítaca, apresenta uma questão acerca da jornada do conhecimento e da experiência, no campo da Antropologia.

Comitas nos apresenta uma noção da quantidade de diferentes antropologias que levam a diferentes jornadas, em distintos portos e cidades, em sua aula inaugural. Ele cita, por exemplo, as influências metodológicas do estruturalismo, da teoria simbólica e da teoria social marxista, de sorte a dizer que nenhuma delas domina o campo da antropologia americana. Isso pode causar uma certa frustração nos alunos novatos, mas também é fonte de "[...] combinações criativas e soluções inovadoras a questões teóricas e metodológicas." (1989, p. 7*). Nesse sentido é que também descobrimos a própria jornada de Comitas, ao ler suas pesquisas e trabalhos de campo sobre e na Bolívia, Canadá, Grécia, Espanha, Rússia e Caribe e, em especial, sobre *cannabis* na Jamaica. Todos esses trabalhos são reconhecidos por seus pares como investigações corajosas e inovadoras, as quais, até os dias de hoje, influenciam pesquisas cujos tópicos são organização social, vida rural e os efeitos das drogas na sociedade ocidental.

Mas, mais importante, em um momento pessoal de reconhecimento profissional, essa pergunta aberta a propósito do que é a jornada de um antropólogo da educação mostra especialmente que o "Com Ítaca na mente" de Comitas representa que ele nunca se esqueceu do significado de partir um dia rumo a Ítaca. Digo, ele nunca se esqueceu do que significa começar e recomeçar o árduo trabalho de aprendizagem em Antropologia e lidar com seus inúmeros desafios, mitos, ideologias, dogmas, experiências e diferentes referenciais teóricos. Sobretudo, para Comitas, a origem da subjetividade do antropólogo deve ser baseada no **trabalho de campo**, no qual o corpo-a-corpo é fundamental para as percepções, conceituações, memorizações e raciocínios que constituem as operações da aprendizagem e formação. Lá, ele nos ensina, a alma do antropologista será corrigida das "[...] extravagâncias dogmáticas da teoria e dos chauvinismos conservadores da ideologia". A contínua experiência no campo, continua Comitas, "[...]

limpa a psique antropológica dos seus próprios Lestrigões e Ciclopes" (1989, p. 8*).[2] Isso quer dizer que o campo não é algo místico ou metafísico. Todavia, se for para conceituar, o campo é metodológico.

Essa disposição contínua de aprender, de recomeçar na Antropologia e resolver um problema, encerrar a jornada, para partir novamente rumo a Ítaca, demonstra uma humildade e respeito para com o seu trabalho de campo e forma o ē*thos* investigativo de Lambros, como um *método* contra a mecanização, a rotina, o autoritarismo e o reducionismo da racionalidade teórica, na prática de ensino e aprendizagem. Portanto, é um ē*thos* formativo desejado que se insinua e se faz presente na formação escolar e acadêmica, que, por sua vez, muitas vezes é tratado como se fosse um sinônimo de qualificação e desenvolvimento profissional com base nas competências socioemocionais. Ao ser verdadeiro com a sua *origem*, com a origem da formação da sua subjetividade, em seu campo do conhecimento, Comitas nos presenteia – e se faz presente – com uma grande lição ao pesquisador-professor que busca nos sentidos do ensino a sua aprendizagem profunda sobre a formação humana, no século XXI.

Mas é mais do que isso, como veremos neste livro em algumas propostas e debates dentro do jogo de linguagens filo-educacional.

Assim, há algo a mais de importante no poema. Kaváfis menciona que, na jornada rumo a Ítaca, assim como Odisseu, devemos enfrentar Lestrigões e Ciclopes. Odisseu representa a humanidade, em sua superação dos mitos. Parafraseando o poeta, se altivo for o pensamento, se o corpo e o espírito tocar sutis emoções e se limparmos a alma de Lestrigões e Ciclopes, e do bravio Posídon, para, sem nos intimidarmos, podermos aprender em cada cidade egípcia e seus doutos, e desfrutar das muitas mercancias e perfumes que a jornada oferece.

2 De modo geral, entendo por ideologia o falseamento da consciência sobre a realidade. E, por dogma, a falta de inteligência, a falta de pluralidade no trato das questões públicas.

Figura 1 – Os Lestrigões e Ciclopes não são homens. Na mitologia, eles são uma tribo de canibais gigantes focalizada no Livro X da *Odisseia*. Na passagem representada na pintura acima, intitulada "Os Lestrigões", do primeiro século A.C., autor desconhecido, Odisseu e seus soldados sobreviventes da Guerra de Troia fazem a viagem de retorno a Ítaca e são atacados pelos Lestrigões, os quais arremessam grandes pedras contra os navios atracados na ilha de Eólia (HOMERO, 1999).

Ao prestarmos atenção especial na primeira estrofe do poema, percebemos o movimento de proteção do eu contra as mitológicas figuras dos Lestrigões. Esse movimento também é tentado, por exemplo, nas pesquisas qualitativas do antropólogo etnográfico que respeita o que ouve, vê e sente no trabalho de campo, para corrigir suas próprias extravagâncias dogmáticas da teoria e chauvinismos conservadores da ideologia. Contudo, quando a tarefa de correção é levada ao limite da segurança da expressividade e comunicação dos conhecimentos técnicos e científicos, apoiados em seus procedimentos, que comprovadamente dão certo, abandonamos algo que nos aterroriza, a saber, o horror do incomunicável, o silêncio do sublime. Assim, pergunto ao poeta:

Qual é a dinâmica do movimento de levarmos esses mitos dentro da alma? O que acontece com a pessoa cuja alma puser Lestrigões e Ciclopes, e o bravio Posídon, diante de si? Qual a dinâmica da aprendizagem com os doutos e o desfrute das mercancias e perfumes da jornada, caso o indivíduo se encontre em um estado de afetação por pensamentos grandiosos e emoções exaltadas? Em outras palavras, e contrariando o poeta, e se ter Ítaca na mente passar por isso que o poeta quer evitar? E se ter Ítaca na mente passar pela atenção ao sentimento sublime, e o seu papel e a sua dinâmica na aprendizagem e formação do sujeito e da comunidade na humanidade moderna? Na formação das nossas Ítacas!?

Portanto, neste livro, decidimos correr um risco duplo na busca dos sentidos da educação: um difícil trabalho de entrar no campo dos debates e das disputas entre teorias filoeducacionais de ensino, por meio da análise do sentimento sublime e do ajuizamento do sublime. Ao mesmo tempo, um difícil trabalho de tratar as teorias filoeducacionais com clareza, para lidar tanto com os dogmatismos teóricos quanto com os conservadorismos ideológicos em temas que nos interessam, na busca do desenvolvimento pleno dos professores e alunos na educação integral: corpo, percepções, emoções, ciência, filosofia, educação, formação de professores, alfabetização, pesquisa, metodologias de ensino, ética e gestão da Educação.

É preciso deixar claro, logo de início, que a nossa posição é a de que a qualificação profissional para atender às antigas e novas demandas do mercado de trabalho deve ser *apenas* parte integrante da busca da educação integral. Se a qualificação profissional, no presente, vive o fortalecimento dos discursos acerca dos métodos de ensino e aprendizagem ativos, da aprendizagem de novos conhecimentos e competências, das habilidades de utilizá-los na prática e da incorporação de habilidades socioemocionais, como encarar esse desafio, deixando à margem a ética na educação? Isto é, o que significa fortalecer a preocupação com o ē*thos* investigativo e, portanto, formativo, quando se defende a educação integral, no presente?

Esta é tarefa das mais árduas, mas de suma importância hoje,

ontem e amanhã. Tarefa esta que tem na teoria do juízo estético do filósofo alemão Immanuel Kant a *agitação* que nos rende debates, litígios e aposições entre teorias filoeducacionais de ensino. Por sua vez, essas teorias de ensino têm como finalidade apontar o **propósito da educação** e produzir **conhecimentos para as práticas escolares**. Uma ótima oportunidade para a busca dos sentidos do ensino, isto é, a busca das bases operacionais que sinalizam para a profunda formação humana, diante das complexidades do trabalho pedagógico dos educadores, no século XXI.

## Estrutura do livro

As funções mentais automáticas da percepção e da memória se constituem sob o lado do juízo determinante na separação do juízo estético de Kant, na *Crítica do Juízo* (1987, 2008). Os juízos determinantes constituem a tomada de decisão cotidiana e são pautados em pré-conceitos. Já o juízo estético diz respeito às funções mentais dificultosas, quando nossos hábitos de pensar *determinantes* são suspensos, em face de situações problemáticas da vida para as quais o pensamento automático ou intuitivo não dá conta de oferecer respostas. E, então, emerge um pensar reflexivo que se torna a base de práticas de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que se relaciona com propósitos distintos, para a criação de significados na relação entre estética (expressividade), política (liberdade) e educação (ensino e aprendizagem).

Se concordamos sobre a importância dos aspectos estéticos para o entendimento da profunda formação humana, a questão é que o juízo estético em Kant se divide em juízo de gosto sobre o belo e o ajuizamento do sublime. E adentrar nos debates acerca da educação integral, por meio de um ou outro desses juízos estéticos, se tornou um campo de disputas entre teorias filoeducacionais de ensino, ante a necessidade humana de expressividade e de criação de significados. Nas linhas que se seguem, mostrarei como essas disputas aparecem nas teorias filoeducacionais. Particularmente, veremos como o pensar reflexivo é tratado por John Dewey, como o momento estético da experiência ou **crescimento**,

por Hannah Arendt, como o compromisso com a ação ou **natalidade**, por Jean-François Lyotard, como a infância do pensar ou **filosofar**, ou ainda por Giorgio Agamben, como a expressividade *original* ou **infância**.

Para tanto, o objetivo do primeiro capítulo é apresentar uma situação de embate entre a filosofia da educação pragmatista de John Dewey e a condição pós-moderna de Jean-François Lyotard. Fundamento as posições do pragmatista, com base na pesquisa sobre o **depósito hegeliano permanente no pensamento de Dewey**, na sua trajetória histórica na construção de uma ***Bildung* americana** e no desenrolar de uma **teoria da comunicação**. Esses três elementos, em Dewey, funcionam de base para seus seguidores contemporâneos criticarem a incapacidade dos pós-modernos em buscar um sentido de crescimento da experiência. O argumento tenta expor a posição dos pós-modernos em se aterem em demasia ao **trabalho sobre si**, a fim de evitar a consumação do conhecimento. O motivo para isso seria que os pós-modernos justapõem consumação do conhecimento e fundacionalismo epistemológico. Ao mesmo tempo, dessa situação conflituosa emerge o principal ponto de crítica contra a filosofia de Dewey, a saber, o afastamento do americano do sentimento sublime e, por conseguinte, da dinâmica do ajuizamento do sublime, para salvaguardar a sua noção de crescimento.

O objetivo do segundo capítulo é trazer mais dramaticidade para essa situação de embate, ao colocar frente a frente dois seguidores de Dewey com dois seguidores da condição pós-moderna contemporâneos. Apresento as posições de Jim Garrison em relação ao **ciclo da boa docência** e de Larry Hickman, quanto à teoria da comunicação de Dewey, enraizada na noção de **unidade da experiência** com vistas ao crescimento. O contraponto pós-moderno é embasado nas posições de Gert Biesta e Pedro Pagni. De maneira mais explícita, trago dois pontos de tensão entre eles: os pragmatistas criticam os pós-modernos, por estes evitarem se preocupar com **questões públicas** sobre o governo das coisas, de sorte a focarem apenas nas questões sobre artes; e os pós-modernos acusam a teoria da comunicação de Dewey de falaciosa, ao

implicar que a linguagem verbal se torna um **elemento antecedente da experiência** e, portanto, um elemento unificador *natural* do progresso para organizar os próprios aspectos estéticos do trabalho ou esforço com as qualidades sentidas na busca de uma experiência.

Nessa esteira, o objetivo do terceiro capítulo é introduzir a crítica de Arendt a Dewey. Se os pragmatistas atacaram os pós-modernos por estes terem evitado se preocupar com os aspectos cognitivos e da identidade nas questões públicas, ironicamente, nesse capítulo, Dewey sofre uma crítica no campo das questões públicas por sua defesa de uma filosofia da democracia inclusiva. A crítica de Arendt é significativa, uma vez que ela se destacou em sua **leitura política** da teoria estética kantiana, com o propósito de recuperar o **espaço público** perdido em face da emergência do social e da economia. Sua interpretação do sentimento sublime baseia-se na constatação de um estado transcendental subjetivo da **mente em guerra**. A partir desse estado mental, ela desenvolve uma "leitura antropológica" do termo *sensus communis*, de modo a estabelecer o caráter de **pluralidade da sociedade**. Esta, por sua vez, seria essencialmente agonística[3] Para lidar com tal sociedade, ela deposita no *sensus communis* a nossa disposição pela vida associada no espaço público, por meio da **natalidade**, quando um impõe as suas diferenças em relação aos demais, na comunidade. Daí que Arendt critica Dewey por este evitar diferenciar, em sua democracia inclusiva, o contexto político de **certos grupos sociais** que sofreram brutalmente e, de maneira particular, com os avanços da democracia, da ciência e da tecnologia. Porém, esse capítulo termina com a crítica de Lyotard a Arendt, pois em sua leitura antropológica a filósofa alemã haveria tratado de maneira *apressada* do estado de desarmonia das faculdades mentais que emerge do sentimento sublime kantiano. O que justificaria essa pressa é a busca por proteção contra o abandono e o terror do silêncio do sublime.

3 Jean-François Lyotard (1992) cunhou o termo "leitura antropológica" do sublime. Ele a contrapõe à sua "leitura transcendental", que veremos nos litígios apresentados ao longo do livro.

Por conseguinte, o objetivo do quarto capítulo é fundamentar mais diretamente a busca dos sentidos do ensino na interlocução de Lyotard com o sublime kantiano. O ponto aqui é o seguinte: tanto Dewey quanto Arendt precisam se afastar do sentimento sublime, para que, respectivamente, seus aspectos estéticos do conhecimento na experiência educativa inclusiva na democracia e na natalidade na diferença na República se realizem **internamente** no ser. Entretanto, o trabalho filoeducacional formativo de Lyotard para o ensino apenas emerge no reconhecimento do sentimento sublime como base dominante, violenta e desarmônica da experiência individual. Lyotard vai trabalhar com os **sentidos de abandono e terror**, em uma "leitura transcendental" do *sensus communis* em Kant, para honrar a atenção ao sentimento sublime na prática de ensino da educação escolar. Isso indica um modo de enfrentar o domínio das modalidades de experiência cognitiva e estética de gosto sobre o belo, as quais apenas encontram um sentido para o ensino, quando se conectam com discursos de conhecimento nos projetos de emancipação. Com isso em mente, é possível desfazer o preconceito contra a condição pós-moderna, em função da crítica pragmatista de que Lyotard não se ateve ao espaço público e ao governo das coisas. Desfaço esse preconceito, apresentando a distinção entre o **sentimento do sublime** e a **estética do sublime**. Com a psique mais limpa das doutrinas e ideologias, então veremos finalmente como as noções de **inumano**, **atividade autodidata**, **descompostura** e a **infância do pensar** são trazidas como sinais sublimes que se insinuam no árduo trabalho de formação humana, na educação integral. Um trabalho que se apresenta como um esforço ético de **filosofar**.

Assim, estaria cumprida a proposta original da tese de doutorado que ora apresento em livro. Contudo, se a proposta original *limitou-se* a tratar das disputas sobre os sentidos da formação humana, dentro do escopo das teorias filoeducacionais de ensino para uma educação integral, o livro traz um quinto capítulo inédito. Em 2017, após uma passagem como Secretário de Educação em minha cidade natal, Marília/SP, me coloquei a escrever sobre o momento político-econômico atual e a busca por uma **vida éti-**

**ca**, na gestão pedagógica das escolas e das Secretarias.

Ainda em forma de ensaios sobre a relação da aprendizagem e da formação humana com a ética e a corrupção, o primeiro passo do quinto capítulo é esclarecer uma importante diferença entre a **voz** da ignorância que emerge do sublime e a voz do fanatismo que emerge na busca de interesses privados e nas paixões políticas partidárias, na virada atual às políticas públicas liberais tradicionais. Essas têm como premissa a diminuição do estado de bem-estar social e a eficiência do Estado, como um modo de combate à corrupção. Nesse caso, apresento um **propósito obscuro da gestão** das Secretarias de Educação, a saber: quando a Educação é friamente reduzida a um mero serviço público, o seu propósito passa a ser a gestão fraudulenta e corrupta de contratos de compra de bens e serviços. Esse propósito entra em conflito com a gestão pedagógica das escolas, pois educação fica à mercê dos cartéis, e é um despropósito em relação à busca da vida ética. Argumento que o foco no combate à **fraude e corrupção** não deve se reduzir às políticas liberais de eficiência e diminuição do tamanho do Estado. Diferente, chamo atenção para o papel do **performático na desfaçatez** na liderança do governo das coisas. Daí que a questão acerca da busca de um ēthos formativo imposto pelo sentimento sublime deve ser colocada também ao gestor público da Educação. Com isso, afirmo que a busca de uma vida ética não se trata apenas de uma paratésis, de um jogo de linguagens, seja na esfera educacional, pautado entre o gosto, o sublime e o técnico científico, seja na política entre liberais, desenvolvimentistas e socialistas. Se não uma *paratésis*, na análise do ***experimentum linguae*** na filosofia de Giorgio Agamben, somos desafiados a encarar essa situação a partir do movimento totalitário de eliminar o outro, quando emerge um silenciar-se diferente daquele silêncio do sublime.

Desse modo, finalizo o livro ao encontrar uma **dupla perturbação** nessa busca pelos sentidos do ensino: a (im)possibilidade da experiência ou o calar-se. Isto é, a primeira perturbação na busca do sentido da formação profunda e criativa encontra-se entre a impossibilidade da experiência no silêncio natural, artístico e so-

cial do sublime e a possibilidade da experiência no crescimento ou na natalidade; e a segunda perturbação encontra-se na coragem de dizer a verdade ou no calar-se diante do terror político de ser eliminado, que é um terror da política, não como liberdade, mas como poder totalitário que se legitima, na modernidade, na autoridade democrática.

Assim, espero que o leitor se delicie e se aterrorize com este livro. Trata-se não apenas de uma ótima oportunidade para a busca dos sentidos do ensino, enquanto a busca das bases operacionais que sinalizam para a profunda formação humana diante das complexidades do trabalho pedagógico na educação integral, no século XXI. Mas também para a busca do sentido do ensino, enquanto a busca das bases que sinalizam para a profunda formação humana, em face das complexidades da gestão das e nas Secretarias de Educação.

Beto Cavallari

Marília, janeiro de 2019.

*1*

# O projeto da *Bildung* americana

*"A cultura americana precisa de um entendimento novo sobre a educação enquanto uma experiência profundamente formativa, uma que servirá cada pessoa em sua aspiração de vida por completude. O profissional da educação atrelado ao status quo não consegue oferecer a liderança necessária"*. Robbie McClintock (2005, p. 5*)

Nas décadas recentes, testemunhamos uma renovação no interesse pela filosofia da educação do filósofo e educador americano John Dewey, entre professores universitários americanos, bem como de outros países onde a filosofia desse americano ajudou a formar discursos organizados, com o intuito de produzir conhecimentos práticos para a docência (CAVALLARI, 2007).

Essa renovação passa um tanto por aquilo que o professor da *Teachers College, Columbia University*, Robbie McClintock, chama de renovação da cultura americana. Esta é a necessidade de "[...] um entendimento novo sobre a educação enquanto uma experiência profundamente formativa, uma que servirá cada pessoa em sua aspiração de vida por completude." Mais especificamente, o que ele tem em mente é assegurar um lugar à **pesquisa acadêmica desinteressada** e à **formação profunda** de professores, na graduação e pós-graduação. Contudo, para McClintock, o "[...] profissional da educação atrelado ao *status quo* não consegue oferecer a liderança necessária." (2005, p. 5).

McClintock denuncia que o *status quo*, os dogmas e as ideologias predominantes na Educação apontam para a extravagante importância da **memorização** de um corpo de conhecimentos profissionais e treinamento de competências e habilidades dado pela cultura dominada, pela intersecção da ciência com a tecnologia. Contra isso, o educador livre é aquele que entende que "profunda", em *formação profunda*, significa a busca intelectual e a defesa política do pleno desenvolvimento individual, por meio da **pluralidade** de modos de pensar, seja científico, estético, ético, prático, legal, entre outros, na condução do espaço público da prática pedagógica. O resultado disso é que qualquer teoria que fundamente a busca por uma renovação da educação desatrelada do *status quo* tem uma **organização anômala**.

Na mesma esteira, podemos afirmar que a necessidade por uma renovação cultural da educação está relacionada com o que se denominou crise da aprendizagem, no século XXI (PRITCHETT, 2013; COSTIN, 2018). No campo pedagógico, uma das principais respostas a essa crise da aprendizagem é a instrumentalização de uma educação alternativa, particularmente pela renovação educacional pautada nos métodos ativos de ensino e aprendizagem nas escolas, com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais. Esse trabalho de instrumentalizar os métodos ativos nas escolas públicas domina, atualmente, os objetivos, missões e projetos pedagógicos de Fundações e Institutos educacionais ligados à iniciativa privada. O que fundamenta essa resposta à crise da aprendizagem é a filosofia da educação de Dewey e sua noção estética de experiência.

Por exemplo, em reportagem no *Edutopia*, *site* mantido pela *George Lucas Educational Foundation*, John Lamer (2015) afirmou que "[...] o termo 'aprendizagem por projetos' deriva do trabalho de John Dewey e sua origem remonta ao trabalho de William Kilpatrick, que a utilizou pela primeira vez em 1918." Também no *site* educacional brasileiro *Porvir*, mantido em parceria com o Instituto Inspirare, Tatiana Klix (2019) apresentou uma reportagem especial para tratar o método mão na massa (educação *maker* ou *hands on*).

> Há muito tempo, consagrados teóricos de educação já chamavam atenção para essa forma de ensinar e aprender. Entre os expoentes, está o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, que reforçava os princípios que hoje norteiam a educação baseada em projetos.

De certo modo, essas iniciativas das Fundações e Institutos educacionais ligados à iniciativa privada se caracterizam dentro dessa organização anômala pela renovação cultural da educação de que trata McClintock, o que os tornam os líderes desatrelados do *status quo*. Isso, se entendermos por *status quo* a soberania da memorização como prática escolar que gera a crise de aprendizagem contra a qual educadores e gestores da educação não conseguem dar respostas satisfatórias, devido à limitação de recursos financeiros provocada principalmente pela fraude e pela corrupção entre políticos, partidos políticos, empresários e empresas.

Assim, para tratar da crise de aprendizagem, é preciso encarar o principal inimigo da Educação, pois, se há um movimento de renovação educacional para superar a crise da aprendizagem, sua fundamentação na filosofia da educação de Dewey se deve ao papel ativo dos alunos em trazer à existência suas expressividades, criatividades e comunicação individual. Mas, ao fundamentar a renovação em Dewey, devemos pautar também a defesa da liberdade, da democracia, da crítica ao poder totalitário de grandes corporações capitalistas e grupos políticos, da mudança da cultura política baseada em fraudes e corrupção e da busca da vida ética em comunidade. Então, essa renovação educacional pela qualidade de uma educação integral para o desenvolvimento pleno de professores e alunos tem que perceber o duplo desafio à sua frente: possibilitar experiências educativas e fiscalizar, para que se invistam **corretamente** (sem fraudes e corrupções) os recursos públicos da Educação, cultivando um dever ético para com a prática pedagógica e a gestão escolar das Secretarias.

Se concordarmos com essa organização anômala, então partimos às bases operacionais da nossa busca pelos sentidos do ensino. O livro vai nos levar a debates ainda mais anômalos e ainda mais desatrelados do *status quo* do que o atual, pautado em uma

renovação da filosofia da educação de Dewey. Todavia, não nos intimidemos, diria Kaváfis.

## Novas leituras de John Dewey

Diferente da ampla interpretação que fiz das novas leituras de Dewey, na dissertação de mestrado (2007), agora me refiro a uma linha de pesquisa, em particular, que se tornou importante para destacar tanto as ambiguidades quanto os mal-entendidos acerca da filosofia de Dewey e sua influência na pesquisa filoeducacional. Trata-se do débito do pensamento de Dewey à filosofia de Georg W. F. Hegel. Essa linha de pesquisa começou a ser pavimentada quando da publicação do livro *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature*, de Thomas Alexander (1987), e *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*, de John Shook (2000).

A contribuição de Alexander (1987) em trazer à tona a qualidade estética pervasiva da noção de experiência de Dewey foi fundamental à renovação do seu pensamento. Já a contribuição de Shook (2000) veio do destaque que deu à influência dos neo-hegelianos britânicos no pensamento de Dewey, que afirmara que Dewey nunca teria rompido com o idealismo. Já mais recentemente, o livro *A Search for Unity in Diversity:* the "Permanent Hegelian Deposit" in the Philosophy of John Dewey, de James Good, reconhece a importância de Alexander e Shook na renovação da filosofia de Dewey e o impacto permanente do idealismo em seu pensamento. Mas vai além. Good mostra, na verdade, como Dewey discordava da interpretação do idealismo de Hegel oferecida pelos neo-hegelianos britânicos. Ele se coloca contra a redução do mundo como mente e a consequente justificativa ao individualismo atomístico, resultando em um abismo epistemológico do ser com a sua cultura.

Assim, Dewey vai se alinhar aos hegelianos neo-humanistas de St. Louis, os quais nutriam um enorme apreço pelo modelo educacional da *Bildung*, como projeto de progresso humano pautado na unificação do mundo, da cultura e do ser. Foi esse modelo que influenciou largamente Dewey, posição também defendida

por McClintock.[4] Ele reforça essa linha de pesquisa, ao notar a significância do modelo educacional da *Bildung* na filosofia da educação de John Dewey: "No século XIX, os acadêmicos alemães produziram um trabalho extenso e profundo sobre a relação entre educação e *Bildung*, assim como o fizeram os intelectuais americanos, dos transcendentalistas a Dewey." (2005, p. 62*).

Esse trajeto culminou na estruturação de um projeto de país denominado *Bildung* americana; um projeto que se distancia do individualismo atomístico e, mais particularmente, no caso da educação, do papel da memorização para a cultura fragmentada e mecânica pautada na intersecção entre ciência e tecnologia.

## Bildung americana e a escola pública

*Bildung* é um termo alemão, aplicado primeiramente na tradição Cristã Católica, para significar a atividade de espelhamento dos homens de acordo com a imagem de Deus (*Bild*). O **Iluminismo** trouxe um novo significado à expressão, que passou a designar a atividade de educação formal em acordo com o ideal do homem absoluto e da felicidade. Porém, a educação formal iluminista passou a ser vista como uma educação passiva – do ponto de vista do aluno – e centrada na cultura livresca das Universidades iluministas. Portanto, essa denotação iluminista é modificada no período **Romântico** e passa a significar cultura (*Kultur*), tendo as artes assumido um importante papel formativo. Com os neo-humanistas do período Romântico, *Bildung* se tornou a principal palavra para designar a relação entre a **vida humana** e o **processo de aprendizagem**.

Mais especificamente, o termo designou o cultivo unificado do conhecimento, da experiência e da consciência, por vários estágios ou momentos, em um processo de aprendizagem que se

4 Gostaria de destacar mais dois livros fundamentais a essa linha de pesquisa sobre o débito da filosofia de Dewey a Hegel: o aspecto histórico, no trabalho de Louis Menand, *The Metaphysical Club* (2001); e o aspecto político, na obra de Robert Westbrook, *John Dewey and American democracy* (1991).

apresentaria *como se* estivesse completo em determinados momentos. Esse cultivo era de caráter histórico, no sentido de que exigia o distanciamento da mente de seu estado natural, por meio do estudo do mundo antigo e sua língua. Esse distanciamento era seguido de um retorno, no sentido de uma reconciliação com a própria cultura e língua. O objetivo era transformar o mundo objetivo em um ambiente acolhedor – o que Hegel chama de a árdua jornada (*Fahrt*) do espírito, no livro *A fenomenologia do espírito* (1998).

Nesse sentido, a *Bildung* assumiu suas características reformistas de natureza social e política. O projeto serviu inicialmente como um modelo ao desenvolvimento da língua, da literatura e da filosofia alemã, cujo objetivo específico era a promoção do **nacionalismo** e da **unificação cultural** dos estados alemães. No tempo da Revolução Francesa e da superação do modelo feudal/monárquico, Hegel e outros neo-humanistas deram à *Bildung* uma conotação política radical, pregando que a tarefa da educação seria transformar os indivíduos em críticos das autoridades estabelecidas, por meio do pensamento independente e da crítica objetiva da sociedade. Tal modelo educacional traria à luz o tipo de **renovação moral** ausente durante a Revolução. Isto é, para eles, a França sentia falta de modelos liberais de pensamento e de hábitos, bem como de instituições liberais.

Por conseguinte, para a sua Alemanha e a proposta de unificação dos estados, Hegel defendeu a formação de um "tecido social liberal" *(Sittlichkeit*) cuja ideia central estaria na construção de instituições sociais e liberais, através da introdução do homem da *Bildung* em substituição dos **Aristocratas**, vistos como corruptos e pouco instruídos. Hegel não acreditava que as revoluções e suas bruscas rupturas do poder, na sociedade, representavam o caminho. Ao contrário, ele defendeu a reforma cultural gradual, na qual o **homem cosmopolita** se tornaria o ideal de formação, o modelo educacional da *Bildung*. Nesse sentido hegeliano, o ensino não despertaria apenas a vontade em aprender, nos homens, mas também uma inclinação ao bom gosto, combinando os estudos dos novos conhecimentos com a apreciação da literatura e

das finas artes. Portanto, unificaria cabeça e coração, pensamento e emoção.

Esse ideal e, particularmente, seu modelo de educação da *Bildung* exerceram forte influência nos intelectuais americanos na segunda metade do século XIX. Entre eles, encontrava-se um grupo de intelectuais conhecido como os **hegelianos de St. Louis** – principal cidade no estado do Missouri. Eles aderiram e reconstruíram a *Bildung*, de modo a fazer surgir um **idealismo americano** ímpar, o qual influenciou fortemente Dewey. Good nos diz (2005, p. xx*): "[...] o impacto mais significativo do hegelianismo no pensamento maduro de Dewey é o modelo filosófico da *Bildung*."

A *Bildung* arquitetada e defendida pelos hegelianos de St. Louis consistiu na reconstrução de Hegel no seguinte termo: tomar Hegel a partir da **condição americana**, a saber, seu compromisso de oferecer oportunidades no estado moderno a pessoas subdesenvolvidas, a unificação da nação com a conquista da fronteira do Oeste e a criação de estados livres após a Guerra Civil. Contrários ao caráter elitista da *Bildung* hegeliana, emblemática na figura do homem cosmopolita, os hegelianos de St. Louis assumiram que qualquer pessoa com uma mente voltada à investigação era capaz de lidar com elementos da lógica especulativa e aplica-los a problemas práticos da vida. Entre suas ações, advogaram que o **sistema de ensino público** deveria se basear na *Bildung* americana.

Fundamentada na *Bildung* americana, as escolas públicas se tornariam o lugar onde crianças e jovens aprenderiam como pensar, de maneira persistente, em termos do exame crítico dos ideais próprios e alheios, bem como dos ideais da sociedade. A capacidade lógica individual deveria ser colocada a serviço dos problemas práticos e da busca de soluções. O propósito do ensino era formar os alunos para, em última instância, exporem os modos nos quais as práticas vigentes ficassem aquém dos **ideais**. Nesse caso, a base filosófica para a formação, na *Bildung* americana, deveria ser a **sabedoria prática**.

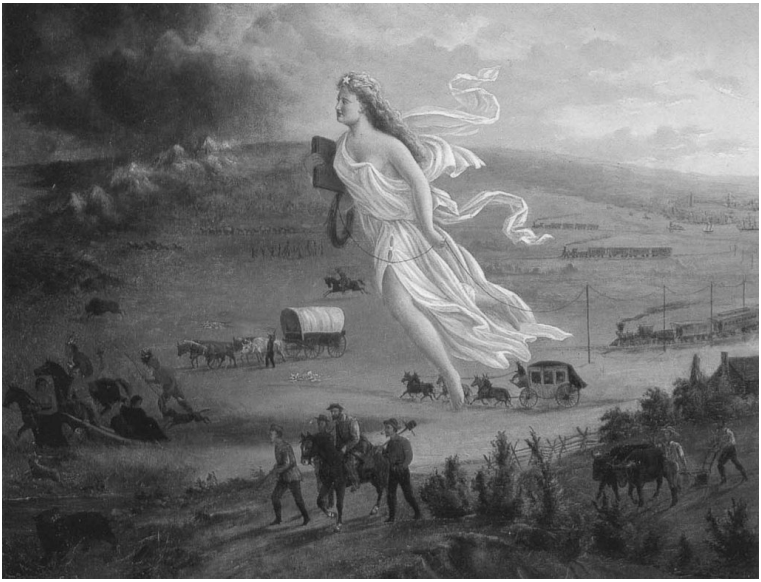


Figura 2 – Pintura de John Gast, intitulada "Progresso americano", de cerca de 1872. O retrato representa a vontade de progresso americano rumo ao Oeste e foi inspirado na ideologia explicitada em um documento chamado de *Manifest Destiny* (Manifesto do Destino) – a ideia e crença de que o estilo de vida americano, com base na intersecção entre democracia, ciência e tecnologia, estava predestinado a se expandir por todo o continente, anexando terras, por meio de aquisições e guerras. O retrato traz uma representação alegórica angelical iluminada da Deusa Columbia, símbolo do sonho americano, que, carregando a Constituição e o cabo de telégrafo em mãos, avança junto com mineiros, fazendeiros e comerciantes americanos brancos, em caravanas e trens, sob a tempestade, violenta e escura, onde vivem nativos armados e animais selvagens, como búfalos e ursos. Apesar do seu caráter democrático e liberal, nota-se claramente um sentimento de superioridade, que circulava entre os pioneiros americanos, de que os europeus ocidentais haviam sido predestinados por Deus para estarem à frente da dialética histórica.

Para atingir uma educação plena, seria necessária uma preparação filosófica, no sentido de se estar apto a desenvolver estudos interdisciplinares, de modo a se ter uma visão holística dos ideais da sociedade, suas práticas e instituições. E as duas grandes ameaças filosóficas à *Bildung* americana eram a **modalização**

**da experiência**, com uma preferência extravagante para a epistemologia e a lógica, e a **profissionalização da filosofia**, que se solidificou nos Estados Unidos, no início do século XX, com os realistas kantianos subindo ao poder, na condução da *American Philosophical Association*.

Dewey se tornou um importante pensador e ativista da *Bildung* americana, ao encarar de frente essas duas ameaças. A influência da *Bildung* americana no pensamento de Dewey é exibida pela primeira vez no livro *Psicology* (1980), de 1887, no qual Dewey assume, em oposição ao privilégio dado pelos neo-hegelianos britânicos às questões epistemológicas e lógicas, uma filosofia orientada mais para as **questões práticas e éticas** e a **busca de uma unidade entre o indivíduo e a sociedade** (cultura). Para Dewey, as questões práticas e éticas da filosofia não deveriam estar subordinadas à epistemologia e a lógica não deveria ser colocada na frente da vida, uma vez que ela não só é apenas mais um aspecto da aprendizagem e formação, mas um aspecto ligado a vida, a cultura do ser. Já como presidente da *American Philosophical Association*, em 1905, antes da subida dos realistas kantianos ao poder, em seu discurso de posse, Dewey tentou *acordar* seus colegas da "imperturbabilidade desapaixonada" trazida pela profissionalização da filosofia e suas categorias profissionais, como sensacionalista ou idealista, positivista ou transcendentalista ou ainda materialista ou espiritualista (GOOD, p. 237*). Nessa esteira, em 1890, Dewey escreveu um dos poucos artigos diretamente voltados ao ensino superior.[5] Intitulado *College Courses: What Should I Expect From It*, ele afirma que o ensino superior "[...] não deve ser sobre a aprendizagem de fatos, mas sobre a formação do caráter." (1980, p. 53-54*).

A tradição da busca da *Bildung* americana contou com importantes contribuições de filósofos e educadores seguidores de Dewey, na segunda metade do século XX. Israel Scheffler, por

5 O ex-diretor da *New College*, em Oxford, Alan Ryan, apontou para o fato de que Dewey não prestou muita atenção ao Ensino Superior, devido às dificuldades enfrentadas por adultos com a mudança de hábitos (1995, p. 45).

exemplo, defendeu que professores devem ser formados para se tornarem "modelos de virtude intelectual" (1968, p. 12*). Maxine Green sustentou que os formadores de professores devem "[...] preparar seus alunos para perguntarem questões fundamentais acerca do propósito da educação" (1981, p. 35*). Mais recentemente, isso está evidente no clamor por mudança cultural de McClintock, reconhecendo que atualmente é marginal a força da herança do modelo de educação da *Bildung* americana diante do *status quo* que pauta a prática escolar e a formação dos educadores, na sociedade técnica-científica.

Não nos resta senão destacar, assim, que esse projeto foi amplamente suprimido nos Estados Unidos pelos planos de treinamento profissional docente – o que equivale aos cursos de Pedagogia e as Licenciaturas, no Brasil. Mas sempre quando essa herança é animada, Dewey é parte do quadro teórico trazido à baila, para basear os argumentos dos movimentos de renovação em busca de solidificar a educação alternativa, como é o caso atual do incentivo as competências socioemocionais, como criatividade, pensamento crítico, colaboração, comunicação e inovação (IDOETA, 2019); como foi no caso do *Movimento dos Pioneiros da Educação de 1932*, liderado por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira – este último, o principal responsável pela introdução da filosofia de Dewey, no Brasil (PAGNI, 2000).

## Polêmicas da Bildung americana transportadas ao Brasil

Para a história educacional brasileira, John Dewey é uma figura importante, e sua filosofia foi inicialmente pivô de situações de litígio com os educadores católicos na formação de discursos filosóficos organizados com a finalidade de apontar o propósito da educação e produzir conhecimentos para a prática escolar. O movimento inicial data da primeira metade do século XX, pelas mãos de Anísio Teixeira, traduzindo os trabalhos de Dewey para o português e dando a ele um papel protagonista na influência do movimento escolanovista brasileiro. Na dissertação de mestrado

(CAVALLARI, 2007), contudo, tratei dos debates que tomaram lugar na segunda metade do século XX, quando o pensamento do pragmatista foi pivô nos debates com o sociólogo e filósofo alemão Max Horkheimer e o educador e filósofo da educação brasileiro Demerval Saviani, ambos simpáticos à Teoria Cultural Marxista.

Em ambos os casos, ficou evidente, para mim, que nenhum dos dois críticos da filosofia de Dewey havia acertado o ponto da crítica, nem a do campo filosófico e muito menos a do campo educacional. Horkheimer (2002, p. 49-50) chegou a escrever, no livro *O Eclipse da Razão*, que o Pragmatismo de John Dewey era "[...] uma filosofia sem pedigree" e Saviani (2006, p. 37) fez, em sua primeira tese, a famosa polêmica associação entre a filosofia de Dewey e o caráter reacionário da chamada "pedagogia da existência". Em suma, na crítica de ambos, todo o esforço de Dewey para salvaguardar o lugar da prática e da ética, e a unidade do ser e do mundo, emerge como o símbolo da liderança do *status quo* dessa cultura rasa dominada pela intersecção da ciência com a tecnologia, no mundo burguês capitalista.

Há aparentes ambiguidades no trabalho de John Dewey, por relacionar a ciência e a tecnologia com a formação profunda que pede McClintock, sua *organização anômala*. Todavia, é preciso atenção e cuidado, ao afirmar que Dewey é um defensor do espírito científico ou instrumentalismo, e da harmonia entre meios e fins. Para o instrumentalismo de Dewey, não há separação epistemológica na criação de artefatos tecnológicos físicos e psíquicos, quando estes são frutos da harmonia entre os meios e fins empregados pela pessoa comum e experimentados diante da necessidade de resolver um problema em seu presente – o trazer algo à existência. Basicamente, a impossibilidade de separar corpo e mente é o ponto que nem Horkheimer, nem Saviani e nem os outros que também atribuíram um caráter reacionário à filosofia da educação de Dewey – como os educadores católicos, na década de 1930 – parecem concordar. Assim igualmente aconteceu com os educadores progressistas que *entortaram a vara* e reduziram a filosofia de Dewey e as questões estéticas à *mera* liberdade

do corpo, simbolizada nos *slogans* educacionais como "educação centrada no aluno", delimitando o poder de renovação da filosofia de Dewey, ao separá-la do projeto de uma *Bildung* americana pautada no papel exemplar do professor e na formação do caráter pela educação pública. Não é à toa que Dewey passou a ser percebido como o representante da cultura *rasa* dos cinco sentidos dominada pela intersecção da ciência com a tecnologia, no mundo burguês capitalista, que reifica os artefatos tecnológicos – as metodologias e avaliações de ensino incluídas. É realmente necessário corrigir a alma das extravagâncias dogmáticas da teoria e dos chauvinismos conservadores da ideologia.

Dos primeiros escritos até chegar ao seu mais importante livro sobre a educação para uma sociedade particular, a saber, *Democracia e Educação*, de 1916, a busca por uma *Bildung* americana centrada nas questões práticas e éticas e por uma unidade entre o indivíduo e a sociedade, em um mundo cada vez mais dominado pela ciência e a tecnologia no cotidiano se acentuou e se refinou, em seu pensamento. As últimas frases desse livro são exemplares nesse sentido:

> Toda educação que desenvolve o poder de compartilhar efetivamente a vida social é moral. Ela **forma um caráter** que não apenas executa ações particulares socialmente necessárias, mas que participa do reajustamento contínuo, necessário ao *crescimento*. O interesse em aprender com todos os contatos da vida é o interesse moral essencial (DEWEY, 2007, p. 131, grifos meus).[6]

As polêmicas da *Bildung* americana no Brasil nos levarão a revisitar o esforço de Dewey em ultrapassar a dialética e o idealismo de Hegel, em nome da naturalização dos movimentos de cria-

6 Por duas vezes, o termo "crescimento" foi omitido nas traduções em português. Na primeira tradução de Anísio Teixeira para a Companhia Editora Nacional, de 1959, o termo *growth*, essencial à filosofia da educação de Dewey, foi traduzido por "desenvolvimento e progresso". Na segunda tradução, de minha autoria, para a Editora Ática, o termo foi traduzido por "desenvolvimento". Como não achei o arquivo da tradução enviado à editora, não saberia dizer o que ocorreu. Peço desculpas pelo inexplicável equívoco.

ção e expressão como o momento do crescimento ou aprendizagem. É desse esforço que o "reajustamento contínuo" se torna necessário ao crescimento. Esse esforço é traduzido para o campo pedagógico como *ensino ativo*, duas palavras que geraram mal-entendidos acerca da filosofia de Dewey e sua influência nas pesquisas filoeducacionais organizadas com o propósito de produzir conhecimentos para as teorias de ensino e as práticas escolares. Nessa esteira, em sua primeira tese polêmica para denunciar a educação brasileira escolanovista fundamentada no Pragmatismo de Dewey, de sorte a desenvolver o ensino ativo, Demerval Saviani afirma que "[...] a pedagogia nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência." (2006, p. 37).

Nesse caso, a existência em questão é a manutenção da burguesia como classe existente dominante sobre os trabalhadores no pós-Revolução Francesa. Para Saviani, o princípio educacional do escolanovismo de base deweyana se fundaria na legitimação das desigualdades e no entendimento pedagógico de que as pessoas são diferentes e, portanto, aprendem de maneiras diferentes, uns mais interessados, outros mais lentos; uns educados em escolas para participar ativamente da vida política da sociedade, outros educados em escolas restritas ao plano técnico-pedagógico; uns expostos a todo o conteúdo de aprendizagem, outros a uma parte viável disso; e assim em diante.[7] Daí ele perguntar pelo significado do ensino ativo, do ponto de vista histórico-filosófico, ao mesmo tempo em que aponta a superação da chamada "pedagogia da existência" por sua nova "pedagogia histórico-crítica".

Ora, o próprio Saviani já desfez uma boa parte da polêmica com o escolanovismo e, consequentemente, com Anísio Teixeira e Dewey, em um texto para comemorar os 70 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação (2004). Mas a polêmica provocação envolvendo a filosofia de Dewey e sua influência nas pesquisas filoeducacionais brasileiras mostram marcadamente como o campo da educação tem dificuldade em avançar, devido à falta

7 Saviani baseia sua crítica na Lei n.º 5.692, de 1971, a qual fixou diretrizes e bases flexíveis para a Educação Infantil.

de rigor e clareza na própria crítica, muitas vezes nubladas por litígios de fundo político e ideológico – que acomete todos nós.

Sobre isso, claro, Dewey estava alinhado às políticas liberais progressistas americanas, em defesa da individualidade e da democracia no regime capitalista. Entretanto, o pragmatista sempre foi um filósofo preocupado com a história e crítico do seu presente, o que o torna importante para o nosso presente atual, em novas leituras e novos debates, no Brasil. Antes de se estabelecer como um reformador do liberalismo, ele visitou a Rússia e ficou um tanto entusiasmado com o modelo econômico-social socialista. Perdeu o entusiasmo com os líderes do partido Bolchevique e com a utopia socialista, durante a ascensão de Joseph Stalin ao poder. Presidiu a comissão para avaliar o caso de Leon Trotsky, no México. E defendeu o liberalismo econômico de cunho social e progressista, enquanto criticou duramente o *laissez-faire*. Todas essas posições e participações em debates e eventos de seu presente mencionadas aqui podem ser lidas no volume 11 dos *Later Works* de Dewey (2008). Ele também chegou a criticar o surgimento do risco de domínio econômico e social das grandes Corporações americanas (2003) sobre o indivíduo e a sociedade.

Em meio a disputas e críticas de ideologias econômicas e sociais, suas posições são marcadamente contrárias às extravagâncias dogmáticas da teoria e aos chauvinismos conservadores da ideologia, em defesa da liberdade, da inclusão e da democracia com base nas operações dos aspectos estéticos do conhecimento: criatividade, pensamento crítico, colaboração, comunicação e inovação. Dewey o é assim, equilibrado, particularmente em sua noção garantidora de crescimento na experiência na sociedade democrática à luz de sua *Bildung* americana focada na educação como formação do caráter. Para mim, esse **elemento garantidor da experiência** é o real problema na filosofia da educação de Dewey – um problema que está associado à proteção contra o sentimento sublime em sua filosofia, como veremos a seguir.

## A busca de proteção na experiência como libertação

A principal força filosófica que surgiu do projeto da *Bildung* americana de Dewey está no termo **experiência**. Se, no português e no inglês, não possuímos nomes distintos para tratar o duplo significado de experiência, no alemão eles existem. *Erlebnis* e *Erfahrung* são termos equivalentes para experiência, em alemão. Em seu amplo estudo sobre a experiência, o filósofo Martin Jay apresenta esses termos (2005, p. 11-12). A *Erlebnis* é a experiência imediata, não teorizada, pré-reflexiva, uma variante pessoal da experiência que parte da inefabilidade. Já a *Erfahrung* é a experiência alongada da aprendizagem, uma integração dos movimentos fragmentados da experiência em uma narrativa. Subentende-se aqui a experiência cumulativa que traz à existência sabedoria e, assim, tem um caráter mais público e coletivo. Resta dizer que é nessa experiência que o movimento dialético do conhecimento no idealismo de Hegel culmina. Na *Fenomenologia do Espírito*, Hegel afirma que "[...] o movimento *dialético* que a consciência exercita e que afeta tanto o seu conhecimento quanto o seu objeto, é precisamente aquilo que se chama por experiência [*Erfahrung*]" (1998, p. 55).

Então, entram os hegelianos de St. Louis e o projeto de uma *Bildung* americana que exerceu forte influência no jovem Dewey, a ponto de ele indicar que "Hegel provocou um impacto permanente no meu pensamento" (1960, p .154*). Vejam só, Dewey viveu tempos difíceis, nos Estados Unidos, tempos de divisão social, econômica, religiosa e intelectual, no pós-Guerra Civil americana e primeiro ciclo da Revolução Industrial. Essas divisões romperam com o tecido social daquele país. Uma das marcas mais profundas de divisão social foi cravada em Dewey pela herança da mitologia puritana da religião evangélica de base calvinista, na Nova Inglaterra, com o duplo rompimento com as Igrejas Católica e Anglicana. O sentido dado pelos puritanos era o de que as crenças nas escrituras bíblicas se tornariam, por meio da sua assimilação como e com a **lei natural**, uma **certeza e mo-**

**delo de razão e moral** na América. Por trás disso estava a busca pela realização da "Economia da redenção humana", o propósito do *Commonwealth* sagrado americano encapsulado na noção do século XVII, na Nova Inglaterra, da *América como a Terra Prometida*, do Capitão Edward Johnson: "Saibam que este é o lugar onde o Senhor criará um novo Paraíso, com uma nova Terra com novas Igrejas e uma nova Comunidade (*Common-Wealth*) atrelada a Ele" (1867, p. 165 *apud* Dion, 1957, p. 227*). Esses dogmas foram vivenciados em sua juventude como repressão e opressão, e Dewey estava desesperado por um novo propósito de unidade, o qual deixasse a rigidez e o radicalismo da imagem e da representação da certeza sobre certos propósitos da vida e do conhecimento para trás.

O próprio Dewey explica o entusiasmo sentido com Hegel, no contexto do ambiente de seus estudos iniciais, que o afastou do mito do seu presente em seu contexto social:

> [Hegel] despertou uma demanda por unificação que era sem dúvida uma intensa gula emocional, e ainda era uma fome que apenas uma matéria intelectualizada poderia satisfazer. É muito mais do que difícil, é impossível recuperar aquele humor inicial. Mas o sentido de divisão e separação que, acredito, nasceu em mim como consequência da herança da cultura da Nova Inglaterra, divisões tomadas pelo caminho do isolamento entre o ser e o mundo, a alma e o corpo, a natureza e Deus, trouxeram uma opressão dolorosa – ou, diferente, uma laceração interna. Meus estudos filosóficos iniciais foram uma ginástica intelectual. A síntese do sujeito e objeto, matéria e espírito, divino e humano de Hegel não foi, contudo, uma mera fórmula intelectual; ela operou como um imenso alívio, uma libertação. O tratamento dado por Hegel à cultura humana, às instituições e às artes envolveu a dissolução dos muros divisores das pretensas determinações, e provocaram uma atenção especial em mim. (1960, p. 153*).

Não é à toa o uso abundante de metáforas naturais, como gula e fome, para expressar o entusiasmo sentido com Hegel. A síntese do sujeito e objeto que libertou Dewey de sua opressão dolorosa, de sua laceração interna, está pautada no sistema do idealismo absoluto de Hegel, que se completa por meio da dialética. Esse

sistema organiza as atividades com fins no desenvolvimento do **espírito absoluto**, o qual se constitui do **espírito objetivo** e do **espírito subjetivo**. Nesse caso, no processo de desenvolvimento próprio do espírito, o espírito subjetivo é a mente em seu estado genérico, as qualidades universais da mente, voltada a si mesma, sem referência ao seu contexto dos objetos externos e das peculiaridades individuais. Uma de suas facetas é a mente prática, a análise da **mente como vontade**, como autora de suas próprias conclusões. A vontade coloca o indivíduo na busca pela realização de seus próprios ideais e a transcendência de sua própria subjetividade.

Uma transição ao espírito objetivo inicia-se na medida em que o espírito subjetivo cria algo que tenha uma vida própria, isto é, tenha aspectos objetivos externos, tais como artefatos, trabalho e propriedade, direitos e leis, associações de indivíduos, instituições e o Estado. Portanto, a vontade dá um propósito da ação, e o propósito da mente prática é realizar seus conceitos como espírito objetivo, enquanto busca transformar o mundo em um ambiente acolhedor, consistente e que realize seu objetivo de liberdade – uma busca por certeza. Para Hegel, em último caso, a mente absoluta se manifesta nas **instituições sociais**.

Entretanto, se é evidente que o movimento dialético de unificação e evolução da alma operou como um **imenso alívio**, como uma **libertação** filosófica para Dewey, em seus estudos iniciais no final do século XIX e começo do século XX, a filosofia de Dewey se realizou ao longo da jornada como uma **naturalização** da dialética de Hegel, a partir do espírito científico crescente à época, centrado nos avanços da biologia e da psicologia.

Mantendo o seu foco filosófico inicial em questões práticas e éticas e na procura de uma unidade entre o indivíduo e a sociedade, Dewey estabeleceu a noção de experiência como uma relação natural entre o indivíduo investigador e o ambiente, em busca de unidade estável. O professor Richard Bernstein, um dos principais seguidores vivos de Dewey, contextualiza isso para nós. Para Bernstein, a noção de experiência de Dewey almejou

> [...] *restabelecer algum equilíbrio a algumas posições extremas e extravagantes* na trajetória de discussão da experiência estética que se seguiu de Kant. Há um ritmo interno ao se "ter uma experiência" – um ritmo no qual existe uma dificuldade sentida, uma ruptura, uma tensão que precisa ser superada e resolvida. Se essa tensão é resolvida de maneira bem-sucedida, então uma nova integralidade é trazida à existência – uma consumação que Dewey chama de momento estético na experiência. (BERNSTEIN, 2006, p. 271, grifos meus*).

Essa passagem de Bernstein coloca a noção de experiência de Dewey dentro dos litígios filoeducacionais, ao mesmo tempo em que indica a dinâmica de se ter uma experiência dentro da filosofia da educação proposta por Dewey. Vamos primeiramente à dinâmica, ao ritmo interno de se ter uma experiência e posteriormente enquadramos o debate dentro do litígio filoeducacional.

O ritmo da experiência em Dewey carrega um duplo significado estético. Ele significa a *experiência imediata*. Quando uma dificuldade particular é sentida na ação, o indivíduo e o ambiente não se encontram mais em uma existência integrada, a qual dá lugar a uma descontinuidade. A intuição, a emoção ou o sentimento em relação às forças brutas que se forçam sobre o indivíduo constituem a qualidade da experiência. A qualidade da experiência é a qualidade pervasiva da experiência e é antecedente ao momento estético da experiência. Este surge quando a experiência imediata é transformada no processo investigativo, por meio do **pensamento reflexivo**.

Assim, o fluxo da experiência significa a própria *experiência significativa*, criativa, ao trazer algo novo à existência, em busca de estabelecer uma *nova* existência integrada com o ambiente, com a cultura ou o mundo. Em outras palavras,

- a qualidade estética da experiência é uma emoção sentida antes de ser pensada;

- ela precisa existir antes que alguém *tenha a experiência*, traga um significado, um conhecimento novo à existência, realize uma consumação, tenha um momento estético na experiência;

➛ porém, chamá-la de intuição, emoção ou sentimento já é *ter uma experiência* no sentido de dar um significado à experiência.

A base da integralidade da experiência está na consumação da experiência, em *ter* uma experiência. Isso passa pelo entendimento de que o pensamento e o objeto do conhecimento, ou o ser e o mundo, pertencem à mesma esfera, concebida por Dewey como a esfera das experiências de vida. Essa unificação, pela estética, assume a crítica de Hegel à filosofia transcendental de Kant, particularmente a dinâmica da construção de entendimentos através da submissão das impressões provenientes dos sentidos pelas categorias ou conceitos *a priori* que trazem à existência os objetos conhecidos, marcando o dualismo entre a coisa em si e as operações do pensamento, abstratas e empíricas.

Conforme expõe Bannell, Duarte, Carvalho e outros (p. 23, 2019), nessa explicação kantiana de como construímos conceitos sobre o mundo, a linguagem verbal não é "necessária para a construção de significados – ela tem uma função posterior, de nomear o mundo *depois de o ter conhecido*". Um ponto fulcral é entender que Hegel não acreditava que o objeto do conhecimento humano existisse antes das **operações do pensamento** – pois acreditar nisso é cometer uma falácia filosófica. Isso é percebido no movimento dialético de unificação e evolução da alma, que operou como um **imenso alívio**, como uma **libertação** para Dewey.

## Naturalização da dialética de Hegel: crescimento e o espírito científico

Há que se entender que Dewey abandonou a dialética e, consequentemente, a necessidade de algo transcendente para conectar dados sensíveis, ao se distanciar da *Bildung* hegeliana em nome de uma *Bildung* americana, na qual esses elementos são naturalizados (momento estético da experiência). Não mais a dialética movimenta a experiência, mas sim o **movimento do crescimento**. Nesse caso, importante vermos os principais elementos do idealismo de Hegel que Dewey naturalizou, em sua filosofia.

Partindo das influências da biologia de Darwin e do desenvolvimento da psicologia, a naturalização de Dewey do Absoluto de Hegel descarta essa manifestação da mente absoluta nas instituições sociais e crava que as nossas relações externas estão associadas à relação entre **o indivíduo e seu ambiente**. Com isso, o foco sobre a formação do conhecimento e mudanças de ideias, crenças e atitudes mudou das instituições sociais para o **ambiente cultural**. Se a primeira traz em si a apreciação de problemas sociais e políticos da vida real, a naturalização de Dewey é um importante esforço intelectual contra meros ideais, opiniões e sentimentos vãos que fracassaram em conectar-se com a realidade.

Daí que Dewey refuta qualquer noção lógica de **progresso da consciência**, pelo qual os ideais modernos do indivíduo se tornam historicamente unificados com a sociedade – incluindo o marxismo filosófico e cultural. Para Dewey, pode não ser o caso. Dewey refuta a unidade histórica e assume o sentido de **contingência histórica**. Pela contingência histórica, o conhecimento individual e o propósito social não têm uma característica estática e especulativa. Pelo contrário, eles surgem por meio de um **processo ativo de crescimento**, no qual o indivíduo procura, através da investigação, a unidade *na* experiência, e não na mente absoluta manifesta nas instituições sociais. A unidade, portanto, carrega sua qualidade individual e autossuficiência, fazendo da riqueza social do crescimento o encontro e a relação do indivíduo com uma variedade de experiências diferentes na sociedade.

Com isso, Dewey faz o movimento de separar a existência metafisica (tipo espírito absoluto) da essência lógica (conhecimento). Ele enfatiza:

> **Secar o brejo da metafísica** de dentro da lógica da investigação nos permite construir essências duradouras (*eidos*), propósitos temporários (*télos*), aperfeiçoamento da essência (*entelecheia*), fundações relativamente estáveis (*arché* – até as placas tectônicas se movimentam) e substância suficiente (*ousia*) para servir de funções à investigação, sem a promessa de se completar a busca por certeza. (DEWEY *apud* GARRISON, 2003, p. 360, grifos meus*).

Dewey reconstrói ou naturaliza a filosofia idealista de Hegel,

tendo como pano de fundo a crença de que a própria filosofia de Hegel já havia corrigido a filosofia transcendental de Kant, exibida no projeto da *Crítica*. Mais precisamente, o idealismo de Hegel teria corrigido a importante **distinção metafísica** entre aquele que conhece e a coisa em si desconhecida, entre o indivíduo e o mundo, experiência e natureza.

Para Hegel, a unidade na diversidade implica um espírito absoluto condicionado, em último caso, pelo trajeto da busca do conhecimento estático e certo que harmoniza os ideais e vontades individuais e, consequentemente, suas próprias subjetividades, por intermédio das instituições sociais. Daí o espírito absoluto ser o domínio da cultura e simbolizar a corrida humana e suas ações em busca do autodesenvolvimento histórico na *Bildung*, o que traz uma busca pela certeza. De acordo com Dewey, a *Bildung* hegeliana é naturalizada, de modo que a unidade na diversidade acarreta uma estabilidade *momentânea* na experiência e sua condição dinâmica, de mudança, contingente. Nesse caso, o pragmatismo de Dewey abandona a busca pela certeza, para trabalhar filosoficamente com a esperança, algo denominado ***melhorismo***, na base do pragmatismo.

Esse melhorismo pode ser visto na dialética naturalizada de Hegel, quando um obstáculo estimula o agente a *crescer* o Conceito (*Begrieff*), uma vez que este passou a não mais funcionar adequadamente para orientar os esforços humanos do cotidiano. São três os momentos de **crescimento do Conceito**: particular, universal e individual. Um equívoco comum entre nós, herança das teorias dualistas do empirismo e do racionalismo, é entender que o conhecimento é apenas um movimento do particular para o universal, do concreto ao abstrato, e vice-versa. Dewey reconhece esses dois movimentos como fases lógicas no processo de crescimento do conhecimento. No entanto, ele também alerta que, em última instância, com base em seus aspectos estéticos, o crescimento é um movimento do **individual para o individual**; de um individual relativamente vago e geral até um individual que, através da criação, da crítica, da expressão, da cooperação e da comunicação, está mais preciso e claramente determinado.

O que acontece com o indivíduo, quando ele está ativamente procurando resolver uma situação problemática (está em investigação) é que uma situação particular relativamente vaga se torna mais precisa e claramente determinada, por meio da investigação, da criatividade e da expressividade. Universais são esses *novos* conceitos, hipóteses e fins-à-vista que são trazidos à existência, a fim de melhorar uma situação concreta particular, que compartilhamos por meio da comunicação. Quando comunicamos a união dos universais que surgiram na investigação e estabelecemos uma unidade estável, uma harmonia com a situação, fazemos o movimento da individuação. Diferentemente da dialética de Hegel, isso se dá de maneira contínua com a situação particular relativamente vaga e sem um *télos* histórico. Dewey manteve a relação do conhecimento com a experiência.

Há uma clara demarcação entre hábitos e impulsos, objetos conhecidos e conhecer algo. Quando prontamente ajustamos nossos hábitos e impulsos a uma situação problemática no ambiente, não criamos conhecimento. **Nomear** algo é diferente de **conhecer** algo. O que há é um ajuste prático do hábito – linguagem e corpo – e do instinto, para se adaptar a uma situação – o que Dewey chama de **ignorância**, mas ressalta que não deixa de ser uma fase constitutiva do crescimento. No caso, o conhecimento de algo ou sobre algo envolve a problematização da situação e o pensamento reflexivo. O movimento reflexivo das funções da mente conecta os significados universais e particulares, de maneira criativa, experimentando movimentos e mudanças no ambiente. A função de um individual, ou um juízo conclusivo, é individual ao mesmo tempo em que é comum, inclusiva.

Fica evidente que Dewey deixa a ideologia e a dialética para trás e busca, na noção de crescimento atrelado a uma atitude investigativa, um modo de naturalização filosófica, diferente da especulativa. A atitude investigativa perante uma particular situação problemática é chamada por Dewey de **atitude científica**. Essa atitude não é parte do *status quo* predominante na Educação, que aponta para a extravagante importância da memorização de um corpo de conhecimentos profissionais e treinamento de compe-

tências dado pela cultura dominada, pela intersecção da ciência com a tecnologia. Pelo contrário, é uma **preocupação ética** em relação à formação humana, ao crescimento. Good aponta bem essa atitude científica, no contexto da *Bildung* americana:

> Para Dewey, o cientista examina, sem hesitar, a fonte de um desconforto, até que o problema seja resolvido. O avanço da ciência moderna é um avanço psicológico, um sinal de maturidade e uma superação da fraqueza psicológica. Isso nos faz lembrar a convicção que Dewey tinha de que o postulado kantiano da coisa em si inacessível é uma violência à ciência, e a eliminação da coisa em si, por Hegel, faz dele a quintessência do espírito científico. (2013, p. 238*).

Diferente do epistemologista, que se afasta das coisas que lhe causam desconforto, em nome de procedimentos determinantes para postular certezas, ou do supernaturalista, para postular a *palavra*, essa atitude científica concebida por Dewey ultrapassa a necessidade de procedimentos determinantes com vistas a postular certezas. Por isso, a atitude científica, poderia ser dito, é a quintessência do momento estético da experiência em Dewey em busca de crescimento; e vemos aqui o ritmo interno da experiência com Bernstein. Dito de maneira diferente, ao *secar o brejo* kantiano da coisa em si, o depósito permanente hegeliano que Dewey procurou naturalizar em sua filosofia negou de maneira veemente a falácia de que o objeto do conhecimento humano existisse antes das operações do pensamento.

Filosofia, nesse caso, é um ato vivo de filosofar, sob a influência física dos corpos e social das comunidades, pautado nos problemas das pessoas comuns, em seus cotidianos. E a jornada com a ciência é o que traz esse aprendizado, no filosofar, dos fracassos, desapontamentos e incompletudes, ao testar ajuizamentos na sociedade, sob a forma de atitude científica. Daí que a atitude científica vai se constituir, ao longo da carreira filosófica de Dewey, em um **modo de vida democrático** com vistas a uma *Bildung* americana, pois facilita a inclusão dos indivíduos à sociedade, por meio de sua expressividade e comunicação, ajudando-os a crescer.

Porém, para que o crescimento ocorra, o que a atitude científica

deve deixar para trás, de sorte a partir em busca de uma experiência educativa? É a coisa em si, o supersensível kantiano que Dewey denomina **imensidão ilógica do desconhecido à solta**. É o que ele ressalta, em *Human Nature and Conduct* (1988, p. 126*): no crescimento, o indivíduo deixa para trás a "imensidão ilógica (*inane*) do desconhecido à solta" para habitar naquele "[...] desconhecido especial que, quando emerge (*hit upon*) na imaginação, restabelece uma ação ordenada e unificada". Por isso, Dewey também vai "secar o brejo" da metafísica e substituí-lo pela lógica da atitude científica na dinâmica do juízo estético, a fim de poder partir em busca de uma sociedade democrática e inclusiva, sob o modelo formativo da *Bildung*, evitando as certezas, mas também esse desconhecido desordenado, desenfreado e caótico. Por conseguinte, Dewey "secou", em sua filosofia, a experiência sublime que, ao tentar ser imaginada, conhecida e/ou raciocinada, frustra tal ação e *nunca* estabelece uma ordenação e unidade, seja internamente no pensamento, seja na ação.

## Posições extremas e extravagantes da experiência estética

Ao ajustar o ponto da crítica sobre a filosofia da educação de Dewey, em relação a Horkheimer e Saviani, abre-se uma outra tensão filoeducacional, no seio do projeto de uma *Bildung* americana. Essa tensão emerge entre a noção equilibrada de experiência de Dewey e posições ditas extremas e extravagantes, pautadas na experiência estética que se seguiu de Kant. Tal tensão se faz presente como litígio teórico que o professor Jim Garrison enfrenta contra alguns aspectos da teoria do pensador francês Michel Foucault, por exemplo.

O contexto ou pano de fundo desse litígio é o seguinte. De um lado, Dewey, com Hegel, não acreditava que o objeto do conhecimento humano existisse antes das operações do pensamento, pois acreditar nisso é cometer uma falácia filosófica – e se livrar da falácia filosófica trouxe um enorme alívio ao jovem Dewey, o qual, posteriormente, desenvolveu sua filosofia, naturalizando

noções lógicas em termos como consumação ou individuação e crescimento ou experiência educativa. Todavia, o que é entendido como o objeto do conhecimento humano existente antes das operações do pensamento? A experiência imediata, sentida. Mas, no limite, era a coisa em si kantiana, o *noúmeno*, o supersensível, um "conceito vazio, sem objeto", o *a priori*, compreendido pelas categorias sensíveis de tempo e espaço.

Figura 3 - Pintura de Honoré Daumier, *Dandy*. Óleo em tela, 1871. No livro *Meu coração desnudado*, Charles Baudelaire afirma: "O Dândi deve aspirar ao sublime, sempre. Deve viver e dormir frente a um espelho".

Essa ruptura com a coisa em si é também uma ruptura irremediável da experiência sensorial com a linguagem. Essa posição é conhecida como nominalismo, no qual se consideram os universais são somente criações da linguagem. Como Garrison salienta, os universais são "[...] meramente uma convenção abstrata, um compêndio conveniente, que descreve conexões arbitrárias, externas, quase-mecânicas, entre particulares." (2006, p. 17*). O nominalismo levaria ao ceticismo, à contínua suspensão do juízo e, consequentemente, à falta de ímpeto com as preocupações sociais e o governo das coisas; com a política! Para Garrison, essa posição é emblemática na noção de **trabalho-de-si** de Foucault. O trabalho-de-si estaria infelizmente pautado em uma "[...] luta por autonomia e distanciamento dos outros indivíduos e da cultura de modo geral" – o que lembra Garrison da imagem de um Dândi, em Baudelaire (1998, p. 30-32*).

A busca pelo trabalho-de-si por Foucault é o que Garrison chama de fracasso dos pós-modernos em aceitar a consumação e o crescimento e, consequentemente, uma unidade relativamente estável. Para o pragmatista, isso ocorreria por dois motivos: busca pela **perfeição na consumação** ou **justaposição entre consumação e fundacionalismo**.

Garrison entende que não há motivo para uma recaída filosófica ao inefável, ao desorganizado, ao irrepresentável, à desesperança, o que ele classifica de **niilismo** sem sentido ou a eterna busca platônica pela perfeição. Na verdade, para Garrison, mesmo diante da *infinita* procura por significado pautada na distinção filosófica entre existência – a qualidade estética da experiência – e essência – o momento estético da experiência –, não há justificativas para uma postura niilista sem sentido e desesperada. Conforme Garrison, essa busca contínua por criação de significados diante da separação entre existência e essência – o que ele chama de poço sem fundo hermenêutico do ser humano (p. 111, 1998 ) – não deve descambar para a falta de sentido comum e para a desesperança, pois, seguindo Dewey, há um sentimento de segurança, de proteção, como se fosse uma garantia de que a experiência ocorra naturalmente. É como frisam os compositores Vinícius de Mora-

es e Toquinho, na canção *Como dizia o poeta*, "Não há mal pior do que a descrença. Mesmo o amor que não compensa é melhor que a solidão." (Ver Anexo B). Assim como os compositores brasileiros, para o pragmatista meliorista, a recaída à desesperança não *compensa*, porque

> [...] existe uma **ponte natural** que junta o poço entre existência e essência; a saber, comunicação, linguagem, discurso. O fracasso em reconhecer a presença e funcionalidade dessa interação natural na forma de comunicação cria um abismo entre existência e essência, e esse abismo é factício e gratuito. (DEWEY, 1981, p. 111*).

É essa ponte natural chamada comunicação, linguagem, discurso, essa interação natural entre existência e essência, ou experiência e linguagem, que despertou o sentido de alívio em Dewey e o fez contemplar a virtude do equilíbrio. É também essa ponte natural chamada comunicação, linguagem, discurso, essa interação natural entre existência e essência, ou experiência e linguagem que garante o crescimento na experiência na sociedade democrática à luz de sua *Bildung* americana focada na educação *popular* como formação do caráter. No mesmo sentido, é essa comunicação, linguagem, discurso, essa interação natural entre existência e essência, ou experiência e linguagem que emerge como o elemento garantidor da experiência e protetor contra o sentimento sublime que aparece como uma ponte natural, a principal crítica à filosofia de Dewey. Com efeito, está implícito na noção de ponte natural que a comunicação aparece para resolver toda e qualquer situação conflituosa, toda e qualquer diferença. É como se todo litígio ou toda diferença humana de classe social e econômica, raça, credo, religião, política etc. fosse passível de organização e resolução satisfatória para as partes envolvidas, restabelecendo a harmonia por meio do consenso – no meio da ponte entre as existências e as essências em questão.

Essa posição também demarcou uma outra situação litigiosa filoeducacional envolvendo a ponte natural pragmatista e o sentimento sublime. São bem conhecidos os debates entre o filósofo da ação comunicativa, o pragmatista Jürgen Habermas, e Lyotard sobre o significado das noções de **modernidade** e **pós-moder-**

**nidade**, apresentados pelo filósofo pragmatista Richard Rorty assim:

> Lyotard exalta o "sublime" e discute que a esperança de Habermas de que as artes possam servir para "explorar uma situação histórica real" e para "construir pontes para unir os discursos cognitivo, ético e político", mostra que Habermas apenas possui uma "estética do belo". Na perspectiva que apresento, alguém deveria perceber a busca pelo sublime, a tentativa de (nas palavras de Lyotard) "apresentar o fato de que o ausente existe", como uma das mais belas e espontâneas flores azuis da cultura burguesa. (RORTY, 1984, p. 42*).

Após Dewey "secar o brejo" da metafísica, Rorty, agora no livro *Achieving Our Country:* Leftist Thought in Twentieth-Century America, enquadra a postura de Lyotard como um ressurgimento do inefável:

> Essa procura de *abrigo* na teoria por parte do secularismo e do pragmatismo tem acompanhado a renovação do inefável. Somos ditos repetidamente [...] que Lyotard mostrou que a comensuração entre oprimido e opressor é impossível, e que eventos como o Holocausto ou o massacre dos nativos americanos são irrepresentáveis. (1998, p. 36, grifo meu*).

No caso, Rorty denuncia nessa tendência de buscar o inefável a renúncia dos pós-modernos em *ter* uma experiência significativa, em trazer algo à existência. Em última instância, seria uma renúncia em se expressarem sobre as preocupações reais da sociedade e o governo das coisas. Como resultado dessa postura cunhada como a excêntrica flor azul, Rorty aponta contraditoriamente para certa **apologia** à **desesperança** que havia sido teorizada e fundamentada nas filosofias burguesas pós-modernas de esquerda sobre situações sociais e políticas, acrescentando que essa apologia havia se tornado moda na cultura. Já para Garrison, Dewey nunca procurou abrigo na teoria no sentido de ser um intelectualista, isto é, alguém que assume a posição filosófica de que nossa relação primária com a realidade é cognitiva, uma relação de conhecimento. Como pode ser visto na noção de experiência como libertação do jovem Dewey, nossas relações primárias com

a realidade são apenas sentidas.[8]

Por sua vez, a denúncia de Lyotard de que Habermas teria se concentrado apenas no **juízo do belo** quer dizer a denúncia do "erro da sub-repção" (*subreption*) no ajuizamento estético do gosto sobre o belo. Esse erro ocorre como uma *fraude* do ajuizamento, ao atribuir qualidade cognitiva ao juízo estético de um objeto. Em sua *Tese inaugural*, de 1770, Kant o chama de "falácia da sub-repção", quando o nosso intelecto aplica um truque, ao escorregar em um *conceito do sentido* como se fosse *o* conceito dotado de características intelectuais do entendimento (1987, p. 114*). Tendo a teoria estética de Kant como base, essa procura de abrigo para o juízo estético na teoria se trata claramente de uma fraude, já que o juízo do belo é apresentado como uma **harmonia subjetiva** das faculdades mentais, desqualificada de características intelectuais.

Contudo, o ajuizamento sublime não é passível de falácia da sub-repção? Vejam: Kant diz que, ao apresentar um juízo de gosto como belo, o ânimo se encontra em um estado de "contemplação tranquila" (*restful*) da apresentação, uma harmonia subjetiva. Já o juízo do sublime não provoca tão facilmente essa fraude, justamente por ser um ajuizamento que falha continuadamente em apresentar algo objetivo, em trazer algo à existência, porque, ao tentar apresentar o sublime na natureza, o ânimo encontra-se "agitado", em uma vibração provocada pela alteração entre a repulsa e a atração ao mesmo objeto (1987, p. 115*). Assim, o sublime kantiano é um sentimento que emerge da desarmonia entre a imaginação e a razão, associado à **escala da experiência**, à escala dessa agitação. Em outras palavras, é um sentimento que emerge da percepção da natureza como grandiosa e temível, a ponto de causar uma desarmonia entre a imaginação e a razão. Por um lado, o ajuizamento do belo está confinado ao juízo da **forma do objeto**, visto que, ao cair na falácia da sub-repção, o belo traz uma imagem fixa da subjetividade. Já o sublime é justamente o ajuizamento que pode vir a emergir do sentimento provocado

8 Dewey aprendeu com William James que essa relação primária com a realidade é anoética, isto é, inefável, pois transborda sobre o conceito.

pela **deformidade**, pela falta de forma (*formlessness*) do objeto, sinalizando apenas para a liberdade.

Nesse caso, o sentimento sublime **retarda e problematiza** o projeto do Iluminismo e a busca do sujeito autônomo. Também retarda e problematiza o projeto educacional de uma *Bildung* americana, com base na atitude científica para a formação profunda e o desenvolvimento pleno dos indivíduos, em harmonia com o seu ambiente. Não por menos, o sentimento sublime igualmente retarda e problematiza os projetos atuais de renovação educacional como resposta à crise da aprendizagem, insinuando-se na procura de uma harmonia entre as tradicionais competências técnico-científicas e a nova competência socioemocional e suas respectivas habilidades, exigidas pelo mercado de trabalho.

É nesse ponto que pode ser feita a denúncia de que Dewey permaneceu um idealista hegeliano ou que ele privilegiou a dinâmica do ajuizamento do belo; não importa, desde que entendamos que está implicado nessas posições o conseguinte afastamento em relação à dinâmica do sentimento sublime. Essa crítica se baseia na sua tentativa de "secar o brejo" da metafísica e na procura por abrigo na teoria, em nome da busca por uma unidade entre o ser e o ambiente que adquire o *status* de "relativamente estável". Esse debate ficará mais claro, ao analisarmos a "virada da comunicação", base da boa docência na filosofia do americano, em nossa busca dos sentidos do ensino.

## Referências bibliográficas


AGAMBEN, Giorgio. *Infancy and History: On the Destruction of Experience*. London: Verso, 2007.

_____. *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford: Stanford University Press, 2005.

ALEXANDER, Hanan A. "A View from Somewhere: Explaining the Paradigms of Educational Research." *Philosophy of Education Society of Great Britain* 40-2 (2006): 205-221.

ALEXANDER, Thomas M. "John Dewey and the Moral Imagination: Beyond Putnam and Rorty toward a Postmodern Ethics." *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 29-3 (Summer, 1993): 384-385.

_____. *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: The Horizons of Feeling*. Albany: State University of New York Press, 1987.

ARENDT, Hannah. "The Ivory Tower of Common Sense." In *Essays in Understanding: 1930-1954*. New York: Schocken Books, 1994.

_____. *Between past and Future*. New York: Penguin Books, 2006.

_____. *Eichmann in Jerusalem: A Report on the banality of Evil*. New York: Penguin Classics, 2006.

_____. *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

_____. *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

_____. *The Origins of Totalitarianism*. Orlando: A Harvest Book, 1976.

_____. *The Promise of Politics*. New York: Schocken Books, 2005.

BAKER, David. "The Sublime: Origins and Definitions." *The*

*Georgia Review* 58-2, Poetry and "Poiēsis" (Summer 2004): 303-309.

BÁRCENA, Fernando. *La Experiencia Reflexiva en la Educación*. Barcelona: Paidós, 2005.

BARROS, José Paes de. Diagnóstico da Educação: panorama da educação brasileira (vídeo). In: Diagnóstico da Educação. Educação. São Paulo, dezembro de 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao/diagnostico-da-educacao.html>. Acessado em: 10 de abr. De 2019.

BEINER, Ronald. "Hannah Arendt on Judging." In Hannah Arendt, *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

BENHABIB, Seyla. *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge: Polity Press, 1992.

BENITEZ, Eugenio. "Authenticity, Experiment, or Development: The *Alcibiades I* on Virtue and Courage. In *Alcibiades and the Socratic-lover Educator*, edited by Marguerite Johnson and Harold Tarrant, 119-33. London: Bloomsbury, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Berlin Childhood Around 1900*. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

_____. *Walter Benjamin: Selected Writings*, ed. Marcus Bullock and Michael W. Jennings 1-1913-1926. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

BERNSTEIN, Richard. "The Ineluctable Lure and Risks of Experience." *History and Theory* 45 (May 2006): 261-275.

_____. "Wittgenstein's Three Language." *The Review of Metaphysics* 15 (Dec. 1961): 178-198.

_____. *The Pragmatic Turn*. Cambridge: Polity Press, 2010.

BIESTA, Gert. "Publishing in 'Studies in Philosophy and Education'." *Studies in Philosophy and Education* 29-1 (2010): 1-13.

_____. "'This is My Truth, Tell Me Yours'. Deconstructive pragmatism as a philosophy for education." *Educational Philosophy and Theory* 42-7 (2010): 710-727.

_____. "Why 'What Works' Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research." *Educational Theory* 57-1 (2007): 1-22.

BOISVERT, Raymond. *John Dewey: Rethinking Our Time*. Albany: State University of New York, 1998.

BOLER, Megan. "The Limits of Philosophy in an Epoch of Censure." *Philosophy of Education Journal* (2004): 46-50.

BRIDGES, David, and Richard Smith. "Philosophy, Methodology and Educational Research: Introduction." *Philosophy of Education Society of Great Britain* 40-2 (2006): 131-135.

BURBULES, Nicholas C., e Kathleen Knight Abowitz. "A Situated Philosophy of Education." *Philosophy of Education Journal* (2008): 268-276.

CALLAN, Guy, and James Williams. "A return to Jean-François Lyotard's *Discourse, figure*," *Parrhesia*, 12 (2011): 41-51.

CARR, David. "Taking Narrative Seriously: Exploring the Educational Status of Story and Myth." *Philosophy of Education Journal* (2003): 81-89.

CASTELLS, Manuel. *Rupture: The Crisis of Liberal Democracy*. Cambridge: Polity, 2018.

CAVALLARI Filho, Roberto. "Experiência, Filosofia e Educação em John Dewey: as 'muralhas sociais' e a unidade da experiência." *Dissertação de mestrado*. Sao Paulo State University, 2007. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/filho_rc_me_mar.pdf. Acesso em: 27 de jan. de 2014.

CHALITA, Gabriel. *Pedagogia do amor*: a contribuição das historias universais para a formação de valores das novas gerações. 31ª Ed. São Paulo: Gente, 2003.

COMITAS, Lambros. "With Ithaca on My Mind: an Anthropologist's Journey." *Inaugural Lecture as Gardner Cowles Professor of Anthropology and Education.* Teachers College, Columbia University, March 8, 1989.

COSTIN, Cláudia. "Educação". In Pinsky, J. (Org) *Brasil. O futuro que queremos.* São Paulo: Contexto, 2018

CRESSEY, Donald R. *Other people's money*. Montclair: Patterson Smith, 1953.

CUNHA, Marcus Vinicius da. "John Dewey, The Other Face of the Brazilian New School." *Studies in Philosophy and Education* 24 (2005): 455-470.

DALTON, Thomas C. *Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher and Naturalist*. Bloomington: Indiana University Press, 2002.

DEWEY, Jane. "Biography of John Dewey." In *Philosophy of John Dewey*, editado por Paul Arthur Schilpp. Evanston, Ill: Northwestern University Press, 1939.

DEWEY, John. "A College Course: What Should I Expect From It?." In *John Dewey: The Early Works, 1882–1898* vol. 3, editado por Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980.

_____. "An Analysis of Reflective Thought." In *John Dewey: The Middle Works*, *1899– 1924*, vol. 13, editado por Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.

_____. "Experience and Nature." In *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 1, editado por Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1981.

_____. "From Absolutism to Experimentalism." In *On Experience, Nature, and Freedom*, edited by Richard Bernstein. New York: The Liberal Arts Press, 1960.

_____. "German Philosophy and Politics" In *John Dewey: The Middle Works, 1899–1924*, vol. 5, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1979.

_____. "Hegel's Philosophy of Spirit: Lectures by John Dewey." Unpublished Manuscript, John Dewey Papers, Collection 102, Special Collections, Morris Library, Carbondale, IL: Southern Illinois University, 1897.

_____. "How We Think." In *John Dewey: The Middle Works, 1899–1924*, vol. 6, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980.

_____. "Human Nature and Conduct." In *John Dewey: The*

*Middle Works, 1899– 1924*, vol. 14, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.

_____. *John Dewey: The Later Works, 1925–1953*, vol. 11, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008.

_____. "Logic: Theory of Inquiry." In *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 12, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1981.

_____. "Plan of Organization of the University Primary School." In *John Dewey: The Early Works, 1882–1898* vol. 3, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980.

_____. "Psychology". In *John Dewey: The Early Works, 1882–1898* vol. 2, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980.

_____. "Qualitative Thought." In *On Experience, Nature, and Freedom*, edited by Richard Bernstein. New York: The Liberal Arts Press, 1960.

_____. "The Ethics of Democracy." In *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, vol. 1, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.

_____. "The Experimental Theory of Knowledge." In *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924* vol. 3, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977.

_____. "The Public and Its Problems." In *John Dewey: The Later Works, 1925–1927*, vol. 2, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.

_____. "The Superstition of Necessity." In *John Dewey: The Early Works, 1882–1898*, vol. 4, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1971.

_____. *Viejo y Nuevo Individualismo*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

_____. *Art as Experience*. New York: Perigee Books, 1980.

_____. *Democracy and Education*. New York: Free Press, 1944.

_____. *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1997.

_____. *Experience and Nature*. New York: Dover, 1958.

DION, Leon, "Natural Law and Manifest Destiny in the Era of the American Revolution", In *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, vol. 23, nº. 2, 1957, p. 227-247.

ELLIOT, John. "Educational Research as a Form of Democratic Rationality." *Philosophy of Education Society of Great Britain* 40-2 (2006): 169-185.

ERICSON, David P. "In Plato's Cave: Philosophical Counseling and Philosophers of Education." *Philosophy of Education Journal* (2005): 81-89.

FENSTERMACHER, Gary. "Rediscovering the Student in *Democracy and Education*." In *John Dewey and Our Educational Prospect: A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*, edited by David Hansen. Albany: State University of New York, 2006.

FOTT, David. *John Dewey: Americas' Philosopher of Democracy*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1998.

FOUCULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de setembro de 1970*. Sao Paulo: Loyola, 2004.

_____. *Hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1891-1982)*. Sao Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *The Archeology of Knowledge & Discourse on Language*. New York: Phanteon Books, 1982.

_____. *The government of the self and others: lectures at the College de France 1982-1983*. Nova Iórque: Palgrave Macmillan, 2 ed., 2010.

_____. *The Order of Things: an archeology of the human sciences*. New York: Vintage Books, 1994.

FREUD, Sigmund. *Fundamentos da clínica psicanalítica*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FUCS, José. "Guedes: 'Liberais não são revolucionários, são evolucionistas'". In Jornal O Estado de São Paulo. Blog. São Paulo,

18 de fev. de 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/blog-do-fucs/guedes-liberais-nao-sao-revolucionarios-sao-evolucionistas/>. Acessado em: 18 de fev. de 2019.

GABOR, Andrea. *Os filósofos do capitalismo: a genialidade dos homens que construíram o mundo dos negócios*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

GARDELS, Nathan. "The Link Between the Governing and Governed is Broken: Will chaos or a new consensus follow?" In *The World Post – Berggruen Institute*. Los Angeles, 8 de fevereiro de 2019, Weekend Roundup.

GARRISON, Jim. "Dewey, Derrida, and the 'Double Bind.'" *Educational Philosophy and Theory* 35-3 (2003): 349-362.

_____. "Foucault, Dewey, and Self-Creation." *Educational Philosophy and Theory* 30-2 (1998): 111-134.

_____. "John Dewey's Theory of Practical reasoning." *Educational Philosophy and Theory* 31-3 (1999): 291-312.

_____. "The 'Permanent Deposit' of Hegelian Thought in Dewey's Theory of Inquiry." *Educational Theory* 56-1 (2006): 1-37.

_____. *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press, 1997.

GASCHÉ, Rodolphe. "The Sublime Ontologically Speaking." *Yale French Studies* 99 (2001): 117-128.

_____. *The Honor of Thinking: Critique, Theory, Philosophy*. Stanford: Stanford University Press, 2007.

GOOD, James A. *A Search for Unity in Diversity: The "Permanent Hegelian Deposit" in the Philosophy of John Dewey*. New York: Lexington Books, 2005.

GOOD, James A., e Jim Garrison. "Traces of Hegelian *Bildung* in Dewey's Philosophy." In *John Dewey and Continental Philosophy*, edited by Paul Fairfield. Carbondale, Il: Southern Illinois University Press, 2013.

GREENE, Maxine. "Contexts, Connections, and Consequences: The Matter of Philosophical and Psychological Foundations." *Journal of Teacher Education* 32-4 (1981): 31–37.

GRUPO Banco Mundial. *Competências e empregos: uma agenda para a juventude: Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas*, 2018. Disponível em: http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/Síntese-de-constatações-conclusões-e-recomendaçõeses-de-políticas. Acesso em: 07 abr. 2018.

GUEILBURT, Matías (director). *Antes De Que Nos Olviden*. México: Animafilms, 2013.

HADOT, Pierre. *No Te Olvides de Vivir: Goethe e la Tradición de los Ejercicios Espirituales*. Madrid: Ediciones Siruelas, 2010.

HANKS, Chris. "Incommensurability, Interpretation, and Educational Research." *Philosophy of Education Journal* (2005): 225-233.

HAYEK, Friedrich August von. *The political order of a free people*. Vol. 3 (Law, Legislation, and Freedom: a new statement of the liberal principles of justice and political economy*)*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.

HEGEL, George W. F. *The Phenomenology of Spirit*. Oxford: Clarendon Press, 1998.

HEIDEGGER, Martin. *Being and Time: A Revised Edition of the Stambaugh Translation.* Albany: State University of New York Press, 2010.

HICKMAN, Larry. *Philosophical Tools for Technological Culture: Putting Pragmatism to Work*. Bloomington: Indiana University Press, 5.ed, 2006.

HOMERO, *The Odyssey*. New York: Penguin Classic Deluxe, 1999.

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

HUHN, Thomas. "The Kantian Sublime and the Nostalgia for Violence". In *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 53, No. 3 (Summer, 1995), pp. 269-275.

IDOETA, Paula Adamo. "Brasil perde mais de R$ 30 bi por ano por ineficiência em educação, diz ex-cotado ao MEC". In *G1*. Educação. Rio de Janeiro, 12 de jun. de 2019. Disponível

em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/12/brasil-perde-mais-de-r-30-bi-por-ano-por-ineficiencia-em-educacao-diz-ex-cotado-ao-mec.ghtml>. Acesso em: 12 de jun. de 2019.

JAMESON, Fredric. Forward to *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* by Jean-François Lyotard, vii-xxi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 16.ed, 2010.

JAY, Martin. *Songs of Experience*. Berkeley: University of California Press, 2005.

JOHNSON, Edward. *A History of New England or Wonderworking Providence of Sions Saviour*. Andover: Warren F. Draper, 1867.

JOHNSON, Mark. *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding.* Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

JOHNSTON, James Scott. "Dewey's Critique of Kant." *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 42-4 (Fall, 2006): 518-551.

KANT, Immanuel. "An Answer to the Question: What is Enlightenment?. In *Practical Philosophy*, edited by Mary J. Gregor, 11-22. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Critique of Judgment*. Indianapolis: Hackett Publishing, 1987.

_____. *Critique of Pure Reason*. Indianapolis: Hackett Publishing, 1987.

_____. *O conflito das faculdades*. Covilhã: Lusofia Press, 2008.

_____. *Observations on the Feeling of the Beautiful and the Sublime*. Berkeley: University of California Press, 1960

KAVAFY, Constantine. *Poemas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

KEYES, Ralph. *The Quote Verifier: Who Said What, Where, and When*. New York: St. Martin's Press, 2006.

KLUGE, Alexander. *Air Raid*. London: Seagull Books, 2014.

LEA, David. "The Managerial University and the Decline of

Modern Thought." *Educational Philosophy and Theory* 43-8 (2009): 816-837.

LYOTARD, Jean-François. "Emma: between philosophy and psychoanalysis". In *Lyotard: philosophy, politics, and the sublime*, edited by Hugh J. Silverman. New York: Routeledge, 2016.

_____. *Le Postmoderne Expliqué aux Enfants: Correspondance, 1982–1985*. Paris: Galilée, 1986.

_____. *Lessons on the Analytic of the Sublime*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

_____. "Sensus Communis." In *Judging Lyotard*, edited by Andrew Benjamin. London: Routledge, 1992.

_____. "Sobreviviente". In *Lecturas de Infancia.* Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1997.

_____. *The Differend: Phrases in Dispute*. Manchester: Manchester University Press, 1988.

_____. *The Inhuman: Reflections on Time.* Stanford: Stanford University Press, 1992.

_____. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

_____. *The Postmodern Explained*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

MCCLINTOCK, Robbie. *Homeless in the House of Intellect: Formative Justice and Education as an Academic Study*. New York: Laboratory for Liberal Learning, 2005.

MENAND, Louis. *The Metaphysical Clu.* New York: Farrar, Straus and Giroux, 2001.

MONTANDON, Alain. "Escritures de l'image chez Theophie Gautier." In *Icon-Texts-Iconotexts: Essays on Ekphrasis and Intermediality*.

MONTEIRO, Joana. "Gasto público em educação e desempenho escolar". In: *Revista Brasileira de Economia*, 69(4), 467–488, 2015.

NALINI, José Renato. "Bônus a professor pode perpetuar desigualdade, diz secretário de Alckmin". In *Folha de São Paulo*,

São Paulo, 07 de março de 2018, Cotidiano.

NYC Department of Education. *New York City's Renewal School Program: Lessons in School Turnaround*, NYC Department of Education, 2019.

NUBIOLA, Jaime. "The Reception of Dewey in the Hispanic World." *Studies in Philosophy and Education* 24 (2005): 437-453.

OECD. "Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil". *Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264309050-en>. Acesso em : 20 de jan. de 2019.

PALLAS, Aaron. "De Blasio's Renewal Schools program was a bad romance". In *Daily News*. Opinion. New York, 26 de fev. de 2019. Disponível em: <https://www.nydailynews.com/opinion/ny-oped-de-blasios-renewal-schools-program-was-a-bad-romance-20190226-story.html>. Acesso em: 05 de mar. de 2019.

PAGNI, Pedro. *Do manigesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.* Ijuí: Editora unijuí, 2000.

_____. "Da polêmica sobre a pós-modernidade aos 'desafios' lyotardianos à Filosofia da Educação." In *Educação e Pesquisa* 32-3 (Sep-Dec. 2006): 567-87.

_____. *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar*. São Paulo: Edições Lyola, 2014.

PETERS, Michael. "Response to Claudia Ruitenberg's Review of Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy." *Studies in Philosophy and Education* 29-1 (2010): 85-87.

PLATO, *The Collected Dialogues of Plato: Including the Letters*, edited by Edith Hamilton and Huntington Cairns. Princeton: Princeton University Press, 1971.

PRITCHETT, Lant. The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning. Washington: Center for Global Development, 2013.

RAMAEKERS, Stefan. "No Harm Done: The Implications for Educational Research of the Rejection of Truth." *Philosophy of Education Society of Great Britain* 40-2 (2006): 241-257.

RAVITCH, Diane. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

RORTY, Richard. "Habermas and Lyotard on Post-Modernity." *Praxis International* 4-1 (April 1984): 32-44.

_____. *Achieving Our Country: Leftist Thought in Twentieth-Century America*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

ROTHER, Larry. *Brazil on the rise:* the story of a country transformed. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a Economia Política* (1755), 2017.

RYAN, Alan. *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: Norton & Company, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. 38ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. "Setenta anos do *Manifesto* e 20 anos de *Escola e democracia*: balanço de uma polêmica. In *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Maria do Carmo Xavier (org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SCARRY, Elaine. *The Body in Pain: The Making and Unmaking of the World*. New York: Oxford University Press, 1987.

SCHEFFLER, Israel. "University Scholarship and the Education of Teachers." *Teachers College Record* 70-1 (1968): 1–12.

SEBALD, Winfried G. M. *On the Natural History of Destruction*. New York: Modern Library, 2004.

SÉRGIO Cabral explica o 'toma lá, dá cá'. **O Antagonista**. São Paulo, 26 de fev. de 2019. Brasil. Disponível em: <https://www.oantagonista.com/brasil/sergio-cabral-explica-o-toma-la-da-ca/>. Acesso em: 26 de fev. de 2019.

SHOOK, John R. *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality.* Nashville: Vanderbilt University Press, 2000.

SMITH, Richard. "As if by Machinery: The Leveling of Educational Research." *Philosophy of Education Society of Great Britain* 40-2 (2006): 157-168.

SNIDER, Denton. *Modern European Philosophy: The History of Modern Philosophy, Psychologically Treated*. St. Louis: Sigma, 1904.

TEACHERS College, Columbia University. *Convocation Doctoral Hooding: medalist John P.A. Ioannidis*. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/IlSlMQVHz0A>. Acesso em: 28 de jan. de 2019.

TERENTIN, Matheus; Johnson, Nora Shannon. "Reforma educacional no Estado do Rio de Janeiro: revertendo 30 anos de negligência". *New York: Trustees of Columbia University in the City of New York*, 2015.

TRIBUNAL de Contas da União, *Referencial de combate a fraude e corrupção: aplicável a orgãos e entidades da administração pública*. 2ª edição, Brasília: TCU, 2018.

UNESCO. *Educação 2030*: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por>. Acessado em: 25 de fev. De 2019.

WESTBROOK, Robert. *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Lectures and Conversations: On Aesthetics, Psychology, and Religious Belief*. Berkeley: University of California Press, 2007.

_____. *Philosophical Investigations*. Malden, MA: Blackwell, 2001.

_____. *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge, 1999.

ZAMMITO, John H. *The Genesis of Kant's* Critique of Judgment. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

## Sobre o autor

Roberto Cavallari Filho é Doutor em Filosofia (Columbia), Mestre em Educação (UNESP) e em Filosofia (Columbia), e especialista e graduado em Administração de Empresas (UNIVEM). Como empreendedor, fundou a Poiesis Editora, atualmente com mais de 100 publicações em catálogo. Como professor, Cavallari leciona na UNIMAR e na UNOESTE. Como pesquisador, é membro dos Grupos de Pesquisa do CNPq Filosofia e Educação (Gepef), e Dinâmica, Empreendedorismo e Desenvolvimento nas Organizações (Micro e Pequenas Empresas) (Dedo). Como cidadão, ele é cofundador da OSCIP Matra – Marília Transparente, que atua no controle social da administração pública municipal. Como gestor público, foi Secretário de Educação no município de Marília, até se surpreender com a realidade de que a valorização da ética na gestão pública, prometida em campanha pelo prefeito eleito, não passou de uma *performance de desfaçatez*.

Contato: rc2562@columbia.edu ou

facebook.com/professorbetocavallari

# *Anexos*

## Anexo A – Discurso ao espírito científico

Apresento, como Anexo A, a transcrição de uma parte do discurso do Professor de Medicina grego-americano e pesquisador na área das pesquisas científicas, John Ioannidis, da *Stanford University*.

Ioannidis é o autor de dois artigos que impactaram o campo da pesquisa científica: *Why Most Published Research Findings are False?* (*PLOS Medicine*, agosto de 2005) e *How to Make More Published Research True* (*PLOS Medicine*, outubro de 2014).

O discurso foi apresentado na cerimônia de doutoramento da *Teachers College*, *Columbia University*, de 2015, ano da minha pós-graduação em Filosofia. O Professor Ioannidis foi agraciado, em nossa cerimônia, com *a Medal of Distinguished Services* em pesquisa de impacto educacional.

A cerimônia ocorreu em 21 de maio, uma bela manhã de primavera, na *The Cathedral Church of Saint John the Divine*, localizada na Amsterdam Avenue, nas proximidades da Universidade, no bairro *Morningside Heights*. A Catedral, a maior do mundo e a terceira maior igreja, é a sede, em Nova York, da Igreja Episcopal.

> [...] A questão é a seguinte: a que estamos expostos? E sobre o que somos educados? Eu tenho os meus próprios preconceitos aqui.
>
> Em primeiro lugar, eu desejo que as pessoas sejam expostas mais à ciência. Não necessariamente ao enorme sucesso da ciência e da tecnologia, mas ao verdadeiro amálgama da ciência, a saber: trabalho cuidadoso, atencioso e rigoroso, análises desenhadas habilmente, interpretações céticas, avaliação contínua das evidências e validações meticulosas. Eu desejo que o método científico se torne algo mais integrado à nossa vida cotidiana, ao nosso raciocínio, às

> nossas tomadas de decisões e às nossas experiências. Eu desejo que as pessoas possam entender melhor o quão difícil é fazer ciência, e a respeitem particularmente pela sua dificuldade, ao invés de por suas "façanhas miraculosas". É a melhor coisa que já aconteceu ao *homo sapiens sapiens*. Entretanto, na maioria das sociedades mundo afora, a voz da ciência está sendo enfraquecida, se comparada aos alto-falantes da cultura de massa, do fanatismo, dos políticos, dos dogmas e da intolerância. Mesmo nos países mais desenvolvidos, testemunhamos o movimento anticiência de negacionismo se fortalecendo, baseado em uma completa absurdidade. Educadores podem ser a mais importante e a primeira linha de defesa contra essa onda de irracionalidade.
>
> Meu segundo preconceito diz respeito à área das Artes e Humanidades. Se a ciência está sob ataque, penso que Artes e Humanidades estão em uma situação ainda mais grave. Enquanto eu falo, fundamentalistas estão destruindo monumentos de arte que sobreviveram por milênios, tentando apagar a história e a experiência humana. Em países mais desenvolvidos, como a Europa e os Estados Unidos, talvez não despedacemos estátuas e templos antigos com marretas e tratores. Mas ainda despedaçamos nossas próprias almas, ao não apoiar o fortalecimento da área das Artes e Humanidades, ao mesmo tempo em que aceitamos que isso seja trocado pelo consumo de produtos da mais baixa qualidade. Nenhum fundamentalista destruirá nossa civilização no futuro. Estamos bem seguros quanto a isso. Nossa civilização, pautada na área de Artes e Humanidades, pode não existir, e ninguém consegue despedaçar aquilo que não existe. Novamente, educadores podem ser a primeira e a mais importante linha de defesa contra essa onda de extinção do humanismo.
>
> Tenho a confiança de que educadores visionários sempre irão se levantar, quando for preciso defender a ciência, a humanidade e a experiência humana. (TEACHERS, 2015, 10m50s).

O que se fará como defesa? Ioannidis diz não saber ao certo, mas confia nos poderes ilimitados dos educadores visionários para a **evolução significativa**. Essa foi a missão que ele passou a todos os doutores-educadores que estavam se pós-graduando naquele dia, naquela Catedral, diante dele.

## Anexo B – Como dizia o poeta

A composição de 1970 é de Vinicius de Moraes e Antonio Pecci Filho (Toquinho).

Quem já passou por essa vida e não viveu,
Pode ser mais, mas sabe menos do que eu.
Porque a vida só se dá pra quem se deu,
Pra quem amou, pra quem chorou, pra quem sofreu.

Ah, quem nunca curtiu uma paixão,
Nunca vai ter nada, não.

Não há mal pior do que a descrença,
Mesmo o amor que não compensa
É melhor que a solidão.

Abre os teus braços, meu irmão, deixa cair.
Pra que somar se a gente pode dividir.
Eu francamente já não quero nem saber
De quem não vai porque tem medo de sofrer.
Ai de quem não rasga o coração, esse não vai ter perdão.

Esta obra é apresentada em Minio Pro
e impressa em papel Pólen Soft 80g/m$^2$
no formato 14 x 21 cm para a Poiesis
Editora em junho de 2019.