

**Contribuições ao ensino de Filosofia no Brasil  
a partir dos princípios deweyanos sobre educação**  
Contributions to teaching Philosophy in Brazil  
from the deweyan principles on education

*Leoni Maria Padilha HENNING<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este estudo focaliza o “ensino de Filosofia”, procurando discutir os aspectos inerentes ao conteúdo da disciplina e aqueles de caráter educacional mais geral, em cujo âmbito a referida atividade se encontra envolvida. Iniciando por considerações concernentes à recente obrigatoriedade da disciplina, no Ensino Médio do Brasil, alude a questões relativas aos textos legais e às suas indicações sugestivas àqueles comprometidos com a efetiva formação dos educandos. Buscando inspiração em Dewey, a autora pontua as suas contribuições diante das problemáticas que, atualmente, são postas na berlinda das preocupações dos profissionais envolvidos na temática. O que deve ser tratado pelo professor, nas aulas oferecidas aos jovens do Ensino Médio? Qual o critério a ser levado em conta, ao se eleger o conteúdo a ser ensinado? Afinal, qual é a especificidade da disciplina? As ideias deweyanas relativas, principalmente, ao pensar reflexivo e à possibilidade de a escola permitir ao educando a apreensão dos nexos experienciais necessários para que possa usufruir de uma experiência efetivamente educativa, em direção a um maior crescimento, podem propiciar ricas sugestões. Pelo menos, são ideias desafiadoras diante da tradição das licenciaturas neste país, em que frequentemente o estudante e, posterior tímido professor de Filosofia, parece não se sentir estimulado a experimentar o gosto pela educação, demonstrando indecisão frente à possibilidade de abandonar uma alternativa mais sofisticada, o bacharelado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Filosofia. Princípios Deweyanos. Educação.

## **INTRODUÇÃO**

O tema “ensino de Filosofia” no Brasil vem atualmente merecendo destaque nos debates filosóficos, especialmente depois de 2 de junho de 2008, data em que a homologação do decreto presidencial trouxe de volta a Filosofia às escolas de Ensino Médio e, agora, como disciplina obrigatória (Lei 11.684 de 2008). Ademais, não devemos também desconsiderar a abertura, por parte das escolas de Ensino Fundamental, no que tange à proposta apresentada pelo Programa de Filosofia para Crianças<sup>2</sup>, principalmente, que trouxe a ideia inovadora aos profissionais entusiasmados com a divulgação da disciplina nas escolas, de que esse ensino seria

<sup>1</sup> Docente na Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Educação.

<sup>2</sup> Trata-se de um programa de ensino de Filosofia criado pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman (1923-2010), elaborado por ele e sua equipe na Universidade Estadual de Montclair, Nova Jersey, Estados Unidos, constituindo-se por materiais didáticos genuínos, cursos de treinamento e acompanhamento aos professores, e fundamentados em estudos aprofundados, pesquisas e teorização sistemática sobre as possibilidades, limites e condições necessárias ao ensino de Filosofia, desde o início da escolaridade.

possível de ser iniciado já desde o começo da idade escolar, apresentando uma série de vantagens advindas desse trabalho. No entanto, sabemos das dificuldades da consolidação efetiva da reimplantação da disciplina no seio curricular nas instituições de ensino básico, uma vez que a mesma apresenta exigências próprias e condições específicas para o seu funcionamento, o que nem sempre poderá ser atendido em curto prazo, como: a formação dos seus professores; a aceitação e a incorporação na vida escolar de um conteúdo até então pouco conhecido por muitos profissionais envolvidos nas escolas com quem precisaria de apoio e diálogo; a mudança de hábitos por parte da clientela escolar, como a leitura disciplinada e contínua dos textos filosóficos; a fomentação dos requisitos mínimos para o estudo da Filosofia, a ser estimulado pelos administradores escolares, como bibliotecas bem equipadas e a integração da investigação filosófica nas atividades e nas feiras escolares, como incentivo à dedicação do seu estudo, e assim por diante.

Todavia, sensibilizados pelo longo período no Brasil, de um descrédito explícito sobre a destinação efetivamente educativa dessa disciplina e o posterior abandono do tema, compreende-se a preocupação daqueles que agora estão levando tais conteúdos obrigatórios para serem discutidos entre os jovens em sala de aula e que, diante dessa meritória possibilidade, pretendem realmente reconquistar o espaço escolar. Contudo, dentre os poucos realmente interessados nas questões filosóficas, muitos professores se veem diante de jovens sem qualquer experiência explicitamente filosófica anterior, com frequência demonstrando possuir uma formação sustentada em frágeis hábitos de leituras mais densas ou, ainda, obrigam-se, esses professores, a trabalharem com um grupo, até mais numeroso, mas que já definira para o seu futuro a realização de atividades “mais produtivas” e, frequentemente, aquelas de caráter científico-tecnológico, apresentando assim, pouco interesse em adentrar no mundo da Filosofia.

Diante desse quadro, vemos a necessidade de levarmos muito a sério esse tema “ensino de Filosofia”, dadas as suas especificidades, uma vez que, enquanto área de conhecimento, se encontra num campo atravessado por questões formativas de caráter filosófico-educacional, sendo ainda garantidora de um conteúdo peculiar e promotora do espírito investigativo, não estritamente sustentado nos cânones científicos correspondentes à ordem do dia atual e aos interesses daqueles que se pautam nos “conhecimentos úteis, objetivos e profissionalmente mais competitivos”.

Ao considerarmos o contexto educacional no qual a disciplina de Filosofia, nesse caso, se aloja, vemos que tal ensino não toma para si a responsabilidade pela formação de “filósofos” profissionais<sup>3</sup> na esfera do ensino básico, visando, ao invés disso, à

<sup>3</sup> Por “filósofos profissionais” entendemos aqueles egressos dos cursos superiores de Filosofia. A título de esclarecimento, destacamos que aos cursos universitários foi estabelecido, como um dos seus objetivos: “Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Lei 9.394, Art. 43, inciso II,

socialização dos conhecimentos filosóficos aos cidadãos comuns comprometidos com os ensinamentos necessários à continuidade da sua formação integral, como também à sua sobrevivência no mundo da cultura e na vida sociopolítica, realizada junto ao trabalho e demais instâncias coletivas e no âmbito privado, nos seus esforços por uma convivência pacífica e nos seus apelos ao bem comum, dimensões permeadas pelos valores caros a essa sociedade<sup>4</sup>. As diretrizes postas pela Lei indicam orientações aos professores, estabelecendo que a educação escolar, no seu conjunto, deva ser realizada segundo a função precípua de “[...] vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (Lei 9.394/96, § 2º), atividades essas que são próprias a todos os cidadãos, os quais, ao trilharem a educação nacional, podem adquirir uma preparação para esse fim, *em diferentes níveis de complexidade*. Este fator merece especial atenção do professor prestes a elaborar o planejamento da sua disciplina.

Sem dúvida, são orientações permeadas por princípios que não podem ser desconhecidos, nem desconsiderados pelos professores de Filosofia, a partir de cujo exercício reflexivo sobre os mesmos, eles deverão ser capazes de desenvolver suas próprias ideias e conceitos, podendo ainda auferir estudos e ação pedagógica na qual se sentirão agentes efetivos e, assim, provocar e promover o mesmo exercício no ambiente escolar.

Entendemos que a busca por subsídios teóricos ao tema “ensino de Filosofia” se configura imperativo, revelando-se, por isso, como algo de extrema validade nas discussões realizadas também por aqueles interessados nas questões filosóficas em si mesmas. A velha questão “para que serve a Filosofia?” retorna agora com vigor, uma vez que todo professor tem que construir as suas crenças e apreender o sentido da ação que pratica, em sala de aula e na esfera escolar. Para que servem os seus ensinamentos? Ou, qual é a intenção movedora da sua prática educacional ou, ainda, qual é o seu papel social enquanto profissional? Quais as contribuições que pode oferecer, no âmbito da escola e, por conseguinte, na esfera da sociedade como um todo? Estas últimas questões mesclam as preocupações mais específicas do trabalho desse professor, pressionam as paredes das salas onde as suas aulas acontecem e, com isso, permitem sua abertura a um universo profissional mais complexo. Logo, tais perguntas, certamente, são aquelas

---

1996). Esta última ideia sugere a *necessidade de continuidade da formação* da sociedade e dos seus agentes – não obstante, tendo a emissão do diploma conferido, no caso do graduado, a concessão de direitos à assunção de cargos referentes ao grau e ao título conquistado.

<sup>4</sup> Ver: Lei 9.394/96, *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional* - Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996; grifos nossos).

que acompanham os passos do professor de Filosofia, no trajeto por onde seguem todos os demais professores em direção ao trabalho.

### AS CONTRIBUIÇÕES DE DEWEY

John Dewey (1859-1952) se posicionou, como um dos mais importantes intelectuais, no centro do movimento educacional ocorrido na passagem dos séculos XIX – XX e, ainda hoje, ocupa um lugar de destaque no campo da Filosofia da educação, dentre outros, tal fora a sua expressiva dedicação, ao pensar a educação, numa perspectiva mais ampla, considerando-a em relação a uma dimensão social abrangente. Decorre dessa caracterização a importância de seu nome, como um intelectual que oferece princípios de natureza filosófico-educacional importantes para a formulação de um programa educativo para a “nova” disciplina, no âmbito das escolas brasileiras, polemizando com a tradição do ensino aqui instalada e que tem sido oferecido aos mais jovens.

Primeiramente, para ele, a relação entre educação e sociedade deve ser concebida como de natureza íntima e inseparável. Nesse sentido, os princípios educacionais propostos devem conduzir as palpações sociais de forma viva e comprometida, donde se segue que as ações planejadas do professor não podem se reduzir a uma mera discussão de erudição filosófica, em sala de aula. Na sua Introdução à reedição do livro *Reconstruction in Philosophy*, de 1948, Dewey afirma:

[...] a função, os problemas e o assunto distintivo da filosofia emanam das tônicas e estilos presentes na vida da comunidade na qual uma dada forma de filosofia emerge, e assim, desta maneira, os seus problemas específicos variam com as mudanças na vida humana que sempre continuam e que, em tempos, constituem crises e momentos decisivos na história humana. (DEWEY, 1988, p. 256).

E, exatamente, para ele, são os problemas, as dúvidas, a perplexidade que provocam o pensamento comum, transformando-o em pensamento reflexivo – assunto o qual discutiremos posteriormente, com um pouco mais de profundidade.

Considerando o debate sobre o “ensino de Filosofia”, no que diz respeito a qual seria o melhor conteúdo destinado à clientela educacional do Ensino Médio – e sendo inspirados nas palavras de Dewey – podemos estender ainda mais essas preocupações diante da possibilidade de uma ênfase exagerada dada à história da Filosofia, visto que os problemas aí contidos podem ser apresentados como algo desligado dos apelos da atualidade, numa decorrente e expressa desconsideração pelas questões que rondam as circunstâncias presentes. De acordo com o autor, toda experiência educativa deve respeitar o princípio da continuidade ou o *continuum experiencial* segundo o qual a “qualidade” da experiência não se expressa somente pelo seu aspecto imediato, o prazer ou o desprazer de experimentar – mas, pela sua

capacidade de promover experiências futuras, a partir da percepção processual que indica, do mesmo modo, um fluir de experiências passadas. Possibilitar a apreensão de tais conexões é que torna uma atividade ou disciplina verdadeiramente educativa, não se dando somente pela promoção de uma seleção de experiências congeladas.

Promover ações inteligentes deve se constituir num dos objetivos capitais da educação. E, para isso, devem ser formados espíritos flexíveis, combativos diante da obediência aos dogmatismos e às verdades absolutas, sendo capazes de colocar em teste as verdades que assumem. Nesse sentido, a educação se constitui num espaço privilegiado para a reconstrução das experiências e para a verificação dessas crenças. Assim, Dewey propõe o conceito de ação inteligente como aquela que se pauta na “investigação” sobre qualquer assunto humano, embasada na observação, na teoria das hipóteses e nos testes experimentais em relação àquilo que é tomado como verdadeiro. O exame crítico constante dos princípios fundamentais sobre os quais uma proposta educacional se sustenta é que a faz livrar-se dos dogmatismos. Dewey objetiva abolir a tradição poderosa imperante em relação à escola, segundo a qual a esta se impõe um estático dever de transmitir um corpo de conhecimentos fixos a todas as gerações.

Em acréscimo, o autor sugere uma revisão da teoria do conhecimento, já que, ao seguirmos o modelo clássico da bipartição entre teoria e prática, projetamos para a Filosofia o trabalho referente à primeira, desmerecendo o mais das vezes as ações que visam efetivamente à realidade. Nesse particular, podemos resgatar, mais uma vez, os “Fins da Educação Nacional”, no que concerne ao “exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, ao lado do desenvolvimento integral do educando – o que, aliás, indica a expectativa de uma efetiva contribuição das disciplinas em relação à formação humana, no sentido de permitir a inserção e participação dos cidadãos na sociedade. Dewey nos lembra que a nossa tradição reservou à teoria o trabalho executado pela mente adulta que, com certa facilidade, consegue ver os fatos sem referência aos lugares e significados que os mesmos ocupam na própria experiência, apresentando uma capacidade maior de abstração, de análise e de síntese muito diferenciada em comparação àquela própria da infância, que se encontra mergulhada num mundo pessoal, afetivo e unitário.

Esses dualismos, segundo o autor, impregnaram o nosso entendimento através do qual interpretamos, como consequência, a relação da criança e o currículo escolar como se fossem antagônicos. Dessa forma, desconsidera-se, por exemplo, a inteireza da experiência infantil e se tenta impor a ela a noção da ordenação lógica dos fatos, representada na organização das diferentes disciplinas, as quais tratam das partes do mundo dela e cujo arranjo sempre é elaborado pelos adultos. Entretanto, “[...] classificação não é um assunto da experiência da criança; as coisas não aparecem ao indivíduo compartimentalizadas. Os laços vitais de afeição, os vínculos conectados

da atividade, juntam<sup>5</sup> a variedade das suas experiências pessoais.” (DEWEY, 1956, p. 6). Da compreensão de tais vínculos decorrem as ações inteligentes de que trata o autor, isso denotando, na verdade, apenas aspectos diferentes da experiência – que é real, unitária e única, e que inclui necessariamente o pensamento e a ação. Em relação a isso é que as ações educativas apresentam uma potencial fertilidade ao aprimoramento da inteligência humana.

Além dos pontos até aqui considerados, cumpre lembrar que Dewey se sustenta no que caracteriza por “metafísica naturalista”, a qual, segundo ele, é aquela do homem comum. Ou seja, o material experienciado pelos estudiosos e cientistas da natureza são exatamente os mesmos que qualquer ser humano experiencia: árvores, pedras, bichos etc. Para ele, a dificuldade de se entender esta expressão – aparentemente contraditória – é devido à tradição de se entender o homem separado da natureza, mais um dualismo pernicioso que alimentamos. Em consequência, há uma tendência em anularmos a importância da experiência do aprendiz, sendo um dos fortes argumentos dos seus defensores, por exemplo, a afirmação de que a experiência que o homem desenvolve na natureza é muito casual e que, portanto, não fornece “[...] implicações importantes relativas à natureza da Natureza.” (DEWEY, 1974, p. 161), devendo ser, por isso, minimizadas, desconsideradas ou superadas por um conhecimento mais rigoroso.

Sabe-se da forte influência das teorias e dos conhecimentos provindos das Ciências Naturais, no pensamento filosófico, especialmente aquele elaborado a partir da metade do século XIX ao início do XX, em cujo período Dewey produz boa parte do seu trabalho. Daí entendermos a sua antropologia fundamentada na noção de que “[...] o organismo fisiológico e suas estruturas, seja no caso do homem, seja no caso dos animais inferiores, se empenham em adaptações e na utilização de material com o objetivo de manter o processo da vida.” (DEWEY, 1974, p.176), o que estaria na base das experiências primárias e comuns a todos. Seu empenho em demonstrar a fragilidade dos dualismos decorrentes do não reconhecimento disso torna-o enfático no combate ao intelectualismo, ao subjetivismo, dentre outros problemas.

Pela importância da Filosofia, segundo o autor, como um conhecimento elaborado não para “contemplarmos” o mundo, mas para de fato instaurarmos mudanças sociais significativas – donde o importante papel que Dewey também conquistou, como um filósofo da educação – defendemos um entendimento mais preciso acerca de sua antropologia, visto que esse estudo deve sempre ser aprofundado por aqueles que se interessam pela educação e que se envolvem com o ensino.

Nesse sentido, a instrução, para o autor, deve ser definida como o processo que acontece a partir da “experiência infantil”, cujo conteúdo deve se encontrar

---

<sup>5</sup> O verbo “juntar”, nesse caso, refere-se à junção, vinculação, conexão, e não simplesmente a uma mera reunião ou a um amontoado de experiências variadas. Ver a citação do autor, na sequência desta exposição.

consonantemente, e sem maiores conflitos, com os fatos e as verdades presentes e teorizadas nas “disciplinas”. É nesse caminho que se torna possível a reconstrução das experiências primárias, frente aos desafios, contribuições e interpretações oferecidas pelo conjunto de experiências representadas no currículo.

Diante disso, os vários estudos, aritmética, geografia, linguagem, botânica, etc., são experiências – são aquelas experiências da raça. Elas incorporam o produto cumulativo dos esforços, das lutas e dos sucessos da raça humana, de geração após geração. *Eles apresentam isto, não como uma mera acumulação, não como uma miscelânea de pedacinhos de experiências empilhadas, mas num modo organizado e sistematizado* – isto é, como um modo formulado reflexivamente. (DEWEY, 1956, p. 12, grifos nossos).

Podemos compreender que a Filosofia, enquanto disciplina, se apresenta na mesma problemática citada acima. Dewey nos aponta para o valor que devemos dar aos estudos dos conteúdos presentes nas disciplinas, para a experiência infantil, justificando do seguinte modo: “A experiência sistematizada e definida da mente adulta, em outras palavras, nos é valiosa na interpretação da vida da criança, como ela imediatamente se nos mostra, levando à orientação e à direção” (DEWEY, 1956, p. 13). O autor chama a atenção ao nosso olhar, como educadores, o qual não poderá se distrair jamais do horizonte de “crescimento” da criança, que deverá se constituir pela atração às futuras experiências, num movimento permanente de obter cada vez mais desenvolvimento. Desse modo, cada conhecimento só é valioso, educacionalmente, se impulsionar esse crescimento.

Levando-se em consideração os objetivos da educação básica, a saber, “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, não paginado) e, em particular, os do Ensino Médio, expressos nas seguintes proposições:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, *possibilitando o prosseguimento de estudos*; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, *para continuar aprendendo*, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a *novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento* posteriores; III - o *aprimoramento do educando como pessoa humana*, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Observamos que:

1. Orientados pelo pensamento de Dewey – que jamais dispensa “os laços entre a escola e a sociedade” - podemos entender a noção de “crescimento”, na perspectiva do “princípio de continuidade”, quando o ensino de Filosofia possibilita aos estudantes realizarem a reconstrução das suas experiências

originárias, na escola, de sorte que, ao regressarem à vida social comum, tenham uma inserção e compreensão de melhor qualidade para si e para os seus pares, promovendo igualmente o “crescimento” aos que em torno de si se encontrarem. Nesse sentido, é-nos permitido entender a relação fundamental, conforme o autor, entre vida e educação/escola, cujo processo amplo e contínuo engloba todo o contexto de experiências que os indivíduos realizam permanentemente.

2. A ideia de “crescimento” possibilita focalizarmos as noções de “prolongamento” das experiências educativas, presentes no texto legal, sugerindo que o contato do educando com a disciplina de Filosofia, como com qualquer outra, não deva significar um corte com as experiências anteriores gozadas por cada um e indicadas nos seus horizontes. Porém, ao contrário, o conhecimento filosófico pode permitir o favorecimento dos elos necessários à apreensão do sentido dessas experiências, em vista da construção daquele que chamamos de “cidadão”, cujo pensamento e ação devem ser atinentes ao seu próprio domínio e ao controle dos significados que ele mesmo imprime.
3. A disciplina de Filosofia deve se juntar às demais disciplinas formadoras para, em seu conjunto, promoverem esse “crescimento”, não havendo, portanto, como objetivo, a produção de especialistas ou pesquisadores no referido campo, como já afirmado anteriormente. Ademais, a Filosofia não teria nesse caso o perfil dogmático da tradição, mas teria assumido, de fato, o caráter investigativo, experimental e aberto dos conhecimentos em permanente reconstrução e constantemente revigorados.
4. Os objetivos estabelecidos para a população do Ensino Médio são alargados para uma inserção plena do indivíduo na sociedade (e cada vez mais aprimorada), ampliando a sua visão compreensiva de mundo, de si mesmo e do seu papel na localização espaço-temporal em que vive.

#### **ESPECIFICIDADES DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA**

Em se tratando da disciplina de Filosofia, no sentido de que ela é, em grande medida, aquela que toma o pensamento como o seu foco principal, preocupando-se em oferecer melhores condições educativas em sala de aula para o seu aperfeiçoamento, isto é, criticidade, discernimento, clareza, análise e síntese e um nível de reflexão para além do pensamento comum, tomamos esse tema em Dewey – com base neste ponto de nossa análise – para apreendermos quais poderiam ser as contribuições do autor, no que diz respeito ao ensino de Filosofia de um modo mais específico.

Como já frisado, os problemas emanados da vida presente e imediata e que geram perplexidade e dúvida, tirando os homens do conforto das crenças já estabelecidas, deverão ser tomados pela Filosofia, visando ao aperfeiçoamento do

pensamento humano. Contudo, Dewey constata, primeiramente, que há diferentes maneiras de se pensar, sendo algumas consideradas melhores do que outras.

Presume-se, então, que a disciplina de Filosofia estaria compromissada em desenvolver nos alunos a forma mais excelsa de pensamento, a saber, o pensamento reflexivo, a melhor e mais complexa maneira de se pensar, uma “[...] espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva [...]” (DEWEY, 1959, p. 13). Nesse caso, não se trata apenas de deixar o pensamento fluir gratuitamente em nossa mente, mas exige-se que as ideias tenham conexões entre si formando uma cadeia, configurando-se numa “[...] ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere.” (DEWEY, 1959, p. 14). O pensamento reflexivo tende a uma conclusão que funciona como controle da sequência das ideias e que é embasada numa justificativa bem fundamentada. Esse controle da sequência das ideias se dá diante da incerteza, da perplexidade, da pergunta ou problema que tomamos, pois “[...] a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão.” (DEWEY, 1959, p. 24), já que, de outro modo, seria apenas um fluir de ideias ao acaso, um pensamento ordinário.

Há casos em que o pensamento não pode nos servir eficientemente como base à ação, porque pensamos fundamentados em ideias que, mesmo encadeadas, são imaginárias ou se constituem por crenças geradas na tradição, instrução ou imitação, e que se insinuam, em nosso espírito, despertadas de modo inconsciente. Nesses casos, não há o compromisso com a verdade e o pensamento poderá nos causar, no mais das vezes, uma total perda de tempo, sendo-nos prejudicial ou nos distanciando do real. Assim, o autor sugere que haja certa moderação em relação ao pensamento constituído por ideias imaginativas e que as crenças devam ser assentadas em base de evidência e raciocínio, uma vez que “[...] o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega.” (DEWEY, 1959, p. 18). Há, em algumas dessas análises sobre o estabelecimento de uma crença, a possibilidade de apreensão de uma prova, testemunho ou evidência, como garantia de uma conexão de ideias, no sentido de investigarmos a idoneidade, a validade daquilo que tomamos como garantia. E isso é próprio do pensar reflexivo.

Não obstante o autor entenda que o método científico seria o promotor do pensamento reflexivo, porque ele torna os seus praticantes mais flexíveis diante das verdades que examinam, mais passíveis ao gosto pelo teste e pela verificação, mantenedores do espírito curioso enquanto investigadores, mais bem equipados para agirem no mundo e acompanharem as mudanças que os cercam, sujeitos ativos em sua capacidade de problematizarem a realidade em que vivem, dentre outras vantagens, podemos, mesmo assim, nos inspirar em Dewey, no que tange ao seu

entendimento sobre as finalidades da educação na formação dos jovens e, no caso mais direto, no que caberia à disciplina de Filosofia realizar.

É pertinente lembrarmos que o autor debate com aquela educação e cultura de tipo tradicional onde encontramos a Filosofia, ainda aquela do início do século XX, a qual para ele era extremamente dogmática e obstacularizadora do espírito investigativo, precisando oxigenar-se através de uma nova postura mais “modernizadora”, mais flexível, mais perquiridora.

As análises deweyanas a respeito do modelo tradicional de educação e que foram, em grande medida, promotoras do que veio a ser convencionado pelo nome genérico de Pedagogia Moderna ou Pedagogia Progressivista ou, ainda, Escola Progressiva, mereceram muitas críticas, haja vista as argumentações de Hannah Arendt (2007), no seu conhecido texto *A crise na educação*, em que elenca uma série de fragilidades dessa modalidade educativa, em cuja lista destacamos, segundo a autora, a negação do chamado “conhecimento petrificado” (p. 232) ou do currículo padrão, postos pela tradição para um mundo moderno em que estariam reinando as crianças.

A despeito das muitas críticas que versam sobre princípios semelhantes a Arendt sejam encontradas com alguma regularidade, deparamo-nos com autores que se esforçam por defender o que entendem ser fruto de algum mal entendido sobre o que Dewey estabeleceu nos seus credos. Resgatando, assim, o seu escrito intitulado *My pedagogic creed* (1964), originalmente publicado em 1897, parece-nos que o autor não prega o descarte do estabelecido, mas defende o caráter psicológico do indivíduo associado ao sociológico, no qual ele encontra os elementos do passado social que ajudam o adulto a compreender as tendências da criança como herança das atividades prévias da raça (DEWEY, 1964).

Seguindo uma linha de defesa semelhante, encontramos o autor português José Pedro Matos Fernandes, em seu livro *Racionalidade e educação – entre Popper e Dewey*, que alinhava argumentos nos quais engloba os intelectuais que comungam do Pragmatismo:

[...] como sistema reactivo, e corretivo, o pragmatismo não pode ser interpretado como uma recusa da tradição. Esta desempenha um papel importante no desenvolvimento das suas teses. Pode é haver necessidade de repensar a história de determinados conceitos e concluir pela sua impossibilidade de resolver determinados problemas significativos ou práticos. O próprio papel da crença como processo de estabilização do sentido e do valor das idéias e das acções é bem revelador da importância de um referencial teórico. (FERNANDES, 2008, p. 143).

Reconhecendo a existência de um conflito intelectual em sua época, aliás, de forma muito lúcida e tranquila, “[...] todos os movimentos sociais envolvem conflitos que se refletem em controvérsias intelectuais [...]” (DEWEY, 1979, p. XV), Dewey

nos sugere claramente que o problema maior em que se vê envolvido diz respeito à sua concepção de Filosofia [da educação]. Insistindo que o trato adequado dessa disciplina, nesse caso, seria “[...] introduzir nova ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática [...]” (DEWEY, 1979, p. 16), ele nos mostra onde reside o perigo de uma atitude semelhante e uma tentativa de proposição de novos princípios, no caso, sobre educação: “[...] desde que isso importe em abandonar a tradição e o costume.” (DEWEY, 1979, p. 16).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das ideias relacionadas a Dewey, aqui discutidas, podemos elencar algumas considerações, retomando a questão central que nos propusemos neste trabalho, a saber, analisar as contribuições dessas ideias ao “ensino de Filosofia”.

1. O autor nos avisa que, uma vez diante de um problema, surge uma provocação ao pensamento – o que seria próprio a ser considerado numa aula de Filosofia. No entanto, “[...] dizer-se de um modo geral a uma criança (ou a um adulto) que pense, abstraindo da existência, em sua própria experiência, de alguma dificuldade que os embarace ou perturbe seu equilíbrio, é tão ocioso como exigir que se ergam no ar a si mesmos, puxando os cordões de seus sapatos.” (DEWEY, 1959, p. 24). A simples eleição de problemas feita pelo professor, com base na tradição filosófica – cujas questões podem ser, a seu ver, muito relevantes para serem abordadas em sala de aula – pode cair mesmo assim no fosso das ações inúteis, dada a indiferença que pode exercer nos educandos. O que nos parece interessante é que tais sugestões nos impõem, na verdade, uma exigência – por se tratar sobretudo de educação –, a saber, no âmbito da formação humana, a Filosofia, como qualquer outra disciplina, não poderá jamais assumir-se como um conhecimento inútil.
2. Uma vez diante de um problema real e tendo sido o pensamento provocado, busca-se elaborar planos ou ações inteligentes para a solução da dificuldade, o que significa que os conhecimentos anteriores e as experiências passadas se apresentam sempre como fontes promissoras para isso. “Mesmo quando uma criança (ou um adulto) tenha um problema, para fazê-lo pensar quando ele ainda não possui experiências anteriores que envolvam algumas das mesmas condições, é completamente ocioso” (DEWEY, 2004, p. 12). Nesse sentido, é certo que as experiências passadas realizadas pela tradição promovem a compreensão do fluxo de experiências concatenadas, levando ao entendimento das prováveis ligações que as nossas próprias experiências a ele podem se conectar. Todavia, é preciso que nos dediquemos à intensa tarefa de pesquisa intelectual e de investigação, à suspensão dos juízos, à busca da verificação e do exame crítico, evitando a aceitação precipitada das respostas, dos dogmatismos e do pensamento mal orientado.

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas. (DEWEY, 1959, p. 25).

Focalizando a nossa atenção ao ensino de Filosofia, parece que Dewey estaria nos aconselhando a investir na investigação constante das nossas ideias e crenças, no exame crítico, preocupando-nos em desenvolver um pensamento bem fundamentado e justificado em razões sobre cuja elaboração teríamos um pleno domínio e controle das conclusões a que estaríamos chegando. Tal esforço intelectual seria notadamente de nossa própria autoria – embora devendo sempre sermos orientados e ajudados pelo professor, um colaborador indispensável e um profissional capacitado, no que diz respeito à construção dessa autonomia.

HENNING, L. M. P. Contributions to teaching Philosophy in Brazil from the deweyan principles on education. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.1, p. 155-168, Jan.-Jun. 2011.

**ABSTRACT:** This study focuses on “teaching philosophy” trying to discuss the inherent aspects of the contents of the discipline and those that present more general educational character in which context it is already involved. Beginning with the considerations concerning the recent status of the discipline as obligatory in the context of high education in Brazil, it refers to the questions related to the legal texts and their suggestive indications to the ones committed with the effective formation of students. Searching inspiration in Dewey, the author points out his contributions to the problem which is placed in distinction among the concerns of professionals in present time. What must be treated by the professor in his classes offered to high school students? What is the criterion to be taken seriously in the moment of selecting subject matter to be taught? After all, what is the specificity of the discipline? The deweyan ideas related, mainly, to the reflective thinking and to the possibility of school to allow students the apprehension of the experiential nexus needed for them to enjoy a real educational experience toward more growth could provide valuable suggestions. At least, Dewey’s ideas are challenging ones in relation to the tradition of teaching courses in this country, where the student and a farther timid Philosophy teacher frequently seems to be not stimulated to experience the taste of the educational field, demonstrating rather his indecisive feeling of abandoning the sophisticated possibility of being a bachelor.

**KEYWORDS:** Teaching Philosophy. Deweyan Principles. Education.

## REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 230-245.
- BRASIL. Presidência da República. *Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2008.
- \_\_\_\_\_. *Lei 11.684 de 02 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília, DF, 2 jun. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2008.
- DEWEY, John. *The child and the curriculum*. Combined edition. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1956.
- \_\_\_\_\_. *Como pensamos*. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Experiência e natureza*. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1964. (Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- \_\_\_\_\_. Reconstruction in Philosophy: Introduction. In: DEWEY, John. *Middle works, 1899-1924*. Carbondale and Edwardsville: Southern University Press, 1988. p. 251-267.
- \_\_\_\_\_. *How we think*. New Delhi: Cosmo Publications, 2004.
- FERNANDES, J. P. M. *Racionalidade e educação*. Porto: Afrontamento, 2008.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.). *John Dewey on education*. New York: The Modern Library, 1964.

*HENNING, L. M. P.*