

Uma reconstituição da filosofia educacional de John Dewey

Paula Linhares Angerami

Universidade Federal do ABC, São Bernardo, SP, Brasil

Resumo: O pensamento de John Dewey influenciou amplamente os métodos educacionais brasileiros. Porém, em sua recepção no país durante o período da escola nova, tal pensamento recebeu interpretações distintas. Em sua grande maioria, essas releituras dizem respeito a um método de ensino e não propriamente a uma filosofia da educação e, mesmo quando é o caso, raramente, sua filosofia da educação é reconstruída à luz da dimensão estética. Neste artigo, apresentaremos as principais interpretações de seu pensamento, fazendo uma reconstituição das ideias de John Dewey sobre arte e experiência estética. Daremos ênfase à sua filosofia da educação, que é mais ampla do que um método pedagógico.

Palavras-chave: John Dewey, 1859-1952, estética, filosofia, educação, Escola Nova.

A reconstitution of John Dewey's philosophy of education

Paula Linhares Angerami

Universidade Federal do ABC, São Bernardo, SP, Brasil

Abstract: John Dewey's thought has influenced the pedagogical theories in Brazil. However, it had different interpretations in the country during the Escola Nova period. In general, these renderings discuss a learning method, and not a philosophy of education. Even, when it considers Dewey's philosophy of education, it does not focus on its esthetics. In this article, we will present some of these interpretations and also reconstruct John Dewey's ideas about art and esthetic experience, emphasizing his philosophy of education that is wider than a pedagogical method.

Keywords: John Dewey, 1859-1952, esthetics, philosophy, education, Escola Nova.

Una reconstitución de la filosofía de la educación de John Dewey

Paula Linhares Angerami

Universidade Federal do ABC, São Bernardo, SP, Brasil

Resumen: El pensamiento de John Dewey influyó ampliamente los métodos educacionales brasileños. Sin embargo, en su recepción en el país durante el período de la escuela nueva, tal pensamiento recibió interpretaciones distintas. En su gran mayoría, estas relecturas dicen respecto a un método de enseñanza y no propiamente a una filosofía de la educación. Y, aun cuando interpretado de este punto, raramente, se reconstruye esa filosofía de la educación a la luz de la dimensión estética. En este artículo, presentaremos las principales interpretaciones, y también haremos una reconstitución de las ideas de John Dewey sobre arte y experiencia estética, dando énfasis a su filosofía de la educación, que es más amplia que un método pedagógico.

Palabras clave: John Dewey, 1859-1952, estética, filosofía, educación, Escuela Nueva.

A recepção no Brasil do pensamento de Jon Dewey

Neste artigo, apresentaremos os resultados parciais obtidos na investigação de doutorado intitulada *Cinema, filosofia e educação: possibilidades de uma poética no ensino* (Angerami, 2014). Reconstituiremos o pensamento de John Dewey, interpretando especialmente as categorias de arte e de experiência estética. Neste sentido, daremos continuidade às investigações de autores como Jay (1944) e Pagni (2012), que compreenderam o pensamento desse filósofo a partir do seu conceito de experiência estética.

O pensamento de John Dewey recebeu interpretações distintas em sua recepção no Brasil no período da escola nova. É o que demonstra Cunha (1999):

Existe no campo educacional um curioso fenômeno da recontextualização – expressão cunhada por Bernstein (1996) – que pode ser entendida como a transmutação de ideias, conceitos e mesmo teorias para adequá-las a metas educacionais. Deste modo, neste processo que parece inevitável aos educadores, as concepções de um teórico podem ser tomadas nos mais variados sentidos, desde os mais fidedignos até os mais impróprios, bastando, para tanto, que sejam adequadamente arranjadas para atender aos desígnios de quem escreve e das circunstâncias em que o faz (Cunha, 1999, p.44).

Ribeiro (2006), na mesma linha de Cunha, afirma que, no período de 1930 a 1964, o pensamento educacional brasileiro recebeu grande influência de John Dewey. No entanto, aponta divergências na interpretação que se faz do pragmatismo deweyano e de sua apropriação.

A autora faz um estudo da literatura da época, analisando a recepção do pragmatismo de Dewey nos anos subsequentes ao período do Estado Novo, quando, de acordo com ela, “[...] as interpretações e as apropriações dessa fonte teórica, desenvolvida por esse e por outros educadores brasileiros, tornam-se mais diversificadas, em razão do debate político educacional e pedagógico, ganhando as páginas dos periódicos educacionais, entre 1944 e 1964” (Ribeiro, 2006, p. 8). Nessas interpretações, são delimitadas duas tendências: uma que limita o pensamento de Dewey a uma teoria pedagógica e outra que o situa na filosofia da educação.

Newton Sucupira (1960), por exemplo, compreende seu pensamento com base em sua noção de experiência, conferindo-lhe “[...] um sentido metafísico e ontológico” (Ribeiro, 2006, p. 56) que, de acordo com a autora, não era assumido pelo próprio John Dewey. Dessa forma, mostra que sua recepção em nosso país, até certo ponto, o teria distorcido, recontextualizado ou recriado. Em tal interpretação, também era criticada a apropriação meramente pedagógica de seu pensamento, o que implica uma compreensão filosófica da relação da experiência com a natureza.

Da perspectiva de Ribeiro (2006), a interpretação de Sucupira é falha, já que este não contextualiza o pensamento de John Dewey “[...] no âmbito de uma filosofia social e política, ou mesmo de uma filosofia da educação que possuíssem, necessariamente, um método de análise, uma lógica ou teoria da investigação” (Ribeiro, 2006, p. 64). Anísio Teixeira, por sua vez, teria reduzido o pensamento de John Dewey a um instrumentalismo filosófico, no qual “[...] a filosofia seria aprimorada por intermédio do método científico, visando à constituição de uma sociedade industrial impulsionada pela ciência e pela democracia baseada em uma teoria política” (Ribeiro, 2006, p. 62). Por meio de uma lógica investigativa, tanto um autor quanto o outro autor buscariam compreender os conhecimentos e refletir sobre as experiências de modo a decodificar o mundo para ressignificá-lo e modificá-lo.

Um aspecto relevante da interpretação de Anísio Teixeira, porém, é a relação que este estabelece entre os aspectos filosóficos e pedagógicos do pensamento de John Dewey. Conforme Ribeiro afirma,

Mais do que conferir apenas um sentido ético ao conceito de democracia, em que se assentaria a concepção democrática de educação, Anísio Teixeira parece compreendê-la como promotora de uma prática pedagógica que, no limite, seria política, começando pela escola e, gradativamente, irradiando-se pela sociedade. Seria política enquanto uma atitude moral, senão superior, ao menos marcada pelas situações relativas ao contexto em que seria produzida (Ribeiro, 2006, p.77)

Jayme Abreu (1958), na mesma vertente de Anísio Teixeira, compreende o pensamento de John Dewey como uma filosofia da educação capaz de abordar os aspectos relacionados aos valores humanos e de orientar as práticas pedagógicas. Porém, limita a filosofia deweyana ao âmbito das práticas pedagógicas. Esse autor procura entender como

eram os movimentos políticos e educacionais da época e como se davam as pesquisas educacionais.

Anteriormente a essa interpretação da recepção do pragmatismo no Brasil, Cunha (1999) faz uma análise das ideias de Dewey difundidas na década de 1950, utilizando como fonte a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, periódico do INEP. O autor aponta duas direções distintas nas interpretações aí contidas: uma, representada principalmente pelos teóricos Anísio Teixeira e João Roberto Moreira; outra, representada principalmente por Luiz Alves de Mattos.

Na primeira linha de interpretação, o pensamento de John Dewey foi compreendido como uma filosofia que envolvia uma teoria da investigação, em que “[...] o pensamento tem função instrumental no processo iniciado numa situação de perplexidade ou dúvida e concluído no estabelecimento de uma solução” (Cunha, 1999, p. 45). De acordo com Cunha (1999), Anísio Teixeira pensava que a ciência era imprescindível à filosofia, então compreendida como uma “[...] disciplina que propicia discussão constante sobre a vida humana e não como um dogma definidor de uma verdade eterna e imutável” (Cunha, 1999, p. 45). Sua concepção de filosofia e de ciência teria sido inspirada na teoria lógica de John Dewey.

Podemos concluir que essa tendência interpretativa do filósofo estadunidense estaria focada em sua teoria lógica, que, portanto, era compreendida erroneamente como a lógica da formalização do pensamento. No caso, não teriam sido abordados os aspectos estéticos de sua teoria da investigação, o que sugere, portanto, que, desde o princípio, esses aspectos de sua filosofia foram praticamente excluídos em sua recepção no Brasil.

Ainda, para essa vertente interpretativa, a filosofia embasada nos conhecimentos científicos serviria como

[...] instrumento para melhorar nossa compreensão da vida. Este desvendamento efetivado por intermédio dos conhecimentos científicos serviria ao aprimoramento da educação pela qual poderiam ser melhor definidas questões essenciais para a convivência humana o que, por sua vez, resultaria no melhor aproveitamento da ciência mesma (CUNHA, 1999, p. 45).

João Roberto Moreira, de acordo com Cunha (1999), pensava que a ciência contribuiria para as investigações científicas. Assim, nos moldes de

John Dewey, por meio da investigação, poder-se-ia pensar tanto a realidade brasileira quanto os problemas normativos. De acordo com Cunha, “[...] os problemas educacionais eram temas das ciências sociais desde que estas fossem vistas sob o enfoque deweyano, contrário à dicotomia entre ciência, de um lado, e a filosofia, de outro” (Cunha, 1999, p. 48).

Na segunda linha de interpretação, o pensamento de John Dewey era tido unicamente como um método pedagógico, desvinculado de toda a filosofia da educação. Ribeiro (2006) e Pagni (2012) apontam que esta é a interpretação mais aceita no âmbito educacional: a de que seu pensamento se limitava a uma pedagogia. Nessa direção, Luiz Alves de Mattos, segundo Cunha, situava o pensamento de John Dewey “[...] na esfera estritamente pedagógica, especificamente no interior da corrente educacional que estabelecia o planejamento como principal recurso a ser empregado na escola” (Cunha, 1999, p. 50).

As duas linhas de interpretação apresentadas por Cunha (1999) são bastante recorrentes no campo da educação brasileira. John Dewey é estudado nos cursos de Pedagogia e, muitas vezes, utilizado como inspirador de métodos educacionais brasileiros, porém, na maioria das vezes, a interpretação que dele se faz diz respeito a um método de ensino e não propriamente a uma filosofia da educação. Mesmo quando a perspectiva é a da filosofia da educação, raramente a interpretação se faz à luz da dimensão estética da filosofia de John Dewey.

No caso do Brasil, uma exceção a essa interpretação corrente é a de Ana Mae Barbosa, que vem protagonizando a emergência de um veio mais estético na interpretação do pensamento deweyano. Tal interpretação tem circulado mais no âmbito das relações da arte com a educação, sendo pouco conhecida no âmbito filosófico-educacional, sobretudo, após a disciplinarização desse campo e da especialização daquele.

Nova frente na interpretação do pensamento de John Dewey

Em estudo publicado em 1982, Ana Mae Barbosa (2011) analisa o pensamento de John Dewey, mostrando o quanto este influenciou o ensino da arte no Brasil. Ao reconstruir historicamente o momento de implementação e de obrigatoriedade desse ensino no país, a autora argumenta que, na educação primária e secundária, isso ocorreu no início do século XX, conforme os modelos e os ideários propostos por Rui Barbosa em sua Reforma do Ensino Secundário e Superior, datada de 1882. Rui Barbosa inspirou-se no norte americano Walter Smith para

propor um método de ensino que priorizasse a arte e o ensino do desenho no currículo educacional.

O parecer de Rui Barbosa sobre escolas secundárias foi bastante difundido e usado nas escolas primárias. O autor deu grande destaque ao ensino do desenho e, de acordo com Ana Mae Barbosa, “[...] até hoje nenhum projeto de lei concedeu mais de 50 linhas ao ensino da Arte ou ensino do Desenho que, na concepção de Rui Barbosa, são identificados” (Barbosa, 2011, p. 58)

Tais ideias, tão presentes nos currículos de educação artística brasileira, de acordo com Ana Mae Barbosa (2011), chegaram filosoficamente mais bem sistematizadas por meio da figura de Anísio Teixeira. Na interpretação da autora, o movimento da escola nova, do qual Anísio Teixeira foi um dos precursores, incorporou a ideia deweyana de ‘arte como experiência consumatória’, ou seja, de que a arte auxilia a aquisição de conhecimentos e a formação de conceitos. Nesse movimento, a arte é também interpretada como a fase final de uma experiência. Esta ideia, de acordo com Ana Mae Barbosa (2011), é um erro de interpretação, já que, no pensamento deweyano, a arte ilumina toda a experiência e não apenas o seu estágio final. A arte perpassa o todo da experiência, que é completa, plena e satisfatória, não se restringindo a uma fase da experiência que auxiliaria na aquisição de conhecimentos. A arte unifica a experiência e lhe confere sentido. Para a autora,

[...] algumas interpretações do conceito de arte como experiência consumatória exerceram grande influência nas escolas primárias do Brasil. A interpretação dada pelos educadores brasileiros a esse conceito é bastante similar à da Escola Progressiva dos Estados Unidos, isto é, a arte como meio de ajuda para o conceito e como fase final de uma experiência (Barbosa, 2011, p. 135).

Assim, a arte é compreendida como o meio pelo qual as crianças poderiam organizar e compreender conceitos trabalhados em outras áreas, integrando a expressão com diversas áreas do conhecimento.

Ana Mae Barbosa, além de relacionar o ensino da arte com o pensamento de John Dewey, aponta interpretações equivocadas de muitos teóricos acerca do pensamento de John Dewey. Por exemplo, no entendimento da autora, Sampaio “[...] interpretou a relação entre imaginação e observação como se a imaginação estivesse subordinada à observação e como se fosse necessário submeter progressivamente o

espontâneo ao racional” (Barbosa, 2001, p. 83-84). Para Dewey, a experiência é integral, e a imaginação e a observação estão interligadas, assim como o espontâneo e o racional. Uma coisa não ocorre depois da outra, a experiência é contínua e não dicotômica.

Barbosa (2011) afirma que, com uma direção menos equivocada, o método de Perrelet, que chegou ao Brasil em 1929 para ser utilizado na organização do ensino público do Estado de Minas, era fortemente influenciado por John Dewey. Nesse método, centrado na ação e no movimento, as ações e os movimentos eram considerados as bases para a reflexão. De acordo com Barbosa (2011), tal método se aproximava da ideia de pensamento qualitativo de John Dewey, já que se entendia que certa expressividade e certos impulsos antecederiam a razão.

Dewey inspirou o conceito de arte-educação na reforma educacional não apenas de Pernambuco, mas de todo o Brasil. De acordo com Ana Mae Barbosa (2011), com base na análise das publicações da época,

[...] pode-se afirmar que a influência de Dewey na Escola Nova brasileira veio principalmente de suas afirmações em *Experience, Nature and Art*, que apareceu em 1925. Nesse ensaio, ele afirma que é impossível estabelecer uma diferença significativa entre arte útil e belas artes, porque a arte, se for verdadeiramente arte, inclui necessariamente o instrumental, o aspecto útil (Barbosa, 2011, p. 145).

O caráter educativo da arte deve-se ao valor que é atribuído à experiência. Esta é considerada em todo seu processo, ou seja, não há uma fase da experiência que seja mais importante, ela é o todo. Se é completa, a experiência é estética, única e, neste sentido, é educativa, tanto por se distinguir das outras formas de experiência quanto por romper com os hábitos mentais.

Dessa perspectiva, parece ser possível observar não apenas a origem e o desenvolvimento da influência de John Dewey na constituição do campo de relações da arte com a educação no Brasil como também a demarcação da recepção de sua filosofia pela via estética, que coloca a experiência artística e o pensamento qualitativo como primordiais para a sua concepção pedagógica e filosófica-educacional. Apresenta-se, dessa forma, uma interpretação pouco explorada pelo campo da Filosofia da Educação. Ao se propor a abordar questões referentes às relações da arte

com a educação de um ponto de vista filosófico, tal interpretação pode revitalizar a recepção do pensamento de John Dewey, indicando outro modo de se apropriar dele e propiciando a ampliação da temática. É nesse âmbito de investigação que almejamos contribuir para o aprimoramento da vertente interpretativa de John Dewey protagonizada por Barbosa (2011): nossa proposta é indicar as possibilidades de uma forma de interpretação que valorize a dimensão estética de seu pensamento no campo da Filosofia da Educação no Brasil.

Para tanto, consideramos imprescindível delinear a reconstrução dos conceitos do pensamento deweyano que corroboram esses propósitos, particularmente os relativos à compreensão da experiência, da arte e da estética. É o que apresentaremos a seguir.

Compreendendo os conceitos de experiência, arte e experiência estética em John Dewey

O conceito de experiência é central nas discussões de John Dewey sobre estética e arte. O autor tem uma visão holística e hegeliana da realidade, o que torna proibitivo discutir os conceitos isoladamente. Estes são compreendidos não apenas por intermédio da experiência, mas principalmente por meio da relação e da interação do sujeito com o ambiente natural e social. Além disso, a experiência humana precisa ser compreendida holística e integralmente, pois não há separação entre corpo, alma, emoção, razão, impulso, ação, sujeito, objeto e subjetividade.

Na interpretação de Garisson (1997), Dewey tece críticas a Platão, pois rejeita o dualismo entre o corpo e a razão, entre o natural e o sobrenatural, e considera a existência um todo único. O sobrenatural é compreendido como o natural que ainda não foi descoberto ou criado. A vertente humana é parte da natureza e a humanidade é participante de um universo inacabado e sem fim. Dewey critica a separação platônica entre o mundo prático e o teórico, pois rejeita qualquer domínio metafísico de verdades absolutas e não questionáveis. As coisas são mutáveis, incertas, imprevisíveis. A visão hegeliana de Dewey significa que ele tem uma compreensão integrada da relação entre mente e natureza, sujeito e objeto do conhecimento.

Cunha (2001) afirma que, em Dewey, a noção de movimento é central, já que, para ele, o ser humano, a sociedade e a escola estão em constante transformação. Esse conceito pode ser compreendido como

‘mundo em mudança’ e o universo seria um lugar instável suscetível a transformações.

Para Dewey (1934), experiência é toda relação na qual o organismo e o ambiente saem modificados. A experiência humana é aquela em que se atribui significado à relação, o que permite refletir sobre tal experiência. Por intermédio da experiência, o ser humano soluciona os problemas do cotidiano, mas não pode prever todos os resultados nem ter garantias para o futuro. O acúmulo de experiências aumenta a probabilidade de se atingir o objetivo esperado, mas não oferece certeza absoluta em relação ao resultado esperado.

A experiência a que Dewey (1934) se refere vai além do encontro do homem com a natureza, já que é por intermédio do elemento reflexivo que ele se torna capaz de melhorar a qualidade e garantir a continuidade das experiências. Estas devem ser partilhadas e comunicadas, pois o significado do mundo e das coisas só tem sentido quando partilhado. A experiência que ocorre na interação do ser humano com a sociedade e a natureza é contínua e cumulativa porque promove aprendizado e modificações. Por exemplo, uma vez que a criança queime a mão na chama de uma vela, jamais verá a vela da mesma forma e levará a aprendizagem para as futuras experiências: ela nunca mais viverá o estímulo da mesma forma, pois a experiência foi usada para o seu crescimento. A experiência é considerada significativa quando há aprendizagem, como no exemplo acima, quando é relacionada a situações anteriores, tornando possível sua aplicabilidade em situações futuras. A aprendizagem caracteriza-se como um movimento rítmico que ora traz desequilíbrio, quando o indivíduo se depara com uma situação nova e duvidosa, ora promove o equilíbrio, quando ele finaliza algo. É a possibilidade do pensamento reflexivo que nos garante a aprendizagem e nos permite acumular experiências que, no futuro, podem nos servir de ferramentas.

Essas experiências têm teor racional, já que implicam intencionalidade, planejamento, objetivo a ser atingido. Assim, é possível compreender o ser integral concebido por Dewey, bem como o significado que ele atribui ao pensamento reflexivo. Segundo ele, este parte de um planejamento, de um objetivo a ser atingido. Para Jay (1944), a experiência nos moldes deweyanos proporcionaria um retorno ao organismo vivo: o pensamento reflexivo daria sentido à ação humana, pois seria o responsável pela organização e pela articulação dos elementos

advindos da imaginação e da sensibilidade. Assim, ao integrar e unificar todos esses elementos, o próprio pensamento reflexivo também possui uma vertente estética.

Dewey não faz distinção entre as experiências artísticas ou científicas porque, para ele, todas as experiências têm teor racional e planejamento. Na pintura, nas ciências e na filosofia, pensar é decorrência do processo de afecção, algo que ocorre apenas na correlação com as experiências vividas. É claro que existe grande diferença entre o pensar de um pintor e o pensar de um cientista, mas ambos utilizam a racionalidade e a emoção, a reflexão e a criação para gerar uma ideia ou obra. A distinção entre eles é que, enquanto a função da arte é expressar ou revelar a natureza genuína das coisas, a da ciência é formular e fornecer instruções. A abstração na ciência e na arte ocorre de maneira distinta. Na ciência, acontece em prol da afirmação eficaz, ao passo que, na arte, seu fim é a expressividade do objeto. A atividade científica e a artística são intelectuais, pois o artista precisa pensar, ver o que já foi e o que será feito.

O pintor tem de vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá ou não saberá o que está fazendo, nem para onde vai o seu trabalho. Além disso, tem de discernir uma relação particular entre o agir e o suportar em relação ao todo que deseja produzir. Aprender tais relações é pensar, uma das modalidades mais exigentes do pensamento (Dewey, 1934, p. 124).

Dewey não atribui ao pensamento atividades meramente intelectuais: tanto a criação artística exige o pensar quanto o intelecto não se limita a um tipo específico de signos verbais e palavras. “Pensar efetivamente, em termos das relações entre qualidades, é uma exigência tão severa ao pensamento quanto pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos” (Dewey, 1934, p. 125). Nesse sentido, quando analisamos essa concepção deweyana de experiência artística que, similarmente à científica, é fruto de um pensar, contendo elementos de racionalidade, emoção, reflexão e criação, novamente podemos conceber o sujeito da prática educativa de uma perspectiva holística. Assim, deslocamos a educação de uma mera racionalidade única para outras racionalidades que também devem ser fortalecidas e desenvolvidas.

Para Dewey, a experiência estética está ligada às experiências cotidianas. Ele critica as teorias estéticas que limitam a obra de arte à parte da experiência e do contexto de quem a produziu: “[...] quando os objetos

artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase torna opaca sua significação geral, com a qual lida a teoria estética” (Dewey, 1934, p. 60). O conceito deweyano de estética é distinto do das teorias estéticas clássicas.

Dewey faz uma crítica a Kant no que se refere à questão da razão pura. Em sua teoria do conhecimento, Kant coloca em xeque as certezas que temos diante de um conhecimento verdadeiro, pois, segundo ele, é falsa a certeza de que existem conhecimentos verdadeiros. Esses conhecimentos dependem de um critério que determina se o objeto em avaliação corresponde, de fato, a determinada definição de verdade. Não é possível adquirir um conhecimento verdadeiro apenas pelas evidências das certezas intuitivas e verdadeiras. Tampouco o critério de verdade do conhecimento seria o dos fatos em si mesmos. Portanto, não é possível determinar o valor de verdades dos enunciados sobre as coisas, pois, para tanto, seria imprescindível um acesso seguro e garantido sobre as coisas em si mesmas, as quais seriam o critério para a verificação de nossos juízos.

Para Kant, o cognoscível seria adquirido não pelas coisas em si e sim por meio da forma como as coisas se mostram a nós, conforme os fenômenos se apresentam. A experiência é entendida pelo filósofo como “[...] o conhecimento do objeto na medida em que eles afetam nossa sensibilidade e, desse modo, nos são dados” (apud Rego, 2006, p. 169). O filósofo usa a expressão a priori para designar aquilo que não depende da experiência.

Kant (1999) afirma que os princípios do domínio do conhecimento e da razão pura são a priori, ou seja, a sensibilidade apresenta-nos objetos, fornece-nos intuições. Todavia, apenas o conhecimento engendra conceitos, pois tudo o que nos vem dos sentidos e produz sensação ou intuição consegue se alojar em categorias de entendimento a priori, independentes da experiência. Por sua vez, na Crítica da Razão Prática, Kant postula princípios a priori em relação à faculdade de desejar. A vontade deve agir sobre a razão, a fim de determinar o desejo de obedecer à lei moral. A lei moral deve ser universal e necessária como as leis da natureza, embora o autor considere que a contingência do hábito e das regras determina o imperativo categórico: o princípio da obediência à razão autônoma. Contudo, na Crítica da Faculdade de Julgar, Kant aborda a questão da estética. Se, no domínio da moral, a finalidade é resolvida

pela própria lei moral, pois a finalidade do dever é obedecer à própria lei moral, o mesmo não pode ser estendido à finalidade da arte, da natureza ou da liberdade. Embora a natureza e a própria arte pareçam obedecer a um princípio organizado para um fim, o significado dessa finalidade não é dado pelo conhecimento. Para o autor, existe uma universalidade pressuposta no juízo de gosto, a qual não pode ser dada a priori. Afirma Kant:

Se julgarem e apreciarem objetos apenas através de conceitos, perder-se-á toda representação da beleza [...] Ora, há aqui algo de muito estranho: enquanto de um lado, quanto ao gosto dos sentidos, não somente a experiência mostra que seu juízo não tem valor universal e que, pelo contrário, cada um é pessoalmente bastante modesto para não atribuir aos outros um tal assentimento universal aos seus próprios juízos [...] de outro lado o gosto pela reflexão [...] pode, todavia, julgar possível representar a si mesmo os juízos susceptíveis de exigir tal assentimento universal (Kant, 1999, p.8).

Não há para Kant um conceito de belo ligado a uma regra ou lei universal pelo qual poderíamos, por demonstração, chegar ao belo. Da mesma forma, esse juízo não estaria vinculado à mera subjetividade ou ao interesse do sujeito que julga. O gosto seria a faculdade de julgar a priori a comunicabilidade dos sentimentos ligados a dada representação (sem a mediação de um conceito), ou seja, o juízo de gosto (aparentemente reflexionante, subjetivo, particular, individual) é um juízo estético, sintético e a priori. Afirma Kant que o belo é um universal sem conceito, uma satisfação desinteressada, uma finalidade sem fim. Para Kant, todo o interesse corrompe o juízo de gosto, pois o belo basta a si mesmo, não é preciso embelezá-lo.

Dewey interpreta a filosofia kantiana como a criação de inúmeras categorias, por meio das quais ele estabelece divisões na razão pura e conecta o conceito de belo à contemplação, destituindo-o de qualquer emoção ou desejo. Para Dewey (1934), Kant influenciou as teorias estéticas do século XIX, pois as tendências artísticas desse período enfatizavam a razão, a ordem na regularidade objetiva:

[...] trata-se, pois, de uma teoria peculiarmente apropriada para uma época em que a natureza 'representativa' da arte era especialmente acentuada, e na qual a

temática representada era da natureza ‘racional’ – elementos e fases regulares e recorrentes da natureza. (Dewey, 1934, p. 441, grifo do autor).

A base segura das teorias estéticas, para Dewey, deve ser o fato de que o estético não alcança a experiência de fora para dentro, mas faz parte das experiências completas e singulares que, de acordo com ele, possuem um teor artístico e se constituem como experiências estéticas. Ressalta que, na língua inglesa, “[...] artístico se refere primordialmente ao ato de produção, e estético ao de percepção e prazer” (Dewey, 1934, p. 126), não havendo um termo que designe ambos os processos. O ato de produção diz respeito à criação de uma obra de arte que, de acordo com ele, pode ser de belas artes, arquitetura, literatura, teatro ou música. A consequência da separação entre o artístico e o estético é que esses termos costumam se distanciar, como se a criação artística não envolvesse a apreciação e a fruição (ou prazer) estéticas. Para o autor, a experiência estética contempla todos esses aspectos.

De acordo com Barbosa (2011), na concepção de Dewey, a arte revela algo mais profundo e significativo em experiências que de outro modo seriam triviais, já que a experiência artística não é categoricamente diferente das outras formas de experiência. Porém, o autor – dentre as várias técnicas que podem sofisticar o que a experiência estética tem como senso comum – elege a ciência e coloca a arte como linguagem privilegiada em segundo plano, hierarquizando o que entende por vida inteligente. Por isso, Jay também observa que Dewey, embora almejasse encontrar um equilíbrio entre os vários tipos de experiência, “[...] nunca declinou a importância da ciência” (Jay, 1944, p. 164). Esse aspecto, de acordo com Jay, levou vários autores a compreender erroneamente o pensamento de John Dewey, considerando sua filosofia apenas como um método instrumentalista e científico e ignorando os aspectos estéticos.

As experiências artísticas e as do dia a dia, quando singulares e, conseqüentemente, estéticas, são compostas das mesmas combinações biológicas e psicológicas, ou seja, as energias organizadas, o ritmo, a ordem, o equilíbrio fazem parte das duas formas de ação. A arte tem como propósito tocar o ser humano, dando-lhe sentido e significado, podendo esse objetivo ser alcançado por experiências mundanas. São precisamente essas experiências estéticas que possuem uma qualidade distinta e transformam várias experiências em uma única experiência singular que queremos promover no âmbito educacional. Por meio dessa experiência, a

educação poderá ir além de sua função moralizante, afetando os indivíduos da prática educativa de modo que estes possam ter atitudes éticas.

Segundo Barbosa (2011, p. 157), Dewey conceitua estética como “[...] uma qualidade difusa que permeia a experiência como um todo, que é completamente diferente do conceito de arte como o ponto final de uma viagem através de várias disciplinas agrupadas em torno de um tema”. Nesse sentido, portanto, a estética perpassa a experiência artística como um todo, desde sua produção até sua apreciação. Ao mesmo tempo, Dewey procura resgatar o valor estético das experiências cotidianas quando estas se encontram em suas formas mais rudimentares.

[...] para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta, nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir, as visões que cativam a multidão: o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz, as máquinas que escavam enormes buracos na terra, a mosca (Dewey, 1934, p. 62).

A experiência estética está nos sentimentos e emoções mais elementares que, quando vivenciamos uma situação singela, quando estamos em determinada situação, com os nossos cinco sentidos abertos, nos tocam e nos afetam. Tais experiências não são superiores às da vida cotidiana: fazem parte da vida e das nossas atividades mais rudimentares. Para sermos arrebatados por emoções agudas e vivenciarmos de fato uma experiência estética, não precisamos sair do nosso cotidiano e visitarmos um museu. Afinal, as experiências ordinárias proporcionam emoções mais agudas do que as vivenciadas em um museu, quando se aprecia uma obra de belas artes: “[...] até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado do seu contexto” (Dewey, 1934, p. 71).

Na interpretação de Jay (1944), Dewey procurava restabelecer o poder da arte na vida mundana, pois considerava que todas as experiências cognitivas possuem um momento estético que as unifica. Ele procurava também encontrar um equilíbrio entre a flexibilidade do pensamento filosófico e a expressividade artística. Seguindo essa interpretação, almejamos que a educação promova esse tipo de experiência estética como parte da vida cotidiana, integrando-a à própria aprendizagem, às atividades curriculares dos alunos.

Quando tratamos da experiência estética na educação e a relacionamos a uma afecção, estamos trabalhando com o pensamento reflexivo. Levamos em consideração não apenas seus aspectos racionais, que dizem respeito às habilidades de pensamento, mas também, e principalmente, um componente que ainda não pode ser compreendido pelas palavras, mas é responsável por desencadear de fato os processos reflexivos. Tal componente é o disparador da unidade da razão prenhe de uma experiência estética.

Enquanto a experiência artística implica a produção de um objeto que visa causar um impacto no espectador que irá apreciá-lo, a experiência estética não está necessariamente relacionada aos objetos artísticos, mas às experiências que são significativas e proporcionam certa qualidade no pensar. É importante salientar que o autor não pretende diminuir a importância das belas artes e sim romper o abismo existente entre a arte e a vida, como se a obra de arte fosse autônoma, independente do cotidiano e tivesse sentido descontextualizada. Inclusive, ele reconhece a distinção entre artes úteis e tecnológicas e belas artes, mas explica que, apesar dessa distinção, as belas artes apenas alcançaram esse status porque o artista que as produziu “[...] viveu e teve experiências muito plenas durante o processo de criação” (Dewey, 1934, p. 98). Para que a arte tenha valor estético, é imprescindível que esteja contextualizada, faça parte de uma comunidade e que quem a produz tenha vivenciado experiências significativas.

As experiências estéticas têm suas raízes no próprio processo biológico de interação do ser com o meio ambiente na luta por sobrevivência. A natureza da experiência é determinada pelas condições especiais da vida.

O valor estético está no ritmo da própria vida, que ora nos apresenta situações de tensão e instabilidade ora nos traz satisfação e estabilidade. É o equilíbrio entre essas forças contrárias que nos proporciona experiências estéticas e sentimentos de plena satisfação, fazendo que o cotidiano não se configure uma repetição. O equilíbrio vital decorre do balanço e da harmonia rítmicos alcançados, em parte, por uma tensão, uma luta, pois “[...] é o fato de o mundo real, este em que vivemos, ser uma combinação de movimento e culminação, de rupturas e reencontros, a experiência do ser vivo é passível de uma qualidade estética” (Dewey, 1934, p. 80).

A qualidade estética seria caracterizada como uma afecção e, principalmente, como a capacidade de as experiências se tornarem uma

única experiência. Essa qualidade da experiência seria desenvolvida pela educação. A experiência estética e a arte encontram-se no próprio processo de viver, na simples interação com o meio ambiente e na ação. Porém, o que distingue os animais irracionais dos seres humanos e, principalmente, o que confere teor artístico à existência humana é a racionalidade. O que faz com que as ações tenham intencionalidade e objetivo é a consciência da situação. A arte, então, seria “[...] a prova de que o homem usa os materiais e as energias da natureza com a intenção de ampliar sua própria vida, e de que o faz de acordo com a estrutura do seu organismo-cérebro, órgãos sensoriais e sistema muscular” (Dewey, 1934, p. 93).

A própria existência da arte faz que “[...] o homem seja capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo” (Dewey, 1934, p. 96). A arte é uma realização intelectual na qual o homem, conscientemente, une a ação com o sentido, o impulso e a necessidade, ou seja, “[...] é a prova da existência de uma união realizável, entre o material e o ideal” (Dewey, 1934, p. 97).

Quando pensamos a arte na educação, traduzimos uma tentativa de fazer que a vida seja trazida para o âmbito escolar, articulando sentido, impulso, necessidade e ação intelectual e aproximando aquilo que é material do que é ideal. A vida, em seu processo natural, não apresenta dicotomia entre as coisas e seus valores, entre as atividades práticas e o pensamento, entre a imaginação e o fazer. É o ser humano, com sua forma de pensar cartesianamente, que fragmenta a noção de experiência e faz que as ações, os sentidos e as sensações sejam compreendidos mecânica, estática e fragmentadamente. Dewey procura mostrar que a experiência humana não é fragmentada e compartimentada e que é um todo orgânico. Conforme ele assinala, os sentimentos estão ligados aos sentidos: “O ‘sentido’ abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e imediato” (Dewey, 1934, p. 88, grifo do autor). Novamente tentamos pensar a educação de forma não fragmentada, mas articulada e orgânica, como o próprio processo de viver.

A experiência singular, não fragmentada, envolve ação, emoção e intelecto, ou seja, envolve o ser humano e sua interação com o meio em que vive:

[...] a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre o organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação. Visto que os órgãos sensoriais, com o aparelho motor que lhes está ligado, são os meios dessa participação, toda e qualquer invalidação deles, seja de ordem prática ou teórica, é, ao mesmo tempo, efeito e causa de um estreitamento e um embotamento da experiência de vida. As oposições entre mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne originam-se todas, fundamentalmente, no medo do que a vida pode trazer (Dewey, 1934, p. 89).

São de extrema relevância para as experiências estéticas a interação, a troca e a partilha com os outros seres e a própria natureza. A comunicação possibilita que o ser humano troque com outros seres humanos experiências e significados. A linguagem estética e principalmente a arte têm como objetivo a comunicação. A educação implica troca, partilha e comunicação.

No entanto, nem toda experiência é singular e estética. A experiência singular ocorre quando “o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução” (Dewey, 1934, p. 109) e a experiência está integrada, conectada a outras experiências, de forma a haver uma finalização, uma conclusão, seja de uma obra, de um jogo, de um problema solucionado. A experiência singular é um todo, ocorre em um fluxo que vai de um ponto a outro, ou seja, é uma unidade: “[...] define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como ‘experiências reais’ – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: ‘isso é que foi experiência’” (Dewey, 1934, p. 110, grifo do autor).

O pensamento qualitativo e a experiência estética

A experiência singular ou estética possui um teor emocional, ou seja, “[...] as emoções são qualidades de uma experiência que se movimenta e se altera” (Dewey, 1934, p. 119). Porém, embora “[...] a experiência seja afetiva, nela não existem coisas separadas, chamadas emoções” (Dewey, 1934, p. 119). As emoções estão interligadas ao movimento da experiência para um desfecho, proporcionando unidade entre as partes. A experiência estética proporciona integração entre criar e apreciar e uma inter-relação da percepção com as emoções, com os nossos sentidos: “[...] assim, não existe na percepção um ver e um ouvir acrescidos de emoção. O objeto ou cena percebido é inteiramente

perpassado pela emoção. Quando uma emoção despertada não permeia o material percebido ou pensado é preliminar ou patológica” (Dewey, 1934, p. 136). Quando vivida plenamente, a experiência é rica em vitalidade, emoção e sentimento, tornando-se uma troca ativa com o mundo, uma experiência estética.

A experiência é singular quando determinada atividade atinge seu objetivo e se faz com presença, atenção e foco. Por essa razão, possui unidade; as partes são integradas. Não precisa ser necessariamente uma experiência positiva, prazerosa; pode ser negativa, uma experiência desagradável, desde que seja significativa, integral e gere crescimento. Conforme Alexander ressalta, “[...] na experiência, a conclusão não é apenas terminal ou o final, mas um momento que traz um processo de satisfação: é o resultado de um processo guiado da ação que organiza e unifica a experiência” (1987, p.199).

No que se refere à experiência educativa, é possível dizer que a mesma nem sempre é positiva; às vezes; uma experiência negativa cumpre o papel de se tornar única, singular, com qualidade que gere crescimento, capaz de ressignificar as experiências anteriores.

Dewey não faz separação entre o intelectual, o prático e o estético, mas deles distingue o estático, o monótono, os quais, de acordo com ele, não participam das experiências estéticas que têm movimento e vão em direção ao seu objetivo ou desfecho. As experiências são incorporadas e reconstruídas: “[...] toda experiência é o resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela viva” (Dewey, 1934, p. 122). A reconstrução das experiências é proporcionada pelo crescimento e pelas experiências educativas.

As experiências estéticas transformam várias experiências em uma única experiência significativa, razão pela qual esta tem qualidade, é educativa, gerará crescimento.

Para o autor, a racionalidade origina-se instintivamente, tem uma dimensão imediata e sensível; ao mesmo tempo, a experiência imediata e sensível pode se tornar racional, graças ao que denomina de pensamento qualitativo. Nessa perspectiva, pensamos que a experiência artística é uma experiência imediata e sensível, anterior ao pensamento racional. O pensamento qualitativo complementa o pensamento reflexivo.

De acordo com Dewey, “[...] não podemos apreender uma ideia, nenhum órgão de mediação, não podemos possuí-la em sua plena força, enquanto não a sentimos em termos afetivos e sensoriais, tanto quanto se

ela fosse um odor ou uma cor” (Dewey, 1934, p. 235). Nessa ótica, procuraremos abordar a recepção artística, mais especificamente a recepção cinematográfica, a partir de sua força e potência, primeiramente sentidas em termos afetivos e sensoriais.

A dimensão sensorial do nosso aparelho perceptivo tem uma qualidade estética que se dá na ligação entre os sentidos, e não isoladamente. Não existem qualidades ‘simples’ ou ‘puras’, alcançadas por um único sentido:

[...] uma cor vista é sempre qualificada por reações implícitas de muitos órgãos, tanto os do sistema simpático quanto os do tato. É um funil para toda a energia investida, e não a sua fonte. As cores são suntuosas e ricas simplesmente porque nelas está profundamente implicada uma ressonância orgânica total (Dewey, 1934, p. 240).

A ideia de que existe uma experiência imediatamente sentida, ou seja, a discussão sobre o pensamento qualitativo foi sistematizada por Dewey em dois ensaios de 1930, denominados *The qualitative thought e Affective thought*, mas aparece também em seus escritos sobre arte, investigação e estética. Em várias passagens de seu livro *Art as experience*, Dewey menciona o pensamento qualitativo, como na seguinte passagem:

[...] toda vez que uma ideia perde sua qualidade imediatamente sentida, ela deixa de ser uma ideia e se torna como um símbolo algébrico, um mero estímulo à execução de uma operação, sem necessidade do pensar [...] Quando há uma arte genuína na investigação científica e na especulação filosófica, o pensador não procede pelas regras nem às cegas, mas por meio de significados que existem imediatamente como sentimentos dotados de uma coloração qualitativa (Dewey, 1934, p. 237).

A discussão sobre o pensamento qualitativo situa-se na teoria lógica de John Dewey, na qual ele se refere ao pensamento que a lógica retomada no sentido formal do pensamento não foi suficiente para discutir. Trata-se do pensamento indeterminado, um componente do pensamento reflexivo ainda não apreendido pela razão, o que lhe permite certa liberdade e um sentido estético que favorecem que se façam escolhas éticas e que o papel da educação extrapole seu sentido moralizante.

O intuito da teoria lógica de Dewey centra-se em guiar a investigação científica. Para o autor, é um erro supor que o objeto do conhecimento é anterior à investigação que o cria; os componentes da investigação não possuem propriedades anteriores antes de se tornarem parte desse processo.

De acordo com Araújo, “[...] a investigação [deweyana] e suas conclusões se fazem em continuidade com o comportamento orgânico e o estudo do comportamento orgânico exclui a intuição ou a pura especulação” (2008, p. 43). Para Dutra, a teoria lógica de Dewey não é teoria abstrata no sentido de relações lógicas formais e dedutivas nos enunciados, mas “[...] uma teoria que nos revela fatos sobre a interação dos seres humanos com seu ambiente” (2005, p. 169).

Anísio Teixeira, no artigo Bases da teoria lógica de Dewey, entende a lógica deweyana como tentativa de conciliar o velho e o novo, como busca de perspectivas em um mundo em reconstrução. A preocupação de Dewey é restaurar a unidade, ou seja, ‘restaurar a casa dividida do pensamento humano’, de forma a estender a “[...] generalização do chamado método científico, não só a todas as áreas do conhecimento humano, como também ao próprio comportamento usual e costumeiro do homem” (Teixeira, 1955, p. 13).

Teixeira (1955) ressalta a lógica como processo do pensamento reflexivo, ou seja, a ênfase está no processo de aquisição do conhecimento. Para ele, a lógica deweyana é “[...] uma teoria da vida intelectual” (Teixeira, 1955, p.7). Dewey expõe “[...] uma ciência natural, contínua, com as teorias física e biológica” (Teixeira, 1955, p. 10).

A partir da lógica deweyana, “[...] a vida faz-se, por sua natureza, um processo de aprendizagem: aprendizagem orgânica nos seres vivos em geral e aprendizagem intelectual entre os seres humanos” (Teixeira, 1955, p. 19).

O mesmo método lógico deweyano é aplicado aos problemas do senso comum e da ciência, os quais não teriam diferenças substanciais, além de possuírem alguma relação entre si. A diferenciação entre eles reside na linguagem empregada, ou seja, o código linguístico da linguagem comum e o das ciências são distintos; as palavras e as frases têm sentido porque fazem parte de uma constelação de sentidos relacionados que, em sua função representativa, compõem um código público ou privado.

O pensamento qualitativo se relaciona com o processo investigativo nas diversas áreas do conhecimento. Afinal, esse pensamento supõe que a investigação implica uma criação artística, pois todo conhecimento ou pensamento decorrem de afecção sensível, do objeto do entendimento e da razão humana. O saber artístico difere em grau do saber científico, dentre as várias técnicas existentes.

A investigação contemplaria a intelectualidade e as relações entre estética e ética, sendo impossível desconectar esses aspectos da ação humana:

[...] não é possível dividir as experiências vitais em práticas emocionais e intelectuais, separando-as e contrastando as suas características e propriedades. A fase emocional está em sua totalidade, a 'intelectual' somente demonstra que a experiência é significativa, a 'prática' indica que o organismo está em interação com os eventos e objetos à sua volta (Dewey, 1934, p. 61, grifo do autor).

Dewey critica a noção platônica das formas eternas. Para ele, a beleza e as formas estéticas harmoniosas emergem das experiências sensoriais e das situações ordinárias da vida, do mesmo modo que os conhecimentos abstratos e mesmo as investigações teóricas desencadeiam os elementos necessários para a investigação de uma situação qualitativa e não cognitiva. Tal situação ainda não alcançou o domínio da linguagem articulada, não podendo ser expressa em palavras. É qualitativa, pois, ainda que seja uma situação indeterminada, é significativa e tem potencial de afetar o sujeito.

O pensamento ocorre da mesma forma que a criação artística, quando esta é dotada de harmonia estética e de partes que se complementam, formando um todo¹. Porém, acontece por meio da construção lógica resultante do pensamento qualitativo, alcançado pela existência de significados únicos que proporcionam uma vivência imediata, primeiramente sentida. O significado único difere dos significados apreendidos pela linguagem articulada à medida que toca o indivíduo sem ter atingido o domínio da reflexão. É algo indeterminado e

¹ Vale salientar que Dewey considera que, mesmo quando está em suas formas mais rudimentares, a arte contém a promessa de uma experiência estética.

inefável que se tornará determinado por meio da reflexão. O pensamento qualitativo percorre um caminho até se tornar elemento reflexivo.

Afirmamos que o pensamento reflexivo é formado pelo pensamento qualitativo e pelo pensamento racional, englobando tanto os aspectos sensitivos e inefáveis do pensamento quanto o pensamento articulado e lógico. Portanto, uma ideia ou um pensamento, antes de se tornarem racionais, afetaram o indivíduo que os concebe.

Dewey começa seu ensaio *Qualitative thought* dizendo:

O mundo em que vivemos de forma imediata, no qual lutamos, às vezes sucedemos, outras vezes somos derrotados, é primordialmente um mundo qualitativo. O objeto de nossa ação, o sofrimento, a glória, existe em sua determinação qualitativa. Esse mundo constrói os modos caracterizados do pensamento a partir de regulamentações qualitativas. Ou seja, a relação que estabelecemos com a realidade é primordialmente imediata, estética e qualitativa. O objeto de nossa ação existe em sua determinação qualitativa. Esse mundo constrói os modos caracterizados do pensamento a partir de regulamentações qualitativas (Dewey, 1988, p. 243).

Quando menciona as regulamentações qualitativas do mundo que estabelecem a forma de pensar, o autor está se referindo à passagem do pensamento qualitativo, não determinado, ao pensamento que se torna determinado por meio da reflexão. Ou seja, está se referindo ao pensamento reflexivo. O contato que travamos com a realidade é, primordialmente, imediato e qualitativo. Por sua vez, o pensamento construído por este mundo é qualitativo antes de ser reflexivo. O pensamento, portanto, está relacionado aos objetos envolvidos nos problemas e temas do viver imediatamente sentidos. Tem como consequência a ação que diz respeito à própria vida e à interação do sujeito com seu meio, não sendo compreendido isoladamente. Refere-se igualmente a um processo educativo que envolve crescimento.

Discordando do pensamento que se dá isoladamente, Dewey tece críticas à metafísica, às ciências e à lógica, em relação aos atributos qualitativos dos objetos. À metafísica, por atribuir características aos objetos; às ciências físicas, por considerarem a relação entre os objetos e suas características; à epistemologia, por afirmar que as qualidades são subjetivas e físicas, centrando-se no conhecimento das propriedades dos

objetos externos definidos em termos não qualitativos; à lógica, por considerar as características de um objeto como propriedades determinadas e fixas. De modo geral, as críticas tratam de atribuir aos objetos características qualitativas à parte de sua interação com o organismo, como se os objetos fossem separados do pensar. O pensamento seria responsável por acrescentar uma designação aos objetos. Com efeito, “[...] os pensamentos seriam excluídos de qualquer participação na determinação do assunto de conhecimento, confinando-o a estabelecer os resultados do conhecimento já alcançado isoladamente” (Dewey, 1925-1953, p. 247).

Para Dewey, o pensamento é contextualizado e, como mencionado, tem um componente imediato que é sentido. Se recorrermos à psicologia, esse pensamento receberá a denominação de sentimento; ou seja, se definido em linguagem da psicologia, afirma-se que o pensamento qualitativo é mais sentido do que pensado. Ele possui um sentido inicialmente indizível, sem significado linguístico capturado em termos de sensação e emoção, porque foi apreendido sem ter sido captado pela reflexão. Para ilustrar o pensamento qualitativo, primeiramente sentido, que tem qualidade unificadora, o autor apresenta o exemplo da raiva. Ao sentirmos raiva, não estamos conscientes dela, mas sentimos o objeto de nossa raiva em seu estado qualitativo, imediato e único; sentimos seu tom, sua cor, sua situação. Quando, finalmente, tomamos consciência da raiva e conseguimos nomeá-la, significa que ela atingiu o universo do discurso e, portanto, nossa reflexão, não estando mais em seu estado bruto e imediato.

Essa experiência imediata e anterior ao pensamento cognitivo é denominada ‘pensamento qualitativo’. É experiência indeterminada e não tem significado linguístico, não podendo ser expressa por palavras, mas apenas sentida em sua infabilidade: “[...] a linguagem não falha em consequência do pensamento, mas porque nenhum símbolo verbal pode ser justo com a completude e riqueza do pensamento qualitativo” (Dewey, 1925-1953, p. 250). O caráter qualitativo desse pensamento decorre da experiência estética ou, mais precisamente, da qualidade estética da experiência, visto que esta é responsável por atribuir um significado que o pensamento não possui.

Tal significado dado pela experiência – que o pensamento não possui – desencadearia o pensamento reflexivo. Nesse caso, quando o pensamento alcançar a reflexividade, haverá certa liberdade para que o indivíduo tome atitudes éticas, para que seu processo educativo ultrapasse

a moralidade e, quem sabe, para que ele possa ressignificar a própria vida e seus valores.

Ligada à palavra grega *aesthesis*, que designa a faculdade de sentir ou a compreensão pelos sentidos, a experiência estética recobre toda e qualquer experiência que afeta significativamente o indivíduo. Essa experiência tem origem no afeto, é mais indeterminada, mas tem qualidade e significado. A qualidade significa que a experiência é singular e transforma diversas experiências em uma única, significativa, que gera crescimento no indivíduo e o faz encontrar nela um sentido, ainda que não nomeado, tampouco enunciado.

Dewey recorre à arte para explicar como ocorre o pensamento qualitativo: a arte proporciona ao indivíduo experiências compreendidas em termos qualitativos. Algumas obras são apreciadas esteticamente, ou seja, muitas pessoas vivenciam, diante de uma obra, experiências agudas e imediatas porque tal obra tem qualidades próprias, um todo que a distingue de outras, isto é, suas propriedades não são isoladas. A qualidade do todo permeia, afeta e controla cada detalhe, compondo uma unidade.

A unidade oferecida por essa obra de arte poderá ser vivida em outras experiências, pois, para o autor, as experiências estéticas não são exclusivas do meio artístico: ocorrem nas experiências cotidianas, as quais dizem respeito à sua qualidade. As experiências estéticas proporcionam o pensamento qualitativo e são mais sentidas do que pensadas em termos reflexivos. São pré-cognitivas e se caracterizam pela transformação de várias experiências em uma única. O primeiro contato com o mundo ainda não passou pela elaboração da cognição; seria o primeiro estágio de qualquer pensamento ou processo investigativo, “[...] pois todo pensamento em qualquer área começa com um todo não analisado” (Dewey, 1925-1953, p. 251).

O pensamento não elaborado se tornaria algo problemático; desencadearia um problema formulado. Embora a postulação de um problema claro implique um pensamento articulado, este surge de uma situação problemática ainda não organizada em termos lógicos: o problema é experimentado antes de ser formulado e tem uma qualidade decorrente imediatamente da situação. Esse pensamento surge de uma intuição, é relativamente duvidoso e inarticulado, e ainda assim penetrante. Embora não expresso em ideias definitivas, em uma forma racional e bem justificada, é profundamente correto, além de possuir qualidades únicas

que lhe são subjacentes. A racionalidade e a reflexão têm o papel de elaborar essa intuição proveniente da experiência estética.

Com base nos conceitos trabalhados neste artigo, afirmamos que é possível compreender a experiência artística de John Dewey por duas vertentes. Uma delas, a interpretação mais corrente, só vê a recepção da experiência artística por meio de lógica e de certo instrumentalismo filosófico. A segunda interpretação acerca da experiência artística de John Dewey procura compreender a indeterminação da experiência artística. Nesse sentido, consideramos que a concepção deweyana de arte é possível de ser pensada na educação, pois seu significado está na experiência estética que não é apenas racional, mas também qualitativa.

Referências

Abreu, J. (1958). Filosofia da educação e pesquisa educacional. *Educação e Ciências Sociais*, 3(7), 71-97.

Alexander, T. M. (1987). *John Dewey theory's of art, experience and nature: the horizons of feeling*. Albany, NY: State University of New York Press.

Angerami, L. P. (2014). *Cinema, filosofia, educação: possibilidades de uma poética no ensino* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília.

Araújo, R. P. C. (2008). *Lógica, Investigação e democracia no discurso educacional de John Dewey* (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

Barbosa, A. M. (2011). *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez.

Cunha, V. M.(1999). Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 39-55

Cunha, V. M.(2001). John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*,(17), 86-99.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Berkley Publish Group.

Dewey, J. (1988). *The later works, 1925- 1953* (Vol. II). New York, NY: Berkley Publish Group.

Dutra, L. H. A. (2005). *Oposições filosóficas: a epistemologia e suas polêmicas*. Florianópolis, SC: UFSC.

Garrison, J. (1997). *Dewey and Eros: wisdom and desire in the art of teaching*. New York, NY: Teachers College Press.

Jay, M. (1944). *Songs of experience*. London, EN: University of California Press.

Kant, I. (1999). *Crítica da razão pura*. São Paulo, SP: Loyola.

Pagni, A. P. (2012). *Dos cantos da experiência formativa aos desafios da arte do viver à educação escolar: um percurso da experiência estética à estética da existência*. São Paulo, SP: Loyola.

Rego, P. C. (2006). Kant: a revolução copernicana na filosofia. In V. Figueiredo (Org.), *Seis filósofos na sala de aula*. São Paulo, SP: Berlendis.

Ribeiro, E. A. (2006). *A recepção dos pragmatismos nos periódicos educacionais brasileiros (1944-1964)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Sucupira, N. (1960). John Dewey: uma filosofia da experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 51(114), 260-276.

Teixeira, A. (1955). Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 23(57), 3-27.

Paula Linhares Angerami é Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2014), mestre em Educação pela *MontclairStateUniversity*, junto ao Institute of *Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (U.S.A, 2005)* e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC, 2002). É professora visitante do Curso de Graduação de Filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC). É coautora dos livros: *O amor na adolescência; Filosofias del buen vivir, del mal vivir y otros ensayos; Psicoterapia e Brasilidade; O Atendimento Infantil na Ótica Fenomenológico-Existencial*.

E-mail: paula.angerami@ufabc.edu.br

orcid.org/0000-0003-1022-2005

Nota

¹ P.L. Angerami foi responsável pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.

Recebido em: 27.03.2017

Aprovado em: 26.07.2017