



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RONIE PÉTERSON LEITE DA SILVA

**A NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA
SIGNIFICATIVA**

**Londrina, PR
2017**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2017

RONIE PÉTERSON LEITE DA SILVA

A NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção da titulação de mestrado.

**Orientador:
Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro.**

**Londrina – Paraná
2017**

Ronie Péterson Leite da Silva

A NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção da titulação de mestrado.

Comissão examinadora:

**Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
UEL – Londrina - PR**

**Prof. Dr. José Fernandes Weber
UEL – Londrina - PR**

**Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan de
Oliveira
UEL – Londrina - PR**

Londrina, _____ de _____ de 2017.

Dedicatória

Aos que contribuíram, ainda que sem o saber.

À Livia, Catharina e Sophia Ágatha

Esposa, companheira de todos os momentos e filhas amadas.
Pelas inúmeras vezes que deixei de estar presente em momentos especiais;
... e vocês, quando tinham todo o direito de se magoarem, mostravam compreensão
e retribuíaam com amor. Obrigado pelos abraços fora de hora. Eles foram
revigorantes e com certeza, a sustentação para que eu pudesse chegar até este
momento. Amo vocês.

Aos meus pais

José Correia da Silva e Maria de Lourdes Leite Morais, pelos exemplos de coragem,
honestidade, perseverança e de extremo amor.

Aos meus irmãos

José Júnior e Nathália.

Ao meu sobrinho

Heitor.

Às minhas avós e aos meus avôs (*in memoriam*)

Hilda e Afonso, Carmelina e Acácio pela inesgotável energia, e memórias de suas
narrativas, que me entusiasmam e ensinam todos os dias.

Agradecimentos

Ao Professor Dr. Darcísio Natal Muraro

Todos nós temos exemplos de pessoas que espelham nossas ações. Espero poder refletir, em minha trajetória pessoal e profissional, os exemplos de competência, de ensinamentos e de orientação como demonstraste-me durante esta trajetória.

À Profª Drª Leoni Maria Padilha Henning

Primeiramente pela formação em filosofia do ensino de filosofia para crianças, jovens e adultos, inúmeras, inenarráveis e valiosíssimas são suas contribuições, bem como pela disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho.

À Profª Drª Rosa Aguilar Verástegui

Pela gentileza de fazer parte deste momento especial propondo sempre um olhar mais cuidadoso e indagante.

Ao Prof. Dr. Alexandre Filordi Carvalho

Pela acuidade na leitura desta pesquisa durante o processo de qualificação e o encorajamento ao propor caminhos possíveis para a conclusão desta pesquisa.

À Profª Drª Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Pelas argutas críticas e palavras de incentivo durante a apresentação do primeiro capítulo desta pesquisa na disciplina de Atividade Orientada de Pesquisa I.

Ao Prof. Dr. José Fernandes Weber

Pela *Bildung* em filosofia (especialmente, antropologia filosófica e estética), pela inexorável radicalidade crítica, e pelo *laissez faire, laissez aller, laissez passer* imprescindível para a autonomia de pensamento.

À Profª Drª Marta Regina Furlan de Oliveira

Pela disposição em participar da Banca de Defesa nesta fase final da pesquisa.

Aos professores do Mestrado

Os quais participaram desta pesquisa seja ministrando as disciplinas e palestras relativas ao PPEdu, de maneira especial à Profª. Drª. Eliane Cleide da Silva Czernisz que muito colaborou neste processo.

Aos amigos e irmãos

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

Aos colegas do mestrado

Pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

Vom Lesen und Schreiben¹

*Von allem Geschriebenen liebe ich nur Das, was Einer mit seinem Blute schreibt.
Schreibe mit Blut: und du wirst erfahren, dass Blut Geist ist.*

*Es ist nicht leicht möglich, fremdes Blut zu verstehen: ich hasse die lesenden
Müssiggänger.*

*Wer den Leser kennt, der thut Nichts mehr für den Leser. Noch ein Jahrhundert
Leser – und der Geist selber wird stinken.*

*Dass Jedermann lesen lernen darf, verdirbt auf die Dauer nicht allein das Schreiben,
sondern auch das Denken.*

*Einst war der Geist Gott, dann wurde er zum Menschen und jetzt wird er gar noch
Pöbel.*

*Wer in Blut und Sprüchen schreibt, der will nicht gelesen, sondern auswendig gelernt
werden.*

*Im Gebirge ist der nächste Weg von Gipfel zu Gipfel: aber dazu musst du lange
Beine haben. Sprüche sollen Gipfel sein: und Die, zu denen gesprochen wird,
Grosse und Hochwüchsige.*

*Die Luft dünn und rein, die Gefahr nahe und der Geist voll einer fröhlichen Bosheit:
so passt es gut zu einander.*

*Ich will Kobolde um mich haben, denn ich bin muthig. Muth, der die Gespenster
verscheucht, schafft sich selber Kobolde, – der Muth will lachen.*

*Ich empfinde nicht mehr mit euch: diese Wolke, die ich unter mir sehe, diese
Schwärze und Schwere, über die ich lache, – gerade das ist eure Gewitterwolke.*

*Ihr seht nach Oben, wenn ihr nach Erhebung verlangt. Und ich sehe hinab, weil ich
erhoben bin.*

Wer von euch kann zugleich lachen und erhoben sein?

*Wer auf den höchsten Bergen steigt, der lacht über alle Trauer-Spiele und Trauer-
Ernste.*

¹ Nietzsche, Friedrich. 1988: Kritische Studienausgabe – Herausgegeben von G. Colli und M. Montinari: Berlin/NY: dtv/de Gruyter.

Muthig, unbekümmert, spöttisch, gewaltthätig – so will uns die Weisheit: sie ist ein Weib und liebt immer nur einen Kriegsmann.

Ihr sagt mir: »das Leben ist schwer zu tragen.« Aber wozu hättet ihr Vormittags euren Stolz und Abends eure Ergebung?

Das Leben ist schwer zu tragen: aber so thut mir doch nicht so zärtlich! Wir sind allesammt hübsche lastbare Esel und Eselinnen.

Was haben wir gemein mit der Rosenknospe, welche zittert, weil ihr ein Tropfen Thau auf dem Leibe liegt?

Es ist wahr: wir lieben das Leben, nicht, weil wir an's Leben, sondern weil wir an's Lieben gewöhnt sind.

Es ist immer etwas Wahnsinn in der Liebe. Es ist aber immer auch etwas Vernunft im Wahnsinn.

Und auch mir, der ich dem Leben gut bin, scheinen Schmetterlinge und Seifenblasen und was ihrer Art unter Menschen ist, am meisten vom Glücke zu wissen.

Diese leichten thörichten zierlichen beweglichen Seelchen flattern zu sehen – das verführt Zarathustra zu Thränen und Liedern.

Ich würde nur an einen Gott glauben, der zu tanzen verstünde.

Und als ich meinen Teufel sah, da fand ich ihn ernst, gründlich, tief, feierlich: es war der Geist der Schwere, – durch ihn fallen alle Dinge.

Nicht durch Zorn, sondern durch Lachen tödtet man. Auf, lasst uns den Geist der Schwere tödten!

Ich habe gehen gelernt: seitdem lasse ich mich laufen. Ich habe fliegen gelernt: seitdem will ich nicht erst gestossen sein, um von der Stelle zu kommen.

Jetzt bin ich leicht, jetzt fliege ich, jetzt sehe ich mich unter mir, jetzt tanzt ein Gott durch mich.

Also sprach Zarathustra.!!

¹¹ Vide versão em língua portuguesa no apêndice.

A criança que fui chora na estrada.^{III}

I

A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou;
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou.
Ah, como hei-de encontrá-lo? Quem errou
A vinda tem a regressão errada.
Já não sei de onde vim nem onde estou.
De o não saber, minha alma está parada.
Se ao menos atingir neste lugar
Um alto monte, de onde possa enfim
O que esqueci, olhando-o, relembrar,
Na ausência, ao menos, saberei de mim,
E, ao ver-me tal qual fui ao longe, achar
Em mim um pouco de quando era assim.

II

Dia a dia mudamos para quem
Amanhã não veremos. Hora a hora
Nosso diverso e sucessivo alguém
Desce uma vasta escadaria agora.
E uma multidão que desce, sem
Que um saiba de outros. Vejo-os meus e fora.
Ah, que horrorosa semelhança têm!
São um múltiplo mesmo que se ignora.
Olho-os. Nenhum sou eu, a todos sendo.
E a multidão engrossa, alheia a ver-me, Sem que eu perceba de onde vai
crescendo.
Sinto-os a todos dentro em mim mover-me,
E, inúmero, prolixo, vou descendo
Até passar por todos e perder-me.

III

Meu Deus! Meu Deus! Quem sou, que desconheço
O que sinto que sou? Quem quero ser
Mora, distante, onde meu ser esqueço,
Parte, remoto, para me não ter.
22-09-1933

III PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. (Direcção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno.) Lisboa: Ática, 1973 (4ª ed. 1993). p.90.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo apresentar a narrativa como um tipo de experiência que mereça o qualificativo *significativa*. Para tanto buscou-se (e ainda busca-se) apoio em referenciais teóricos da filosofia contemporânea: um filósofo alemão, outro filósofo norte-americano. O pensador alemão Walter Benjamin, pertencente à escola de Frankfurt, forneceu a esta pesquisa inúmeras contribuições, em especial, o ensaio *Der Erzähler* de 1936, bem como as *Teses sobre o conceito História* de 1940. As contribuições do pensador norte-americano, pragmatista, John Dewey aqui se deram com publicações como *Democracy and education* de 1916 e *Reconstruction in philosophy* de 1948. Os conceitos perscrutados e analisados foram os que – segundo nossa primeira visada – permitiam traçar paralelos sejam por similitude, sejam por contraste entre o pensamento de ambos. Destarte, a partir do uso que se pode observar dos termos *narrativa*, *experiência*, *história*, *educação* traçou-se possíveis itinerários para pôr em evidência como as noções de experiência para cada autor permitem criar conexões entre estes pensadores ligados um à teoria crítica e outro ao pragmatismo. Pois que a caráter de se creditar à noção de experiência um valor tal que fundamenta para Benjamin o *modus vivendi* de uma época que não é a do tempo presente, a idade moderna, e para Dewey funda toda uma filosofia da educação baseada numa proposta inovadora para o método filosófico tradicional, a saber, numa filosofia da experiência. A hipótese, talvez, ingênua é apontar para a possibilidade de se encontrar vestígios e/ou indícios da narrativa artesanal que já nos idos de 1936 estava em ‘vias de extinção’, como afirmara Walter Benjamin, na prática docente de alguns professores do Ensino Médio brasileiro, no tão suado, áspero e árido ‘chão da escola’. Isto por que sem mobilizar os conhecimentos de experiências pretéritas dos educandos não se faz possível que estes problematizem o tempo presente e a partir desta problematização possam, via reflexão, reestabelecer o equilíbrio entre lembrar e esquecer, dando vazão ao crescimento que é característico da cultura e da vida.

Palavras-chave: Narrativa; Experiência; História; Significado; Verdade;

ABSTRACT

The present work aims to present the narrative as a type of experience that deserves the *significant* qualification. For this, support was sought in theoretical references of contemporary philosophy: a German philosopher, another American philosopher. The German thinker, Walter Benjamin of the Frankfurt School, provided numerous contributions in this research, in particular, the *Der Erzähler* essay of 1936 as well as the *Theses on the concept of History* of 1940. The contributions of the American pragmatist John Dewey they came across such publications as *Democracy and Education* of 1916 and *Reconstruction in philosophy* of 1948. The concepts examined and analyzed were those that - according to our first view - allowed parallels to be drawn by similitude, whether by the contrast between their thinking. Consequently, from the use that can be observed of the terms *narrative*, *experience*, *history*, *education*, possible itineraries were traced to highlight how the notions of experience for each author allow creating connections between these thinkers linked one to critical theory and another to the pragmatism. For the character of crediting to the notion of experience such a value as to establish for Benjamin the *modus vivendi* of a time that is not of the present time, the modern age, and for Dewey founded an entire philosophy of education based on an innovative proposal for the traditional philosophical method, namely, in a philosophy of experience. Perhaps the naive hypothesis is to point to the possibility of finding traces and / or indications of the artisanal narrative that, in the wake of 1936, was on the 'verge of extinction', as Walter Benjamin had stated, in the teaching practice of some high school brazilian teachers, on the so sweaty, rough and arid 'school floor'. This is because without mobilizing the knowledge of the past students' experiences it is not possible for them to problematize the present time and from this problematization they can, through reflection, reestablish the balance between remembering and forgetting, giving flow to the growth that is characteristic of culture and of life.

Keywords: Narrative; Experience; History; Meaning; Truth;

RÉSUMÉ

Le présent mémoire vise à présenter le récit comme un type d'expérience qui mérite le qualificatif significative. Pour cela, on a fait appel aux références théoriques de la philosophie contemporaine: un philosophe allemand et un autre nord-américain. Le penseur allemand Walter Benjamin de l'école de Francfort a apporté de nombreuses contributions à cette recherche, en particulier l'essai *Der Erzähler*, de 1936, ainsi que les *Thèses sur le concept d'histoire*, de 1940. Les contributions du penseur nord-américain pragmatiste, John Dewey apparaissent ici par des publications telles que *Democracy and education*, de 1916 et *Reconstruction in philosophy*, de 1948. Les concepts évalués et analysés étaient ceux qui, selon notre premier regard, permettaient d'établir des parallèles par similitude, que ce soit par contraste entre les pensées des deux. Ainsi, à partir de l'utilisation que l'on peut observer des termes récit, expérience, histoire, éducation, on a tracé des itinéraires possibles pour mettre en évidence comment les notions d'expérience pour chaque auteur permettent de créer des liens entre ces deux penseurs liés l'un à la théorie critique et l'autre au pragmatisme. Car à titre d'attribuer à la notion d'expérience une valeur qui représente pour Benjamin le *modus vivendi* d'une époque qui n'est pas celle du temps présente, l'ère moderne, et, pour Dewey, on bâtit toute une philosophie de l'éducation basée sur une proposition innovante pour la méthode philosophique traditionnelle, à savoir une philosophie de l'expérience. L'hypothèse, peut-être naïve, est de signaler la possibilité de trouver des traces et/ou des indices du récit artisanal qui était déjà en 1936 en « voie de disparition », comme le disait Walter Benjamin, dans les pratiques didactiques de certains enseignants du secondaire brésilien, sur le « terrain de l'école » si dur, rugueux et aride. Et cela parce que sans mobiliser la connaissance des expériences passées des apprenants, ce n'est pas possible que ceux-ci problématisent le temps présent et de cette problématisation puissent, par réflexion, rétablir l'équilibre entre mémoire et oubli, en donnant libre cours à la croissance ce qui est caractéristique de la culture et de la vie.

Mots-clés: Récit; Expérience; Histoire; Significat; Vérité;

RESUMEN

La presente disertación tiene por objetivo presentar la narrativa como un tipo de experiencia que merezca el calificativo *significativa*. Para esto fin se buscó (y aún se busca) apoyo en referenciales teóricos de la filosofía contemporánea: un filósofo alemán, otro filósofo norteamericano. El pensador alemán, Walter Benjamin perteneciente a la escuela de Frankfurt forneció a esta investigación innumerables contribuciones, en especial, el ensayo *Der Erzähler*, 1936, como también las *Tesis sobre el concepto de Historia*, 1940. Las contribuciones del pensador norteamericano, pragmatista, John Dewey acá ocurrieron con publicaciones como *Democracy and education* de 1916 e *Reconstruction in philosophy* de 1948. Los conceptos escudriñados y analizados fueron los que – según nuestra primeira mirada – admítian dibujar paralelos sean por similitud, sean por contraste entre el pensamiento de ambos. De esta manera, a partir del uso que se puede observar de los términos narrativa, experiencia, historia, educación se trazó posibles itinerários para poner en evidencia como las nociones de experiencia para cada autor permiten crear conexiones entre estos pensadores, conectados uno a la teoría crítica y otro al pragmatismo. Pues que a carácter de se creditar a la noción de experiencia un valor tal que fundamenta para Benjamin el *modus vivendi* de una época que no es a de el tiempo presente, la edad moderna, y para Dewey honda toda una filosofía de la educación basada en una propuesta innovadora para el método filosófico tradicional, o sea, en una filosofía de la experiencia. La hipótesis, quizás, ingenua es señalar para la posibilidad de encontrarse vestigios y/o indicios de la narrativa artesanal que ya en los idos de 1936 estaba en ‘vías de extinción’, como había afirmado Walter Benjamin, en la práctica docente de algunos profesores de la Enseñanza Media brasileña, en el tan sudado, áspero y árido ‘suelo de la escuela’. Esto por qué sin movilizar los conocimientos de experiencias pretéritas de los educandos no se hace posible que estos construyan problemas sobre el tiempo presente y a partir de esta construcción puedan, por médio de la reflexión, restablecer el equilibrio entre el recuerdo y el olvido, dando salida al crecimiento que es característico de la cultura y de la vida.

Palabras-llaves: Narrativa; Experiencia; Historia; Significado; Verdad;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO I - CONCEITO DE NARRATIVA SEGUNDO W. BENJAMIN.....	35
1.1 O Estado da Arte do Conceito de Narrativa	35
1.2 Benjamin, Experiência e a Teoria Crítica	40
1.3 Caracterização da Modernidade	45
1.3.1 A Modernidade como Revolução Pedagógica	49
1.4 A Morte do Narrador e a Morte da Narrativa: a Crise da Experiência	53
1.5 O Hábito de Narrar e as Crenças: Valores Transmitidos e Recriados	63
CAPÍTULO II - CONCEITO DE EXPERIÊNCIA SEGUNDO JOHN DEWEY....	66
2.1 Dewey e o Pragmatismo	66
2.2 Sobre a Natureza da Filosofia (segundo John Dewey)	79
2.3 Filosofia da Experiência	94
2.3.1 A Noção de Experiência	118
CAPÍTULO III - NARRATIVA E EXPERIÊNCIA: UM MÉTODO DE ENSINO DE FILOSOFIA	127
3.1 A Questão do Progresso	129
3.2 Aula de Filosofia como Experiência-Narrativa ou Sala de aula: um Retorno à Narrativa	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE	161

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABB - ABBAGNANO, Nicola. (1970) **Dicionário de Filosofia.**
- BAI - BAILLY, A. (1950) **Dictionnaire Grec-Français.**
- DE - BENJAMIN, A.; Osborne, P. (orgs.). (1997) **A Filosofia de Walter Benjamin – Destrução e Experiência.**
- OE - BENJAMIN, W. (1985) **Obras Escolhidas.** Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Volume I. 3. Ed.
- OE - BENJAMIN, W. (1987) **Obras escolhidas.** Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Vol. I. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin.
- ERZ - BENJAMIN, W. (1994) **O narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.
- ERZ - BENJAMIN, W. (1975) **O narrador.** In: Textos Escolhidos; trad. Erwin Theodor Rosental. et al.
- PW - BENJAMIN, W. (2006) **Passagens.** (Org. W.Bolle e O. Matos). Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Irene Aron.
- ATLP - BENJAMIN, W. (1992) **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política.** Tradução de Maria Amélia Cruz et al.
- TE - BENJAMIN, W. (1983) **Textos Escolhidos – Walter Benjamin et al.** Tradução de Modesto Carone et al
- DERZ - BENJAMIN, W. (2007) **Der Erzähler** Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows.
- IAS - BENJAMIN, W. (1977) **Illuminationen.** Ausgewählte Schriften 1.
- MG - BRANDÃO, Junito de Souza. (1991) **Mitologia Grega** [3vols.].
- PCN - BRASIL. (1996) **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**
- LCSTM - BROCK UNIVERSITY. St. Catharines, Ontario, Canada. A John Dewey source page. **Logical Conditions of a Scientific Treatment of Morality** (1903).
- HP - CAMBI, Franco. (1999) **História da Pedagogia.** Tradutor Álvaro Lorencini. Título Original: **Storia dela pegagogia.**
- NF - COLLI, Giorgio. (1996) **O nascimento da filosofia.** (Coleção Repertórios) Título Original: *La nascita dela filosofia.*

DG - DELEUZE, Gilles e Guattari, Félix. (1992) **O que é filosofia?** (Coleção Trans)

AE - DEWEY, J. (2010) **Arte como experiência.**

CP - DEWEY, J. (1979) **Como pensamos.** (Atualidades Pedagógicas. Vol II)

DEd - DEWEY, J. (1976b) **Democracia e Educação.** Tradução Anísio Teixeira.

DEd - DEWEY, J. (1959a) **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. DEWEY, J. (1953)

EEL - **Essays in experimental logic.**

EE - DEWEY, J. (1971) **Experiência e educação.** Tradução Anísio Teixeira.

EE2 - DEWEY, J. (1976c) **Experiência e educação.** Tradução Anísio Teixeira.

RF - DEWEY, J. (1976d) **Reconstrução em filosofia.** Tradução Anísio Teixeira.

FAE - DEWEY, J. (1930) **From absolutism to experimentalism.** In: ADAMS, G.P., MONTAGUE, W.P. Contemporary american philosophy, vol. II. DEWEY, J. (2007) HWT - **How we think.** Stilwell: Digreads.com Publishing.

LTI - DEWEY, J. (1960) **Logic. The theory of inquiry.**

PS - DEWEY, J. (1896) **Psychology.**

RF2 - DEWEY, J. (1959b) **Reconstrução em filosofia.** Tradução António Pinto de Carvalho.

SI - DEWEY, J. (1898) **Social Interpretation.** In The Philosophical Review. V. 7.

AO - ECO, Umberto. (1971) **Obra aberta.**

FM - FERRATER MORA, (1978) J. **Dicionário de Filosofia.**

GG - FREIRE, Antônio. (1997) **Gramática grega.**

PF - FREIRE, Paulo. (2008) **Educação como prática da Liberdade.**

OGJ - GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. (2003) **Sonhos e pesadelos de uma razão esclarecida.** Revista olhar - Vol. 08. São Carlos.

JMG - GAGNEBIN, J. M. (1994) **História e Narrativa em Walter Benjamin.** (Coleção estudos: 142).

JMG2 - GAGNEBIN, J. M. (1982) **Walter Benjamin: os cacos da História.**

MUT - HANSEN, Gilvan Luiz. (1999) **Modernidade, utopia e trabalho.**

Nie - HEIDEGGER, Martin. (2006/2007) **Nietzsche I/II.**

HL - HUIZINGA, Johan. (2012) **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** T. Original: *Homo Ludens: Vom Unprung der Kultur im Spiel.*

PFHG - JAEGER, Werner. (1995) **Paidéia: a formação do homem grego.**

WJ - JAMES, William. (1943) [1ªed.1897] - O que a investigação psíquica tem realizado (extratos). In: Kallen, H. M. (org). A filosofia de William James. São Paulo, CEN.

PE - LIPMAN, Matthew. (1995) **O pensar na educação.**

NV - MACHADO, Roberto. (1985) **Nietzsche e a verdade.**

DELL - MAGNE, Augusto. (1952) **Dicionário Etimológico da Língua Latina.**

DPEE - MURARO, Darcísio. (1998) **A dimensão do pensar na educação escolar: o pensamento reflexivo como princípio educativo em John Dewey.** PUCSP.

OP - MURARO, Darcísio. **As origens do pragmatismo.** (1999)

TC - NOBRE, Marcos. (2004) **A Teoria Crítica.** (Col. Filosofia passo-a-passo)

TN - NUNES, Benedito. (2003) **O Tempo e a narrativa.** (Série Princípios)

CSP - PEIRCE, Charles Sanders. (s/ data) **Como tornar nossas ideias claras.** Título Original ***How to make our ideas clear.***

OQF - PRADO JÚNIOR, Caio. (1984) **O que é Filosofia.** (Col. Primeiros Passos).

OQC - SANTOS, José Luiz dos. (1987) **O que é Cultura.** (Col. Primeiros Passos).

HFNA - SCHNEIDER, Herbert W. (1950) **Historia de la filosofia norteamericana.**

LWB - SELIGMANN-SILVA, M. (2007) **Leituras de Walter Benjamin.**

AWBTA - SELIGMANN-SILVA, M. (2009) **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno.** (Col. Contemporânea: Filosofia, Literatura e Artes)

PSFDC - SOUZA, José Cavalcante de (Sel. textos) Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários. (Os Pensadores).

OMH - VIDAL-NAQUET, Pierre. (2002) **O mundo de Homero.** (T. Original: *Le monde d'Homère*)

FBEEN - WEBER, José Fernandes. (2011) **Formação (*Bildung*), Educação e Experimentação em Nietzsche.**

WEST - WESTBROOK, Robert B. **John Dewey.** (2010)

A NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

INTRODUÇÃO

Por atuar como docente da disciplina de Filosofia na Rede Estadual do Estado Moderno Democrático de Direito do Paraná desde o ano de 2006 vi-me diante de uma realidade escolar que sempre exigiu posturas metodológicas capazes de permitir aos alunos interessados tomar para si as problematizações propostas e investigar autonomamente itinerários possíveis na busca de respostas e ações aos problemas filosóficos suscitados. Desta feita, mantive contato com a Universidade Estadual de Londrina em grupos de estudo tais como: “Filosofia e Filosofia para Crianças: Propostas de Matthew Lipman” que acabou estendendo-se para jovens e adultos também no decorrer dos anos; “Estudo sobre a Filosofia da Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens; Leitura-Paixão: o impacto de uma leitura diferenciada; Sociologia e Literatura: Testemunhos do século XX: a função da narração na obra de Primo Levi e Ítalo Calvino; Possibilidades e Limites da Desobediência Civil no moderno Estado Democrático de Direito” entre outros todos mui importantes para a minha perspectiva autoformativa de professor-pesquisador. Durante os anos acabei por cristalizar algumas práticas que considerei atestadas pela experiência em sala de aula, oficinas de teatro e literatura, e, projetos de filosofia na escola, como por exemplo, o *Hermeneia*: leitura filosófica e textos não-filosóficos^{IV}.

Uma síntese destas experiências poderia ser expressa com a compreensão de que o vínculo estabelecido entre docente e discente depende, e muito, – para não dizer, totalmente – do modo como o responsável institucional pela disciplina narra a si, e a sua história ao narrar o conteúdo a ser trabalhado em suas proposições didáticas. Para utilizar uma noção benjaminiana tal vínculo, penso, se estabelece no agora-da-cognoscibilidade, pois é neste instante que ocorre o despertar.^V A palavra, a narrativa, a palavra narrativa, o mito^{VI}: eis a chave para

^{IV} Iniciado no segundo semestre de 2012 no Colégio Estadual Marcelino Champagnat tendo continuidade em 2013 quando em virtude do PIBID pode nos anos seguintes tornar-se Subprojeto do PIBID-UEL/FILOSOFIA.

^V “O agora da cognoscibilidade é o momento do despertar” (p. 67) *vide* BENJAMIN, W. (2006). **Passagens**. *Apud* SELIGMANN-SILVA, M. (2009) **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor**

conceber-se a cultura humana. Inicialmente via tradição oral e a partir de Homero – como se convencionou^{VII} afirmar – via tradição escrita a civilização ocidental desenvolveu-se e ainda desenvolve-se^{VIII}.

A autêntica "continuação de Homero"^{IX} [...] aparece nos vasos coríntios, áticos ou ornamentados na Itália meridional que, aos milhares, apresentam cenas da *Ilíada* e da *Odisséia* [sic]. Ela aparece na literatura grega da época clássica e da época helenística. Um historiador como Heródoto, no século V a.C., é chamado de "muito homérico" e, desde as primeiras linhas da sua *História*, faz alusão ao rapto de Helena por Páris. Em Roma, a *Odisséia* [sic] foi traduzida, no século III a.C., por Lívio Andronico, e Homero se pôs assim a falar latim. O que é a *Eneida* – poema no qual Virgílio, contemporâneo de Augusto, dá forma à "lenda troiana" que faz de Roma uma cidade fundada por um descendente de Enéias – senão uma pequena *Odisséia* [sic] seguida de uma pequena *Ilíada*? Outros textos reescrevem a *Ilíada*, reconstituem o calendário dos acontecimentos, como, por exemplo, a *Efeméride da guerra de Tróia* ou relatam a queda da cidade, como faz também a *Eneida*. Por meio desses textos é que as aventuras de Aquiles e Ulisses serão conhecidas no ocidente medieval. Um *Romance de Tróia* [sic] é escrito então, no século de XIII, por Benoît de Sainte-Maure, e esse texto será, por sua vez, traduzido para o grego. E o que dizer do que vem depois? No início do século XIV, Dante, que não leu Homero, porque não sabia grego, não deixa de incluir esse "poeta soberano", armado de uma espada, no "limbo" onde estão detidos os pagãos virtuosos que não conheceram o Cristo e por onde ele passa, acompanhado de Virgílio, no canto IV do *Inferno*. Melhor ainda, ele encontra Diomedes e Ulisses (os dois heróis associados do canto X da *Ilíada*) no canto XXVI desse mesmo *Inferno*. Ulisses lhe narra as suas aventuras após o retorno a Ítaca. Inversamente, no século XVII, Fénelon, arcebispo de Cambrai, escreveu, para o duque de Borgonha, seu aluno e, além disso, neto e herdeiro presuntivo de Luís XIV, *As aventuras de Telêmaco*, destinada a apresentar o retrato de uma cidade ideal. No século XVII ainda, encontramos a *Andrômaca* de Racine e, no XVIII, é a vez de *O cego* de Chénier.

W. Adorno. Sobre o momento do despertar vale ressaltar que Benjamin valorizou-o “como um *limiar*, uma soleira, na qual os dois campos, o do onírico e o da vigília, se interpenetram: apenas nesse local de *passagem* pode-se ainda ter acesso às imagens do sonho e interpretá-las, sem também, por outro lado, se entregar aos mecanismos de censura da vigília.” (Idem, p.67-8). A obra de Benjamin *Passagens* bucou ler e interpretar tais imagens afim de possibilitar o despertar dos mitos e sonhos do século XIX, tendo como mito mais potente daquele século o *mito do progresso*. Mais adiante trataremos deste modo de ler o progresso segundo Benjamin expondo o contraste com a cosmovisão de Dewey sobre a ideia de progresso.

^{VI} Vide ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia** (1970) p. 673.

^{VII} “A poesia homérica aparece então [séc. XVIII] como uma poesia “primitiva”, obra não de um ou mesmo de dois poetas, mas de bardos populares que recorriam a um tesouro lendário [*tradição oral – poemas cantados*]. De imediato, a *Ilíada* e a *Odisséia* [sic] passam a ser encaradas como obras de múltipla autoria. Um sábio alemão, F.A. Wolf, nos seus *Prolegômenos a Homero*, de 1975, deu forma durável a esta teoria. Cf. VIDAL-NAQUET, P. (2002) **O mundo de Homero**. p. 122. [grifos nossos]

^{VIII} Vide VIDAL-NAQUET, P. (2002) **O mundo de Homero**. (*passim*).

^{IX} Aqui o pesquisador francês faz referência a um texto intitulado *Continuação de Homero* que fora escrita em hexâmetros dactílicos [sic] por Quinto de Esmirna que vivera em fins da época romana, afirmando que este não passa de exercício escolar, não obstante tendo por mérito ter conservado inúmeras lendas que doutro modo estariam distantes de nosso conhecimento. (Idem, p.127)

Às vésperas da Segunda Guerra Mundial, o dramaturgo Jean Giraudoux monta *A guerra de Tróia* [sic] *não acontecerá*, enquanto Simone Weil, pacifista, escreve em 1937: "Não recomeçemos a guerra de Tróia [sic]". Quanto à *Odisséia* [sic], ela fornece o quadro, em 1922, do gigantesco romance de James Joyce: *Ulisses*.

Houve, no século XX, um inferno moderno que se chamou Auschwitz, e um aedo desse inferno, o italiano Primo Levi, que deveria tornar-se um escritor célebre, tentou ensinar o canto de Ulisses (o de Dante) a um de seus companheiros franceses. Muito tempo após a guerra, um escritor anglo-antilhano, Derek Walcott, recebe o Prêmio Nobel em 1992 por seu poema *Omeros*, que transforma os personagens de Homero em pescadores da ilha Caraíbas falando um inglês com influência crioula e francesa. Esses poucos exemplos dão testemunho da lista imensa das indagações que os séculos fazem a Homero e que, à nossa maneira, continuamos a fazer. (VIDAL-NAQUET, 2002, p. 128-9)

Parece assim, irrefutável – embora possa e deva ser criticável – não conceber-se a literatura homérica como fundante do pensamento/imaginário ocidental^X. Não obstante que assim seja, indaga-se: com que finalidade, e com que destino desenvolve-se a civilização ocidental? Walter Benjamin possui teses apocalípticas a respeito que oportunamente se for o caso receberá tratamento adequado^{XI}.

A relevância social desta pesquisa, acredita-se aqui, encontre seio no aspecto da educação/formação de um corpo político crítico constituído por meio do diálogo^{XII}. E este não se dá senão por meio da palavra, da narrativa e do respeito mútuo que os cidadãos, enquanto prerrogativa, devem ter em relação à palavra do outro. Pois em contrário, pode-se ter a reificação do outro por meio da reificação da palavra do outro, uma vez que como aponta o filósofo tupiniquim Paulo Freire “sendo o diálogo uma relação *eu-tu*, é necessariamente uma relação de dois sujeitos.” Se, em quaisquer situações se transformar o ‘tu’ desta relação em objeto, então, estará pervertido o diálogo, ou seja, não haverá diálogo, e “já – diz Freire – não se estará

^X Embora haja notícia de seis epopeias perdidas, conforme Vidal-Naquet comenta na obra supra citada. Apenas os títulos e de algumas e tão somente alguns fragmentos de outras são conhecidos, *vide* p. 127.

^{XI} A noção de história como palco de catástrofes *vide* BENJAMIN, W. (2006). **Passagens**. *Apud* SELIGMANN-SILVA, M. (2009) **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. (p. 62)

^{XII} Ressalte-se a etimologia do termo *diálogo* (do gr. *διάλογος*, ou. [*διά* + *λογος*]) donde “*διά*” é preposição que significa “através, entre; através de, por”; e em composições como aqui é o caso, ao unir-se com determinado radical, significa também “separando, dividindo, por um lado e outro, aqui e ali, etc.” E, *λόγος*, ou. *s.m.* (*λέγω*) possuindo uma vasta gama de acepções, seguem-se algumas: palavra, dito, revelação divina, resposta dum oráculo, máxima, sentença, exemplo, decisão, resolução, condição, promessas, pretexto, argumento, ordem, menção, notícia que corre, conversação, relato, matéria de estudo ou de conversação, razão, inteligência, juízo, opinião, justificação, explicação, etc. *vide* ISIDRO PEREIRA, S.J. (1990) pp. 127 e 350, em seu **Dicionário Grego-Português e Português-Grego**.

educando, mas deformando.” (FREIRE, 2008, p. 114). É aqui oportuno acrescentar que o diálogo como encontro dos homens em seu processo de humanização necessita do mundo (ou, da realidade do mundo) como mediador^{XIII} para dizer o mundo, sem no entanto, se esgotar na relação eu-tu. Se a dimensão da palavra, ou seja, da *linguagem* compõe o tripé condição de possibilidade da existência humana demasiadamente humana, e surge juntamente com a *consciência* e a *sociabilidade* – como sugere Giacoia Jr. em “Nietzsche como Psicólogo” – então estão dados os meios para a existência da tessitura da cultura, do cultivo dos valores, de todos os valores humanos.

Considerando a palavra/literatura^{XIV} como condição de possibilidade para a autoformação de uma cultura^{XV}, isto é, da identidade de um povo ou comunidade pretende-se apresentar a literatura em suas origens oral e escrita como o meio primeiro^{XVI} de educação/formação, posto que se compreenda sua origem enquanto a necessidade de se comunicar, e assim, tornar certos valores ‘não-esquecidos’ (*alētheia*, do gr. *Αλήθεια*), portanto, de fazer perene um valor-verdade. Encontra-se logo na Introdução da obra “História e Narração em Walter Benjamin” de Jeanne Marie Gagnebin excerto que pontua a relação entre palavra/literatura/narrativa/história e esquecimento

Se podemos assim ler as *histórias* [grifo nosso] que a humanidade se conta a si mesma como o fluxo constitutivo da memória e, portanto, de sua identidade, nem por isso o próprio movimento da narração deixa de ser atravessado, de maneira geralmente mais subterrânea, pelo refluxo do esquecimento; esquecimento que seria não só uma falha, um “branco” de memória, mas também uma atividade que apaga, renuncia, recorta, opõe ao infinito da memória a finitude

^{XIII} É mister não negligenciar que para a definição da noção de diálogo em Freire, este recorre ao existencialismo e à fenomenologia sartreana: “a consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela.” (Vide SARTRE, JP, *El Hombre y las Cosas*, Buenos Aires, Losada S.A., 1965, pp.25-6 *Apud* FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*.36ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003)

^{XIV} Grafa-se assim, pois tem-se em mente enfatizar que a “palavra” possui no mínimo dupla dimensão (oral e escrita) sendo manifesta primordialmente na *forma oral*, mas tempos depois, via sinais gráficos que culminaram na *forma escrita*.

^{XV} Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como por exemplo se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. (SANTOS, 1987, p. 40).

^{XVI} Vale ter em mente que o mito (que será citado no parágrafo seguinte) em sua forma oral já existe antes da invenção da escrita, e portanto, antes da própria história já que convencionou-se coadunar o período histórico ao surgimento da escrita. O mito enquanto narrativa épica, cujas histórias são transmitidas de boca em boca entre os aedos, rapsodos e poetas, esta experiência, que o *μύθος* proporciona “é a fonte onde todos os narradores vão beber”. (BENJAMIN, 1992, p.28)

necessária da morte e a inscreve no âmago da narração^{XVII}
(GAGNEBIN, J.M. 1999, p. 2)

Vale pensar aqui a narrativa, esta arte da palavra, enquanto procedimento para alcançar a verdade^{XVIII} – mas que verdade? A verdade experiencial, a verdade não-dita quando se narra uma história como aquela compreendida pelos gregos antigos no emprego da palavra *Αλήθεια*, literalmente “*não esquecimento*”, ou seja, do desvelamento do que mobiliza o ouvinte a ouvir com maior atenção, e o conduz a pensar ou repensar a si mesmo e em seu ser/estar-aí no mundo (*Dasein*), seja em sentido existencial, seja em sentido moral, pois de fato são dimensões interpenetrantes. Este procedimento para alcançar a verdade, geralmente é espelhado nas ações realizadas pelos heróis épicos que vivem nas epopeias homéricas e na plethora de obras que mantem certa relação intertextual com aquelas, e desta forma ganham contornos coevos na imaginação dos leitores/ouvintes viventes contemporâneos. Para os gregos antigos trata-se do conceito de *Paideia* (do gr. *Παιδεία*^{XIX}), isto é, do ideal de formação e cultura do homem [grego]. A necessidade do mito, etimologicamente (do gr. *μύθος*)^{XX}, “*palavra*”, “*narrativa*” se faz presente no seio da cultura, pois que o mito é a palavra que permite o cultivo dos valores: éticos, políticos e estéticos. Leia-se, de todos os valores. No âmbito da educação a questão da narrativa mítica apresenta um duplo aspecto, pois, se num primeiro momento chama a atenção dos alunos por seu

^{XVII} Em tempo vale apontar que o termo alemão *Erzählung* é traduzido (*vide* Langenscheidts Universal-Wörterbuch Portugiesisch-Deutsch / Deutsch-Portugiesisch p. 113) tanto pelo termo português “narrativa” quanto por “narração”. Aqui a utilização de um e outro não visa tocar em distinções conceituais desenvolvidas pela narratologia a despeito de narrativa ser a coisa contada e narração o ato de contá-la. Benedito Nunes ao mencionar que a narrativa possui três planos, a saber: o da história, o do discurso e o da narração caracteriza-os como o ponto de vista do conteúdo, da forma de expressão e do ato de narrar, respectivamente. (NUNES, 2003, p.27)

^{XVIII} Verdade aqui pensada em seu caráter epistemológico, sem, no entanto, abandonar-se seu caráter também ético e moral. Ético, pois, a verdade aqui é pensada em seu aspecto habitual, vivencial que produz algumas certezas, ainda que provisórias, sobre o mundo circundante. Moral, pois, os hábitos são criados e cultivados a partir de valores – vale dizer: cristalizações de juízos que a humanidade realiza sobre o mundo da vida (*Lebenswelt*). Epistemológico, pois não poderia ser diferente, contudo sua justificativa enraíza-se no que para a ciência, crê-se, seja o mais objetivo possível, a saber: que o conhecimento do mundo sirva para melhor viver neste/o mundo, portanto, individual e socialmente.

^{XIX} Conforme JAEGER, W. Já o léxico possui as acepções de “educação, ensino, exercício (com as crianças); método de ensino; formação, conhecimento, ciência; etc. *vide* ISIDRO PEREIRA, S.J. (1990) pp. 421 *op. cit.*

^{XX} Conforme ISIDRO PEREIRA, S.J. (1990), em seu Dicionário Grego-Português e Português-Grego, as acepções para o termo ‘mito’ são múltiplas, a saber: s.m. palavra, discurso; acção de recitar, de dizer um discurso; rumor; anúncio, mensagem; diálogo, conversação; conselho, ordem, prescrição; resolução, projecto; lenda, conto fabuloso, mito; fábula, apólogo; [p. 380]; Já em TAYLOR, W.C. Dicionário do N.T. Grego encontra-se simplesmente a acepção de ‘fábula’ para o termo grego ‘mito’.

caráter épico, num segundo momento temos a questão de atribuir ou não valor-verdade para o mito. Desse modo a questão da narrativa mítica confere à relação ensino-aprendizagem do aluno em filosofia um tema que perpassará toda a história da filosofia, a saber: a busca pela verdade.

Considerando também a mais tenra idade como a idade de abertura maior para apreensão e assimilação de valores fundamentais à vida, busca-se afirmar que há uma narrativa tradicional, isto é, artesanal, hodiernamente capaz de tornar acessível a experiência de pensamento filosófico partindo de leituras breves/curtas que não encerrem um juízo acerca da trama do enredo da tessitura narrativa. Pois que a proposta da narrativa enquanto experiência significativa na educação é justamente estimular a prática do ato de narrar, por parte do aluno, a partir da mobilização, realizada pelo professor, dos conteúdos prévios dos alunos. Ou seja, a narrativa aqui é tomada como meio e fim, pois que ela é o *medium* a partir do qual e no qual a atenção do aluno/ouvinte/leitor é atraída e, portanto, mantida em constante alerta e advertência, permitindo-os interpolar os fluxos narrativos e assim, não só ir pensando o contexto do narrado, durante a narração, ou seja, conjuntamente, mas, ir pensando a si próprios enquanto sujeitos que podem escrever a trajetória do fluxo narrativo, a trajetória da história, expressando ao mundo social sua cosmovisão (*Weltanschauung*). Com isso estabelece-se a comunidade de investigação nos termos de Lipman^{XXI}. O problema aqui enfrentado também é ético, pois demanda pensar o *ethos* na sala de aula e na prática do professor. Como conduzir os alunos diante de sua ânsia pela verdade absoluta? Mesmo num mundo onde os valores absolutos^{XXII} estão a ruir, e/ou ruíram, ainda

^{XXI} Vale mencionar o papel da narrativa segundo Lipman. Pois compreende-a como a entrada da criança para o universo da filosofia. Tal entrada, afirma, se dá por meio de histórias que “deverão emergir, ou parecer emergir da própria infância, de crianças que descobrem o que é conversar disciplinadamente de uma maneira lógica acerca da verdade e da falsidade, do justo e do injusto, da realidade e da aparência e das pessoas e das coisas.” Lipman ainda pontua que não se deve tratar de “histórias vulgares para crianças – histórias escritas por adultos contendo em si, através da voz impessoal do narrador, a onisciência que os adultos exibem quando falam com as crianças”, acrescentando também que há precedentes disto na história da filosofia: “Pense-se nas formas literárias nas quais tantos filósofos corporizaram as suas obras: os aforismos dos pré-Socráticos, os poemas de Parmênides e Lucrécio, os diálogos dramáticos de Platão e Diderot, as novelas filosóficas de Unamuno, bem com as de Sartre e Camus”. Cf. Matthew Lipman. **A Utilidade da Filosofia para a educação da juventude.** in Revista de Educação, nº3, Volº1, 1989, p. 13-17. E também, *vide O Pensar na Educação.* (*passim*) Vale ressaltar que a origem do conceito de ‘comunidade investigativa’ remonta ao pensamento de C.S. Peirce.

^{XXII} Segundo o filósofo alemão Friedrich Nietzsche a mui ventilada expressão “Deus está morto” significa que os valores absolutos pelos quais a humanidade se orientava – e Deus [em acepção cristã pós-agostiniana] é a síntese de todos estes valores absolutos – ruíram, esfacelaram-se enquanto únicos corrimãos da escadaria-história da humanidade. Dando assim ensejo para que

persiste este hábito^{XXIII}, esta tradição teológica que propõe um modo de vida pautado em valores absolutos e transcendentais, dicotômicos e maniqueístas, via de regra incorporada por instituições religiosas, o que revela aos alunos a existência e relevância do debate *razão e fé*, cariz acentuada no período medieval, mas que resiste ao tempo, e, portanto também, característico da reflexão filosófica atual. Esta questão acompanhará o aluno durante toda a história da filosofia, bem como a questão do idealismo, severamente criticada por Nietzsche^{XXIV}.

Considerando ainda, a noção de experiência significativa como aquela capaz de deslocar os valores prévios e exigir novos, propicia-se o trabalho de construção da identidade, de autonomia diante deste processo, a consciência de que o sujeito da história não é apenas o professor, mas também, e principalmente o próprio aluno. Crianças habituadas ao diálogo e a expor argumentos para a efetivação de suas ideias, crianças que ouvem, porque comungam de um mesmo universo moral, isto é, valorizam – atribuem valor –, respeitam o outro^{XXV}, o corpo social, a narrativa, a fala, a voz desta alteridade, possuem maior probabilidade de tornarem-se sujeitos adultos que familiarizados com o passado enquanto um meio

novos valores sejam erigidos. Conforme Gaia ciência, Aforismo 125. El loco. [...] — ¿Dónde está Dios? —, exclamó, ¡se los voy a decir! ¡Nosotros lo hemos matado, ustedes y yo! ¡Todos somos unos asesinos! Pero, ¿cómo lo hemos hecho? ¿Cómo hemos podido vaciar el mar? ¿Quién nos ha dado la esponja para borrar completamente el horizonte? ¿Qué hemos hecho para desencadenar a esta tierra de su sol? ¿Hacia dónde rueda ésta ahora? ¿Hacia qué nos lleva su movimiento? ¿Lejos de todo sol? ¿No nos precipitamos en una constante caída, hacia atrás, de costado, hacia delante, en todas direcciones? ¿Sigue habiendo un arriba y un abajo? ¿No erramos como a través de una nada infinita? ¿No sentimos el aliento del vacío? ¿No hace ya frío? ¿No anochece continuamente y se hace cada vez más oscuro? ¿No hay que encender las linternas desde la mañana? ¿No seguimos oyendo el ruido de los sepultureros que han enterrado a Dios? ¿No seguimos oliendo la putrefacción divina? ¡Los dioses también se corrompen! ¡Dios ha muerto! ¡Dios está muerto! ¡Y lo hemos matado nosotros! ¿Cómo vamos a consolarnos los asesinos de los asesinos? Lo que en el mundo había hasta ahora de más sagrado y más poderoso ha perdido su sangre bajo nuestros cuchillos, y ¿quién nos quitará esta sangre de las manos? ¿Qué agua podrá purificarnos? ¿Qué solemnes expiaciones, qué juegos sagrados habremos de inventar? ¿No es demasiado grande para nosotros la magnitud de este hecho? ¿No tendríamos que convertirnos en dioses para resultar dignos de semejante acción? Nunca hubo un hecho mayor, ¡y todo el que nazca después de nosotros pertenecerá, en virtud de esta acción, a una historia superior a todo lo que la historia ha sido hasta ahora! [...]

^{XXIII} Ainda que estejam a ruir os valores absolutos, persiste um conjunto de valores os quais concebidos em sistemas de crenças podem produzir hábitos – até certo ponto flexíveis – que podem culminar em ações desejáveis ou não.

^{XXIV} Vide R. Machado em “Nietzsche e a Verdade”.

^{XXV} Em termos habermasianos poderíamos dizer que respeitam os princípios da ética discursiva, ou seja, o local ideal de fala, a pretensão de verdade, etc. Vale ter em mente os elementos da ética do discurso de Habermas: a autenticidade do discurso e a prioridade do coletivo sobre o indivíduo cujo *Telos* não seria vida feliz para o sujeito social, *ab imo*: a ética discursiva tem por objeto a validade da norma, construída no e pelo “todo coletivo” mediante consenso construído deliberadamente pelas partes individuais no seio de suas ações comunicativas plasmadas pela razão comunicativa. (HABERMAS, 1994, *passim*)

de educação e não como um fim, instrumentalizam o conhecimento do que se passou, do que se viveu para melhor lidar com o futuro (DEWEY, 1976c, p. 11).

Por se tratar de tema fundamental para se pensar a condição humana no seio da sociedade coeva, a questão da narrativa enquanto possibilidade, enquanto *medium*, para o acesso a experiências significativas, portanto, de relevância ético-estética se faz aqui cerne do pensamento que toma por tarefa o desenvolvimento de uma filosofia da educação preñhe de propostas que ofereçam alternativas para os conflitos sociais por meio da educação. Evitando experiências que prestam um desserviço à educação que possam produzir o embotamento para novas experiências posteriores, isto é, que produzam dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida. (Dewey, 1976, p. 14-15)

Após oito décadas (80 anos) desde a publicação do texto de Walter Benjamin *Der Erzähler* onde o filósofo oferece o diagnóstico de que a ‘arte da narrativa está em extinção’^{XXVI} ou seja, de que a narrativa está morrendo, o narrador está em vias de extinção, devido à crise da experiência, teria hodiernamente no início do século XXI, segunda década, a extinção se consumado? Estaríamos ainda com a arte de narrar em vias de extinção, tal e qual a suposta maioria kantiana (*naturaliter maiorennnes*), em vias de acontecer? Teria de fato ocorrido e pronto? Não haveria assim mais a narrativa artesanal capaz de mobilizar outrem a ouvir e este mesmo a tornar-se um narrador, por ouvir e permitir que as forças da história estimulem seu *páthos* (do gr. Πάθος) criador, sua autopoiese^{XXVII} (do gr. αὐτός + ποιεῖν + -σις)

Vale ressaltar que o presente tema perpassa as áreas do conhecimento hoje denominadas Filosofia e Educação. Assim possuindo o intento de pensar uma forma de propiciar experiências significativas no ensino fundamental e médio, leia-se na Educação Básica, busca-se tematizar o elemento que por natureza esteja presente em todos os períodos da vida escolar: a narrativa.

Não quaisquer narrativas, todavia aquela que em sua dinâmica oferece um saber, ‘dá um conselho’, transmite um conhecimento, proporciona um aprendizado, sem privar o outro da experiência de emitir os próprios juízos acerca da narração/narrativa, do que se narra – e ainda – sem privar o outro da liberdade

^{XXVI} Lê-se *ipsis litteris* “Ela [a experiência] diz-nos que a arte de narrar está em extinção”. (BENJAMIN, 1992, p.28) Grifo nosso.

^{XXVII} Aqui entendida como a capacidade do ser humano criar a si próprio no processo do pensar-fazer estético-criativo.

de continuar a narrativa, isto é, de tornar-se mediante a experiência do outro, o narrador de suas experiências relacionando-as com as de seus pares/interlocutores. Desta feita, indaga-se como problema central desta pesquisa: o que hodiernamente pode ser compreendido como experiência significativa em contexto escolar ao recorrer-se à narrativa enquanto elemento cultural e ferramenta pedagógica capaz de mobilizar conhecimentos prévios para novas situações/circunstâncias de vida? Poder-se-ia conceber a narrativa enquanto elemento cultural constituinte de uma ferramenta pedagógica capaz de proporcionar experiência significativa^{xxviii} no âmbito escolar de forma a mobilizar conhecimentos prévios para uma nova situação/circunstância de vida, ou até mesmo para a transformação da situação vivida? Como conceber a experiência significativa, a partir da narrativa, no processo de aprendizagem a partir de Benjamin e Dewey?

Se a narrativa artesanal, segundo Benjamin, já estava em vias de extinção nos idos de 1936, teria se dado plenamente o seu ocaso ou ainda restaria alguns fragmentos deste tipo de narrativa sobrevivendo resistentes à lógica moderna que tudo industrializa? Se houver este tipo de narrativa no tempo presente, onde se encontraria? Talvez na experiência da vida escolar? Ou não apenas, mas também, e principalmente, no aprendizado informal?

O tema aqui tratado é a arte de narrar e como esta possui significado positivo na experiência daquele que a ouve. Segundo Benjamin, aquele que tem a capacidade de ouvir, como consequência, tem os meios para exercer a arte de narrar, pois ao ouvir colhe na fonte a sabedoria^{xxix} (imemorial) nas experiências de alhures, o que torna a experiência coletiva, *Erfahrung*. Mais especificamente, busca-se neste intento compreender as possibilidades e limites da narrativa como experiência significativa. Ou seja, considerando o conceito de ‘narrativa’ de Walter Benjamin e seus conceitos correlacionados de ‘experiência’ e ‘história’ pretende-se explicitar o que é possível compreender sobre a afirmativa benjaminiana de que a

^{xxviii} Por “experiência significativa” compreende-se aqui, as experiências coletivas, sociais que permitem ao sujeito cognoscente compreender-se como sujeito histórico de ação, capaz de diagnosticar problemas, desajustes ou desequilíbrios tanto na ordem natural quanto social em que está inserido e por meio de análise e reflexão – mediada pelos conhecimentos erigidos em experiências pretéritas – possam apresentar alternativas para a solução e/ou encaminhamento da situação-problema do presente.

^{xxix} Entende-se que “O conselho que é tecido na substância da vida vivida, é sabedoria”. (Benjamin, 1992, p.31) Ou seja, sabedoria é aqui entendida como um saber fazer algo. Há um aspecto prático ou uma dimensão utilitária, por exemplo: ensinamento moral, instrução prática, um ditado ou norma de vida.

arte de narrar está em extinção, ao situá-la no seio da cultura brasileira, especificamente, nas instituições de ensino público.

Diz Benjamin: “É a experiência, que temos oportunidade de adquirir quase diariamente, que nos determina a distância e o ângulo de visão. Ela diz-nos que a arte de narrar está em extinção.” (BENJAMIN, 1992, p. 28) E a partir disto propõe-se aqui pensar em que contexto e de que modo esta narrativa ainda poderia ser tratada como viva, e, portanto, preñe de significado no tempo^{xxx} presente/atual. Ou seja, há uma intuição que se põe como pressuposto desta pesquisa que é a de que o diagnóstico benjaminiano é preciso ao apontar a arte de narrar como um fenômeno que “está em extinção”, todavia, não extinto. Haja vista o subtítulo do ensaio *Der Erzähler* indicar um autor russo onde Benjamin pontua resquícios desta arte de narrar em extinção. Análises sobre a obra deste autor russo, Nikolai Lesskov, são oportunas, e serão se a continuidade da vida assim permitir objeto de trabalhos conseguintes, não sendo escopo da presente pesquisa.

Deste modo, a presente pesquisa, pretendendo construir uma – dentre tantas possíveis – cadeia de relações conceituais endossadas pela leitura atenta de Walter Benjamin e do filósofo da educação John Dewey, os quais em maior ou menor medida muito contribuem para refletir sobre o que é a narrativa, a experiência, e a modernidade, tem exigido que se pensasse a constituição do humano, ou da natureza humana. Isto é, a construção de uma antropologia filosófica *conditio sine qua non* para desenvolver a compreensão de que na *Modernidade* alguns acontecimentos^{xxxI} são fundamentais para que se pense a cultura, a arte, a política, a ética, a estética, a educação e formação humana como fruto de sua história, de seu tempo presente.

A concepção de experiência de Dewey coloca como necessidade compreender a sua noção de história. A compreensão de história de Dewey é avessa à compreensão clássica de história enquanto o “estudo do passado”,

^{xxx} É oportuno salientar que a experiência está em crise, significa dizer que a capacidade humana de instaurar uma relação significativa com o tempo está em crise. Daí o sentido que depreendemos da expressão ‘crise ou perda da experiência’. Tratar minuciosamente da questão do tempo no pensamento de Benjamin mostrou-se para a presente pesquisa – que visa relacionar Benjamin e Dewey a partir do conceito de experiência – um longo caminho, importantíssimo, que envolve leituras canônicas como *O tempo da História* de P. Ariès, *Ser e Tempo* de M. Heidegger, *Tempo e Narrativa* (Vol I e II) de P. Ricoer.

^{xxxI} Tais como Reforma Protestante, Revolução Científica, Revolução Francesa e Revolução Industrial para citar os mais significativos acontecimentos que caracterizam a época moderna, donde a criação de novos valores e instituições, e assim uma radical mudança da vida social.

pautada em aquisição de cultura clássica, distante da experiência cotidiana dos sujeitos. Tal aquisição, segundo Dewey significa no mais das vezes adquirir um conhecimento improdutivo e sem utilidade, em nada ou muito pouco beneficiando à vida dos indivíduos. Lê-se na obra *Reconstrução em Filosofia* que a abordagem pragmática e utilitária das experiências humanas como a filosofia e história deveria estar na base da reconstrução destas. (DEWEY, 1958) Trata-se, a partir da reconstrução da experiência, do conhecimento humano, de um esforço teórico que visa à unidade da experiência, a fim de superar as dicotomias que caracterizaram o pensamento no ocidente. Em *Democracia e Educação*,^{xxxii} o autor afirma ser a imaginação e o desejo elementos de fundamental importância na condução do conhecimento e da história para finalidades concretas e práticas na vida dos indivíduos. Dewey inova no campo da história ao afirmar que esta está direta e intimamente ligada ao presente, pois é a história uma das formas de se compreender o presente. Vale ressaltar que ligar a história ao presente implica dizer orientar a ação humana no mundo na continuidade da vida, e, portanto, a noção de história perpassa pela ideia de *continuum* da vida.

Arelada à filosofia da experiência de Dewey está tal concepção de história, pois, esta visa estabelecer as condições de possibilidade para que se efetive uma educação – um processo de conhecimento, de crescimento e amadurecimento – baseada na experiência, ou seja, seria uma espécie de filosofia prática e/ou social focada no aspecto de que as experiências vivem e se prolongam nas experiências que se sucedem (DEWEY, 1976, *passim*).

Esta equação de Dewey referindo-se à vida das experiências ao se prolongarem nas experiências que se sucedem, também está presente, de certo modo, no pensamento de Benjamin, pois a narrativa, enquanto forma artesanal de comunicação^{xxxiii}, mui cultivada na antiguidade, tendo seu auge na Idade Média^{xxxiv} na relação mestre-aprendiz, justamente está morrendo por falta desta capacidade de ouvir e conseqüentemente narrar histórias. Esta incapacidade seria fruto da pobreza de experiência cujo ícone é o silêncio dos combatentes da 1ª Guerra Mundial que

^{xxxii} Capítulo 16, intitulado “A significação da história e da geografia”.

^{xxxiii} BENJAMIN, O Narrador. 1992, p. 37. “O próprio Lesskov sentiu esta *arte artesanal* – o narrar – como um ofício.” [*Grifo nosso*] Aqui fica compreendido que Walter Benjamin entende a narrativa que está em vias de extinção como sendo uma arte artesanal.

^{xxxiv} BENJAMIN, O Narrador. 1992, p. 29. “A extensão real do mundo das narrativas, na sua plena discussão histórica, é impensável sem uma interpenetração profunda daqueles dois arquétipos [*do agricultor e do mercador dos mares*]. Uma tal interpenetração foi conseguida *especialmente* pela Idade Média, com o seu sistema corporativo.” [*Grifos nossos*]

volveram mudos do campo de batalha^{xxxv}. É mister observar que o próprio filósofo retoma a questão em textos diferentes, utilizando em algumas sentenças as mesmas palavras. Isto corrobora o objetivo deste intento de alinhar os conceitos de narrativa e experiência tendo a noção de história como pano de fundo.

Portanto, Dewey visa à unidade da experiência, vinculando o pensamento reflexivo aos acontecimentos da experiência cotidiana. O método experimental presente no pensamento de Dewey requer da filosofia e de seus métodos que sejam submetidos à experiência primária, relacionadas às emoções e impressões primeiras. As conclusões desta aplicação carecem de verificação ao serem trazidas à experiência ordinária, para deste modo, a filosofia se tornar uma atividade de crítica aos preconceitos.

Vale enfatizar e amalgamar os conceitos de educação, narrativa, e experiência, para W. Benjamin e J. Dewey, pois, em ambos pensadores estes se constelam a partir da noção de história.

A noção de história de Dewey pensada em paralelo ao conceito de história de W. Benjamin permite compreender a estrutura semiótica da narrativa e da história como aquela atividade que visa desde seu surgimento primeiro – talvez a narração dos feitos do dia diante do clã ao redor da fogueira – transmitir valores aos pares e às futuras gerações, tornar comum a consciência da função educativo-pedagógica do narrar, do contar, do tornar palavra o vivido, moldar via consciência da finitude, um *ethos*, uma *paideia* que permita a construção de um novo homem.

Benjamin afirma que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (Benjamin, 1987, Tese VI)^{xxxvi}. O momento de perigo pode ser interpretado aqui como aporia, conflito, problema diante do qual o indivíduo, o sujeito, tem condições de, desenvolvendo suas capacidades relacionadas ao conhecimento e criticidade, propor soluções, seja via memória, seja via imaginação.

A partir destas premissas iniciais o trabalho fora dividido. O primeiro capítulo deste trabalho buscará desenvolver os elementos conceituais capitais para

^{xxxv} BENJAMIN, O Narrador. 1992, p. 28. ; BENJAMIN, Experiência e Pobreza. (1933), p. 115. *in* Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

^{xxxvi} **Teses Sobre a Filosofia da História.** Este texto de Walter Benjamin compõe-se de XVIII teses das quais apenas a XVII e a XVIII possuem mais que um parágrafo. Estas possuem dois e três parágrafos, respectivamente.

a compreensão do pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin no que respeita os conceitos de narrativa e de narrador. Para tanto, iniciará com breve apresentação do autor em seu contexto histórico e teórico apresentando a teoria crítica, (a partir do texto do Prof. Marcos Nobre), seguindo-se a caracterização de W. Benjamin, segundo o filósofo alemão Theodor W. Adorno e as importantes leituras do pensamento benjaminiano propostas pela filósofa suíço-brasileira Jeane-Marie Gagnebin e pelo filósofo franco-brasileiro Michel Löwy.

O aspecto central deste primeiro capítulo não é meramente apresentar e contextualizar a pessoa (aspectos biográficos) e o filósofo (aspectos teóricos) – que de fato são mui importantes a todo e qualquer estudo que se pautar por metodologia genealógica dos conceitos, estruturas e articulações utilizados pelos pensadores – mas, compreender o significado das expressões “morte do narrador”, “morte da narrativa” e “pobreza de experiências”^{xxxvii}. Para isto, é mister explicitar como e porque Benjamin afirma estar, a narrativa tradicional, em vias de extinção, bem como, reconstruir o argumento que trata das duas estirpes de narradores (mercador dos mares e agricultor) e de como se deu a fusão dos saberes pertencentes a ambas narrativas já no medievo no espaço denominado oficina/atelier.

Deste modo o primeiro capítulo tendo por objeto o conceito de narrativa segundo Walter Benjamin buscará apresentar a teoria da narrativa deste filósofo como parte de sua filosofia da história (materialista e teológica) apresentando o diagnóstico oferecido pelo filósofo e as explicações de suas causas e consequências na experiência da vida cotidiana moderna. Oferecendo ainda um posicionamento desta filosofia benjaminiana no contexto da teoria crítica/escola de Frankfurt.

O segundo capítulo desta pesquisa concentra-se em apresentar o conceito de experiência segundo o filósofo John Dewey. Para alcançar este objetivo faz-se jus a apresentação deste filósofo norte-americano e da corrente (ou escola) de pensamento da qual ele faz parte, a saber: o pragmatismo. Dado este primeiro

^{xxxvii} Poderia-se aqui, quiçá, questionar-se se a narrativa seria um meio eficiente de formar. Na perspectiva lipmaniana, sim, seria um meio eficiente de se cooptar as crianças para ouvir e tomar para si as problemáticas filosóficas presentes em suas novelas filosóficas com o fito de ser educar para a democracia e cidadania. Para Benjamin, sim também. Pois a narrativa artesanal – e esta é a narrativa que aqui adjetiva-se como sendo “significativa” – traz de tempos imemoriais o imorredouro saber da, e para a vida. Para Dewey, arrisca-se aqui, afirmar um terceiro sim, uma vez que toda a filosofia da educação deste filósofo está fundamentada em sua filosofia da experiência, e é esta experiência – base de todo o processo cognitivo – que, se narrada e bem cultivada pode ser significativa.

passo, proceder-se-á ao tratamento meticoloso de sua Filosofia da Educação, com vistas a explicitar os critérios de sua divisão crítica ao apontar a *natureza da filosofia* sob novo paradigma, presente em *Democracia e Educação*, precisamente e com grande detalhamento no capítulo 24 desta obra. Diante deste segundo passo poder-se-á trabalhar a noção de Filosofia da Experiência tal qual é apresentada por Dewey, com o fito de permitir que a compreensão de tal noção lance luz às questões desta pesquisa permitindo articular os conceitos de experiência e narrativa em Dewey e Benjamin.

Assim este segundo capítulo contemplando a filosofia da educação de John Dewey enquanto filosofia da experiência visa articular os conceitos de filosofia, história, experiência, narrativa e educação segundo a escola de pensamento pragmatista a fim de propiciar os elementos mínimos para se pensar a nova concepção da *natureza da filosofia* que contrapõe um cânone – criado no século XIX por historiadores da filosofia hegelianos que interpretam historiograficamente a filosofia e o mundo – historiográfico da filosofia ocidental tradicional. E proporciona novas sendas para o desenvolvimento do pensamento filosófico, mas estreitamente ligado à educação na/pela e para a experiência. Ou seja, busca desencadear os argumentos necessários à compreensão da filosofia enquanto prática capaz de proporcionar abundância de vida, potência de vida, alegria. Pode-se indagar aqui, talvez, se a filosofia poderia ser melhor se fosse narrada. Considerando a tese de Giorgio Colli sobre o nascimento da filosofia, arrisca-se afirmar que a filosofia, se narrada, torna-se algo diferente do que é, pois a narrativa contendo o lado épico da verdade – a sabedoria^{xxxviii} – é superior à filosofia, compreendida como forma literária introduzida por Platão, portanto, enquanto “fenômeno de decadência, na medida em que “o amor à sabedoria”, está mais abaixo da “sabedoria””. (COLLI, G. 1996, p. 09-10)

O terceiro capítulo tem por finalidade oferecer uma abordagem ou método para o *ensino de filosofia* a partir da correlação entre os conceitos de ‘narrativa’ e ‘experiência’ apresentados nos dois capítulos precedentes para de modo coerente e plausível experimentar as especulações da teoria crítica (escola de

^{xxxviii} Aqui o posicionamento é de que a filosofia (Φιλοσοφία) busca a sabedoria (Σοφία), e portanto, esta seria o *telos* enquanto aquela seria o *medium* para se alcançar a sabedoria. O fragmento 112 de Heráclito também lança-nos uma luz sobre o que entender por sabedoria: “bem-pensar é magna virtude, e sabedoria é dizer coisas verídicas e agir escutando a natureza das coisas”. Segue o original a partir da edição de M. Marcovich, cuja numeração é a de Diels-Kranz. “σωφρονεῖν ἀπειτῆ μεγίστη, καὶ σοφὴν ἀληθέα λέγειν καὶ ποιεῖν κατὰ φύσιν ἐπαίοντας.” (Tradução Livre)

Frankfurt) / W. Benjamin e as da escola pragmatista / John Dewey em um objeto comum: a educação. Como o hábito de narrar está relacionado às crenças do narrador, de seu interlocutor (do povo, da nação etc.), e como estas crenças preñhes de valores éticos, políticos, estéticos, etc. são durante as transmissões (narrações) recriadas no mesmo momento-relâmpago (instante) em que a arte de narrar vai se perpetuando (em ato, em ação) ao encontrar guarida no âmago do ser humano, ser de linguagem que dançando com signos e significados reconstrói a si, ao outro e o próprio mundo/universo que o cerca na continuidade da vida.

O foco do terceiro e último capítulo, portanto, tem por meta correlacionar os conceitos de narrativa e experiência como foram previamente apresentados segundo o filósofo da escola de Frankfurt e o filósofo pragmatista John Dewey. Tal correlação será apresentada articulando a arte de narrar ao hábito que pode ser gerado se o sistema de crenças do indivíduo, do povo, da nação estiver pautado na transmissão das sapiências não-ditas, típicas das narrativas artesanais, quando o mestre/sábio ao narrar não apresenta as razões do desfecho de sua narrativa, mas permite que o ouvinte tomando para si o material narrado o reconstrua enxertando à narrativa suas crenças, convicções, medos, angústias, percepções, e assim, ganhe a centelha sapiencial da arte de narrar tornando-se, também, um narrador.

Entrementes, a teoria crítica em geral e mais precisamente o filósofo alemão Walter Benjamin possui severa crítica em relação à noção de progresso. Benjamin chega a utilizar a imagem de que tal noção é um mito construído no século XIX. Já John Dewey, pragmatista cujo instrumentalismo peculiar bem o caracteriza, é entusiasta da noção de progresso, não sem contudo, tecer suas objeções referentes à rotina que o progresso exacerbado em tecnicismo, especialmente para a educação possa gerar impedindo que a vida em seu *continuum* prossiga.

CAPÍTULO I - CONCEITO DE NARRATIVA SEGUNDO W. BENJAMIN

Introdução

Para encaminhar esta etapa da pesquisa fez-se necessário num primeiro momento dividi-la em quatro seções, a saber: o estado da arte do conceito de narrativa; Benjamin, experiência e a teoria crítica; caracterização da *modernidade*; a morte do narrador e a morte da narrativa: a crise da experiência; e, o hábito de narrar e as crenças: valores transmitidos e recriados.

1.1 O Estado da Arte do Conceito de Narrativa

Conforme encontra-se em Azevedo (2006) “Estrutura Narrativa & espaços mentais” há muitas abordagens teóricas para os estudos de narrativas linguísticas e estas são tentativas de vivenciar novamente eventos no que estes têm de ocorrido ou imaginado, o que segundo adianta a própria autora, é limite indefinível^{xxxix}. E elenca cinco abordagens: a narratologia, a abordagem discursiva, a psicologia narrativa, análise conversacional e estudos sociolinguísticos. Cita que G. Prince (1997) apresenta a narratologia como uma busca por se definir o que as narrativas possuem em comum, seus componentes, bem como seu sistema de regras. E situa-a no ramo estruturalista. Segundo Prince, afirma Azevedo, os estudos narratológicos focavam-se ‘na história’ das narrativas, posteriormente o foco tornou-se ‘a estrutura discursiva’ das narrativas. Por exemplo, Propp (1928) ao estabelecer 31 funções nos contos de fadas russos afirma que a *falta* e a *vilania* bem como o *resgate* da falta (grifos da autora) podem estar presentes em todas as histórias; Já Greimas (1966) apresenta um modelo com seis ‘actantes’ Sujeito (a procurar o Objeto), Objeto (procurado pelo Sujeito), aquele que Envia (o Sujeito, sua busca do Objeto, aquele que Recebe (o objeto para ser assegurado pelo Sujeito), o Ajudante (do Sujeito) e o Opoente (também do Sujeito). Outros narratologistas volveram-se para a ‘estrutura discursiva’ das narrativas, como é o caso de Genette

^{xxxix} Parece que aqui, não se está levando em conta as narrativas imagéticas do cinema, teatro, e/ou sonoro-musicais, mas apenas as narrativas orais e escritas que se valem da palavra (*λογός*, *verbum*).

(1972) que dá foco às relações temporais entre texto e história do texto, ou seja, o evento narrativo específico inscrito no texto. Mas ainda há em narratologia a busca de conciliar ambas tendências propondo uma integração como é o caso dos formalistas russos que lidam com os termos *Fabula* – material básico da história – e *Sjuzet* – o enredo –, e dos que se esforçaram no projeto de estabelecer uma ‘gramática da narrativa’.^{XL}

Na abordagem discursiva os estudos discursivos da narrativa estão em relação com a perspectiva interacional tratando o conteúdo integrado à específica situação de produção da história. Assim, narrativa é sinônimo de ação social, não se limitando a tão somente codificar experiências. Relata Azevedo que segundo Edwards (1997) questões pertinentes a essa visão são “onde começar e terminar uma narrativa (decisões que alteram o significado);” e cita a própria obra de Edwards^{XLI}

o que incluir: que palavras/categorias usar? Para quem, por quem, por quê e em que conjuntura a história é contada? Que alternativas estão sendo negadas ou alinhadas com ela? Que negócio interacional está sendo realizado no momento? (EDWARDS, 1997:227) (#12) *apud* AZEVEDO, 2006, p. 46)

Em psicologia narrativa a narrativa não é um tipo literário, mas sim, uma maneira básica de compreensão humana. Azevedo relata que Edwards (1997) acrescenta a definição de narrativa segundo Bruner (1990) como “um modo de pensamento e ação descritível em termos que possa ser relacionado a planos cognitivos e representações”, pois é por meio da narrativa que organizamos nossas experiências relativas ao mundo social (AZEVEDO, p. 47).

Segundo a abordagem da análise conversacional “as histórias são turnos longos” e a preocupação desta abordagem está em saber como as pessoas iniciam e dão cabo às suas histórias, a forma segundo a qual as histórias são providas na interação – propostas, solicitadas, produção de uma segunda história – e regras de tomada de turno conversacional. (AZEVEDO, 2006, p. 47).

A quinta abordagem elencada pela autora supracitada trata-se da abordagem realizada pelos Estudos sociolinguísticos cujo foco volta-se para os estudos orais a exemplo dos estudos de Labov (1972). Edwards, afirma Azevedo

^{XL} *Fabula* e *syuzhet* / *sjuzet* são termos utilizados pelos autores do formalismo russo e também empregados em narratologia para descrever a construção narrativa. Sendo de origem latina, *Fabula*, *ae*, não leva acento gráfico agudo como ocorre em português.

^{XLI} Narrative: stories and remembering. In Discourse and cognition. London: Sage Publications. 1997.

(2006, p. 47) concebe esta abordagem como busca por identificar tipos e estruturas semelhantemente à narratologia. Para Labov (1972), em sua definição de narrativa “a ordem dos eventos representados pela narrativa tem de ser expressa pela ordem das frases”, e afirma Azevedo, os seguintes elementos podem ser apresentados por uma narrativa bem formada: resumo, orientação, ação complicadora, avaliação, resultado ou resolução e coda – item opcional capaz de estabelecer ligação com o presente –, e estes elementos se relacionam com a estrutura discursiva.

Compreende-se aqui que tais abordagens são relacionáveis e nem sempre excludentes. A proposta de Walter Benjamin presente em seu ensaio “O narrador” parece mais afim da compreensão da narrativa enquanto processo constante de elaboração e estruturação interna da experiência social humana.

Chafe em “*Some things that narratives tell us about the mind*” (1990), conforme relata Azevedo (2006) propõe pensar que “a mente humana cria modelos do mundo ao lidar com ele e para lidar com ele”. Estes modelos, esquemas, são estruturas de expectativas prontas, produzidas pela cultura, ou, até certo ponto, criadas pelo indivíduo. Tal visão postula não se criar tudo sempre novamente, mas que se confronta a nova experiência com estes modelos do mundo. “Isso é, então, talvez o que de mais importante a narrativa pode nos fornecer evidência: o fato de que a mente não grava o mundo, mas o cria de acordo com sua própria mistura de expectativas culturais e individuais” (CHAFE, 1990:81) (#14) *apud* (AZEVEDO, 2006, p. 48).

A experiência, reconhece o autor, segundo Azevedo, em sua complexidade não se restringiria a modelos conhecidos, pois há uma tendência em rejeitar-se numa primeira reação, as situações que estabelecem conflitos com os modelos de mundo da cultura e dos indivíduos. A narrativa trata do inesperado, e o que vale a pena ser narrado, afirma Chafe, conforme Azevedo (2006, p. 48) é o que ameaça o modelo. Já Bruner em *Making stories* (2002), continua a autora, argumenta que os modelos do mundo são fornecidos pelas histórias, e que a narrativa rememora o culturalmente esperado, contudo, dialeticamente promove a transgressão do cânone. Isto é, simultaneamente resolve e encontra problemas. A narrativa põe um ‘dilema ontológico’ a ser discutido, segundo Bruner, acrescenta Azevedo, a saber: são as histórias reais ou imaginadas? Bruner descarta percepção e memória com instrumentos para se obter ou encontrar a verdade e/ou o

conhecimento verdadeiro, e segundo a autora, “vê-os muito mais como servos da convenção.” (AZEVEDO, 2006, p. 48).

Ainda sobre este tema do ‘dilema ontológico’ e antes mesmo da autora Adriana Maria Tenuta de Azevedo iniciar a próxima seção, de sua tese de doutorado, agora livro, intitulada ‘Narrativa e Linguística Cognitiva’ ela apresenta uma citação que encontra-se em *Personal Narratives Group* (1989:261) **(15#)** onde, lê-se:

Ao falar sobre suas vidas, as pessoas mentem às vezes, esquecem muito, exageram, confundem-se e erram. Mesmo assim elas estão revelando verdades. Essas verdades não mostram o passado ‘como ele realmente foi’, aspirando a um padrão de objetividade. Elas nos dão, ao invés, as verdades de nossas experiências. Elas não são o resultado de pesquisa empírica ou da lógica de deduções matemáticas. Diferentemente da Verdade segura do ideal científico, as verdades das narrativas pessoais não estão abertas nem a prova, nem são auto-evidentes [*sic*]. Nós chegamos a compreendê-las através de interpretação, prestando bastante atenção aos contextos que modulam sua criação e às visões de mundo que as informam. Às vezes as verdades que vemos nas narrativas pessoais perturbam nossa segurança complacente de intérpretes ‘fora’ da história e nos tornam cientes de que nosso próprio lugar no mundo tem um papel na nossa interpretação e dão forma aos significados que derivamos delas.

Este excerto é mui caro a esta pesquisa, pois apresenta a relação entre os conceitos de narrativa, experiência e verdade, os quais pretende-se apresentá-los no pensamento de Benjamim. Apresenta ainda que compreender via interpretação tais narrativas é possível ao se prestar muita atenção aos contextos e situações que modulam a criação destas narrativas e as próprias cosmovisões que as informam. Não bastasse estes dois aspectos, há um terceiro: tal excerto expõe a produção da consciência que tais verdades presentes nas narrativas pessoais produzem ao perturbarem a segurança complacente dos meros intérpretes ‘fora’ da história gerando ciência de que o lugar que se ocupa no mundo interfere na interpretação de tais narrativas e dão contornos aos significados que se derivam do contato com estas narrativas.

Segundo Benedito Nunes em sua obra “O tempo na narrativa” já na primeira seção, intitulada, “O que nem sempre é óbvio” afirma na subseção “Intróito[*sic*] quase musical” que atualmente admite-se denominar “narrativa”

a títulos diferentes, ao *mito*, à *lenda* e ao *acaso*, formas simples literariamente fecundas, mas que não são propriamente literárias como o *conto*, a *novela* e o *romance*; às várias espécies de relatos

orais e a modalidades de escrita – biografias, memórias, reportagens, crônicas e historiografia – sobre eventos ou seres reais, que se excluem do nível ficcional; e, finalmente, alcançando ou não esse nível, às formas visuais, ou obtidas com meios gráficos (história em quadrinhos), e com meios pictóricos ou escultóricos, como determinadas pinturas e esculturas que nos legaram a Idade Média e o Renascimento ou que são obtidas através da imagem cinematográfica e televisionada. (NUNES, B. 2003, p. 06)

Tal perspectiva conceitual, mui ampla, é de certo modo contemplada em muitos momentos da obra benjaminiana, como em “Quadros Parisienses”, “Paris do Segundo Império em Baudelaire”, “Sobre alguns temas em Baudelaire” para citar alguns textos de Benjamin.

É importante destacar que o conceito de narrativa de Benjamin situa-se no interior de suas reflexões sobre a teoria da linguagem. “A linguagem de um ser é o *medium* em que se comunica a sua essência espiritual.” (Benjamin, 1992, p. 196)^{XLII} E é a partir da troca de experiências que o conteúdo épico da verdade – a sabedoria – é transmitido. A essência espiritual aqui possui conotação materialista e histórica, pois “é precisamente ao morrer que o indivíduo transmite em primeira mão, não apenas os seus conhecimentos mas, a experiência da sua vida – isto é a matéria com que se constroem as histórias”. (BENJAMIN, 1992, p. 40).

Percebe-se aqui que o autor distingue a noção de conhecimento da noção de experiência conferindo a esta última um *status* maior cuja importância é elevada à máxima potência devido à autoridade conferida ao moribundo na iminência da morte, conforme Benjamin: “A morte sanciona tudo o que é relatado pelo narrador, conferindo-lhe autoridade” (BENJAMIN, 1992, p. 40). Seria preciso então o docente/professor estar na condição de moribundo para poder transmitir a experiência de sua vida? Sim. Só com a morte do sábio o ignorante pode lograr transformações^{XLIII}. Por exemplo: figurativamente deve-se morrer o professor que já sabe dos conteúdos, para nascer o docente capaz de aprender enquanto ensina, como ocorre no ato do casamento a morte da filha para o surgimento da esposa. Algo que também transparece na fala de Riobaldo, “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.” (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 436).

^{XLII} Texto escrito em 1916, *Sobre a Linguagem em Geral e Sobre a Linguagem Humana*.

^{XLIII} Vale ressaltar que os papéis de ‘professor/docente’ e ‘aluno/discente’ são aqui intercambiáveis, ou seja, podem ser pensados como tipologias. E que apenas pela hipótese da pesquisa – da permanência da arte de narrar quase um século após o diagnóstico de Benjamin desta estar em vias de extinção – é que trato do professor-narrador, sem esquecê-lo, ser também um aluno-ouvinte, um aprendiz, diante de outros alunos e professores no mundo da vida (Lebenswelt).

1.2 Benjamin, Experiência e a Teoria Crítica.

Como a literatura preñe de dados pode confirmar, o filósofo alemão Walter Benjamin produziu importantes textos cujas reflexões são frutíferas hodiernamente e cuja recepção não apenas no Brasil tem crescido sobremaneira^{XLIV}. Um perspicaz analista e criador de metáforas, Benjamin escrevera sobre muitos temas como, por exemplo, política, arte/literatura, técnica e magia/ocultismo (ciências que outrora tiveram mérito, e hoje não mais possuem, segundo a tradição vigente), a criança, o brinquedo, (os jogos infantis), a educação, etc.

Está diretamente vinculado às teorias de Karl Marx, sem contudo, ser mero apologeta, *ab imo*, pondera o tempo presente e busca articular teoria e prática com vistas a transformar o *hic et nunc*, como bem se propõem os teóricos ligados à escola de Frankfurt e, conseqüentemente, à teoria crítica da qual também fizera parte. Ao menos até a ascensão do Nazismo quando de sua morte prematura à fronteira de França e Espanha, em *Portbou [Cataluña]*, ao ser acossado pela Gestapo.

Estudara filosofia, literatura alemã e psicologia ao mesmo tempo nas Universidades de *Friburg em Brisgau, München e Berlin*. Em 1917 fora à Suíça onde prosseguira os estudos na Universidade de *Bern*. Os seminários de Ernest Lewy sobre o texto *Über den Sprachbau der Völker*^{XLV} de Humboldt, bem como as ideias desenvolvidas na obra *Zur Sprache des alten Goethes*^{XLVI} despertaram-lhe o interesse pela filosofia da linguagem. Com a tese *O Conceito de Crítica Estética no Romantismo Alemão* obtivera a grau de doutor na Universidade de Bern com a menção *summa cum laude* em 1919. Sua primeira publicação fora uma tradução dos *Tableaux Parisiens* de Baudelaire (Heidelberg, 1923)^{XLVII} cujo livro compõe-se de prefácio de Benjamin onde discorre sobre *A Tarefa do Tradutor*. Neste o próprio autor afirma estar representada “uma primeira síntese das minhas reflexões sobre a teoria da linguagem” (BENJAMIN, 1992, p. 232)^{XLVIII}. Escrevera trabalhos

^{XLIV} Vide PRESSLER, Karl Gunter. **Benjamin, Brasil: a recepção de Walter Benjamin de 1960 a 2005: um estudo sobre a formação da intelectualidade brasileira**. São Paulo, Annablume, 2006.

^{XLV} Sobre a estrutura das línguas dos povos.

^{XLVI} Sobre a linguagem do velho Goethe.

^{XLVII} Supracitado, em português, “Quadros Parisienses”.

^{XLVIII} Este e outros dados constam no “*Curriculum Vitae*, Dr. Walter Benjamin” texto – o mais completo CV que elaborara – cujas circunstâncias de produção não são conhecidas. Supõe-se que o escrevera em virtude das tentativas de Horkheimer para lhe obter uma bolsa de estudos americana. (N.T. Manuel Alberto)

relacionados à teoria da arte em literatura francesa e alemã focando autores como Stéphane Mallarmé, Goethe, Marcel Proust, por exemplo. Em 1928, com *A Origem do Drama Barroco Alemão* Benjamin buscara distinguir a sua forma, como *Trauerspiel*, da tragédia empenhando-se em apresentar o parentesco existente entre a forma literária do *Trauerspiel* e a forma de arte que é a alegoria.

Segundo o filósofo franco-brasileiro Michel Löwy em sua conferência intitulada “*El pensamiento de Walter Benjamin*”^{XLIX} há que se apontar o carácter paradoxal e inclassificável deste pensador singular que em matéria de política está entre o ‘conservador’ e o ‘progressista’, é um ‘revolucionário’ e ao mesmo tempo ‘nostálgico do passado’^L. É materialista e idealista, pois que se refere à teologia. É revolucionário, em sentido socialista, comunista, mas nostálgico a um passado, e, todavia, crítico radical da noção de progresso^{LI}. Não é moderno, pós-moderno e/ou pré-moderno. Em suma, é um pensador *sui generis* “*c’est un penseur singulier*”, afirma Löwy neste íterim. Não obstante, é um autor que se refere ao marxismo como central em seu pensamento, ou seja, se considera parte deste grande movimento de pensamento e ação, de luta que é o marxismo. Intelectualmente, Benjamin não nascera marxista, mas tornara-se marxista e fora durante todo o desenvolvimento de seu pensamento. Ainda que se trate de um marxismo heterodoxo, pois que possui desagregadores, como a crítica romântica da civilização, e o messianismo judeu. O que aproximaria o marxismo e o comunismo, segundo sua visão, seria a união entre teoria e prática. Benjamin se interessara pelo romantismo alemão ao escrever a sua tese de doutorado, pela teologia judaica, pela política – sobretudo – anarcossindicalista, pela crítica à violência (apresentado por Sourel e outros autores libertários), e escrevera a tese de habilitação para ingressar na academia intitulada “Drama Barroco Alemão do século XVIII”^{LII} cujo prefácio – espécie de prólogo – possui carácter epistemológico. Após este incidente, por assim dizer, Walter Benjamin vai descobrir o marxismo.

^{XLIX} Conferencia presentada por Michael Löwy, Martes 11 de setiembre 2012, en el marco de las actividades de "Espaces Marx". París. <https://www.youtube.com/watch?v=HbB1tP8FrVI> acceso em 05 de Janeiro de 2016.

^L Vale ressaltar que tal leitura é criticada por Jeanne Marie Gagnebin, e bem como por Márcio Seligmann-Silva também profundos conhecedores da obra do filósofo alemão em questão. Cf. **História e Narração em Walter Benjamin**, 2013, *passim*; e **Atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**, 2009, p. 44, 62 *et passim*.

^{LI} Como será visto no Capítulo II e III, Dewey não compartilha desta visão relativa ao conceito de progresso.

^{LII} Este texto fora considerado mui difícil, impenetrável, hermético pela Universidade de Frankfurt. Eis o fim da carreira acadêmica de Walter Benjamin.

Em 1923 (em março deflagrou-se a Revolução Alemã) descobrira o marxismo devido a dois fatores: i) lera o livro de Georg Lukács “História e Consciência de Classe”^{LIII}; ii) encontrara Asja Lasis uma bolchevique da Letônia na ilha de Capri, Itália. A partir de então o marxismo passa a ser componente essencial dos escritos de Benjamin que reclamará a si o materialismo histórico, cujo possuirá valor essencial em sua reflexão.

Ao afirmar que o itinerário de Walter Benjamin não é linear, Michel Löwy, propõe que se evite dois erros que se complementam: i) afirmar que há como dividir o pensamento do autor apresentando o primeiro Benjamin, a partir do viés epistemológico, como: α) idealista, romântico e teólogo; e o segundo Benjamin, como: β) materialista, marxista próximo ao comunismo; ii) afirmar a continuidade de seu pensamento sem considerar a descoberta do marxismo. Löwy, defende que esta divisão em duas fases do pensamento benjaminiano é equivocada, pois há, uma profunda continuidade nas preocupações manifestas ora explicitamente, ora no subterrâneo de seu pensamento. Exemplo são os temas do messianismo, do romantismo e do teologismo. Ambos os casos, seja afirmar a ruptura, seja a continuidade simples de seu pensamento são errôneos, pois implicam na não compreensão do movimento do pensamento deste autor.

O primeiro texto propriamente marxista de Walter Benjamin que expressa a singularidade de seu pensamento, e portanto, de seu marxismo é um conjunto de aforismos intitulado “*Feuermelden*” ou “*Advertissement des incendie*”. Já pela forma de escrita pode-se aventar algumas hipóteses que caracterizariam seu pensar filosófico como algo que se produz a partir do estilhaçamento do objeto; pois que só assim, após o olhar perspicaz e explosivo do observador, este pensar filosófico se torna capaz de penetrar o objeto e descrevê-lo ao pensá-lo focado em seus fragmentos/partes.

Aparece neste texto a definição da compreensão do filósofo sobre o conceito de ‘revolução’ que em linhas gerais seria a interrupção do curso (da evolução) que conduz à catástrofe. Qual catástrofe perguntaria o leitor? A resposta: a marcha do progresso^{LIV}. Portanto, Benjamin se põe contra a noção progressista da história. Esta visão defende que a história da humanidade é a história do progresso

^{LIII} Que, conforme afirma Seligmann-Silva (2009, p. 32), Benjamin lera já em 1925.

^{LIV} Vide Tese IX, do texto de Benjamin intitulado “Teses sobre a Filosofia da História” p. 157-170 *In* BENJAMIN, W. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Relógio D’água, Lisboa, 1992.

contínuo da razão e da liberdade como diz Hegel, ou da democracia e igualdade como diz a esquerda, ou do desenvolvimento econômico e técnico como diz o liberal burguês, acrescenta Löwy.

A assim denominada Teoria Crítica está ligada a uma tradição de pensamento, bem como a um campo teórico que reúne autores mui distintos entre si, que em geral são críticos à noção de progresso, ou à ideologia de progresso. Walter Benjamin, *e.g.*, em suas *Teses Sobre a Filosofia da História* combate de modo assaz tal noção. A gênese da expressão Teoria Crítica, como hoje se dá a conhecer, surgira em 1937 no texto intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* cuja autoria deve-se ao filósofo alemão Max Horkheimer (1895-1973). Tem como uma de suas tarefas produzir um diagnóstico do tempo presente. Este diagnóstico é baseado em tendências estruturais perscrutáveis no modelo de organização social vigente, no entanto, baseia-se também em situações históricas concretas, nas quais se mostram tanto as oportunidades e potencialidades quanto os obstáculos reais à emancipação humana em todas as esferas do mundo da vida (*Lebenswelt*). A partir da diagnose do tempo presente, a Teoria Crítica permite-se partindo deste produzir prognósticos sobre a direção do desenvolvimento histórico. Estes prognósticos indicam não apenas a natureza dos obstáculos e seu provável desenvolvimento no tempo, como também as ações capazes de superá-los. (NOBRE, 2004, p. 13)

Nobre aponta em seu livro *A Teoria Crítica* dois modelos de Teoria Crítica: o modelo presente na obra publicada em 1947, *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer; e o modelo comunicativo de Jürgen Habermas. E antes mesmo de dar início à apresentação destes menciona o modelo de Teoria Crítica de Walter Benjamin:

O caso de Walter Benjamin também é, nesse contexto, excepcional, já que ele constrói um modelo de Teoria Crítica próprio e anterior ao de Horkheimer, tendo grande influência nas formulações de Adorno e do próprio Horkheimer posteriores a 1940 – ano de sua morte na tentativa de fuga da perseguição nazista. (NOBRE, 2004, p.48)

Este apontamento revela a importância de Benjamin para o desenvolvimento intelectual da Teoria Crítica, bem como sua precedência na aplicação do modelo do materialismo interdisciplinar – abandonado por Adorno e Horkheimer na obra de 1947.

Segundo Theodor W. Adorno, Benjamin imprimira carácter esotérico aos primeiros trabalhos e carácter fragmentários aos últimos. Possuía a capacidade

de distinguir novos aspectos das coisas devido à relação que travava com o objeto de forma tal que as convenções nada imperavam sobre seu pensamento. “Benjamin nada possuía de filósofo no sentido tradicional e de acordo com os critérios tradicionais”. (BENJAMIN, 1992, p. 10)^{LV}

Benjamin queria compreender a essência sem a destilar com operações automáticas e sem a contemplar em duvidoso êxtase imediato: adivinhá-la metodicamente, partindo da configuração de elementos distantes da significatividade. A adivinhação era o modelo de sua filosofia. (ADORNO, 1992, p. 10)

Benjamin compreendia que a verdade não é idêntica ao universal atemporal, e sim ao histórico estruturando o absoluto, e ainda que provavelmente não conhecesse – afirma Adorno – a crítica e compreensão do último Nietzsche, seguia esta norma de pensamento. (Benjamin, 1992, p. 12) O pensamento de Benjamin violara as fronteiras do literário e do filosófico, esquivara-se com renovados esforços ao pensamento classificativo, evitara toda a violência com as palavras, e como enfatiza Adorno “todos os elementos da cultura fossilizados, congelados e envelhecidos, tudo aquilo que na cultura perdeu a doce força da vida lhe falava tão directamente como ao colecionador fala o animal petrificado ou a planta do herbário” (BENJAMIN, 1992, p. 12-14)

Estes e tantos outros traços de sua pessoa e filosofia apresentam-no como um filósofo moderno ou pós-moderno? O problema da narrativa e da experiência – da crise da *Erfahrung* – está no cerne do diagnóstico que Benjamin faz de seu tempo presente: a arte de narrar está em vias de extinção porque há uma crise da experiência, isto é, uma crise da experiência coletiva, e isto seria reflexo das transformações socioculturais que as Revoluções Científica, Francesa e Industrial – para citar algumas – provocaram no modo de vida cotidiano das populações. Por exemplo o modo de produção que possibilita a alienação pelo trabalho, ou seja, o artífice de outrora – das sociedades pré-industriais – passa a não mais deter o conhecimento de todos os processos do ciclo de produção dos artefatos. Benjamin percebe que a estrutura da experiência é transformada na modernidade, pois o horizonte de sentido comum não está mais na ordem do dia, agora o que dita os rumos da experiência é a imediatez, a vivência do choque.

^{LV} Texto de Adorno publicado como Prefácio de *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, cujo título é *Caracterização de Walter Benjamin*.

Este modo de encarar os tempos modernos Benjamin parece ter emulado, aprendido e adaptado da poética de Charles Baudelaire que é caracterizada “pelo caráter brusco, inesperado e no sentido forte, *chocante*, de suas imagens” (ROUANET, 1981, p. 46) Eis uma chave de leitura para a grande obra do poeta supracitado *Les fleurs du mal* [As flores do mal] que traz a lume a expressão da transformação, bem como o exemplar estético que afeta a estrutura da experiência na modernidade.

Benjamin é um filósofo “inclassificável” (M.Löwy), “distanciado de todas as correntes” (Adorno, *Le Monde*, 1969)^{LVI}, no entanto, por bem diagnosticar os fenômenos da modernidade poderia vir a ser considerado moderno, o que seria um equívoco. Como também não se deixa tomar pelo niilismo negativo característico do pós-moderno não pode ser considerado um filósofo/pensador pós-moderno. Sua filosofia tecelã de um certo messianismo é prenhe do ideal redentor, ou seja, a revolução é possível pois o desenvolvimento da técnica ainda que tenha produzido os horrores da Guerra, isto é, desta experiência de mortandade racionalizada, também é repleto de potencial emancipador.

O diagnóstico de Benjamin sobre o desaparecimento, em curso, da narrativa, ou seja, diagnóstico da crise da *Erfahrung* [da experiência coletiva] é vinculado às mudanças do *Zeitgeist*. É na sociedade industrial e pós-industrial que a crise se dá e se agudiza/intensifica.

1.3 Caracterização da Modernidade^{L VII}

Muito embora a complexidade filosófica da Modernidade seja inquestionável – como pode-se comprovar a partir de buscas simples aos textos clássicos, bem como aos inúmeros textos sobre história da filosofia e/ou história das ideias – buscar-se-á aqui de modo sintético e esquemático apresentar um quadro com imagens e conceitos que caracterizam o espírito do tempo [*Zeitgeist*] moderno.

A Modernidade recebera inúmeras caracterizações principalmente ao longo dos séculos XIX e XX, bem como nesta primeira década e meia do XXI. Pode-

^{LVI} Vide https://www.lemonde.fr/archives/article/1969/05/31/en-allemande-a-l-ecart-de-tous-les-courants_3059515_1819218.html?xtmc=1969_benjamin&xtcr=1 (Acessado em 01/05/2017)

^{LVII} Esta seção é desenvolvida a partir da leitura do Livro “Modernidade, utopia e trabalho” HANSEN, G.L., mormente as partes I e II. Para maiores informações *vide* referências.

se compreender a modernidade filosófica a partir da ruptura realizada pelo pensamento e obra do filósofo René Descartes em relação ao pensamento medieval de cunho predominantemente escolástico. Com Descartes inaugura-se por assim dizer uma nova cosmovisão (*Weltanschauung*), ou visão de mundo, onde o sujeito racionalista é capaz de edificar toda a ciência a partir de si, de seu *cogito*, uma vez que segundo o pensamento cartesiano, só não é possível, a partir da dúvida metódica, duvidar do conhecimento imediato que se tem durante o momento próprio em que o sujeito põe em dúvida todos os conhecimentos adquiridos por meio dos sentidos na empiria/experiência: eis o *cogito ergo sum*. Esta ruptura teórica que pauta-se na autonomia da razão, em relação a quaisquer outros expedientes, produzira impactos e reverberações não só sobre a filosofia, mas também sobre as ciências, sobre as artes, enfim, sobre a cultura da sociedade ocidental.

Já na constituição da Modernidade, ou seja, em sua arkhé^{LVIII}, Francis Bacon e René Descartes apresentaram posições discrepantes quanto ao que compreendiam estar a surgir em oposição à metafísica e aos seus defensores estabelecidos institucionalmente, a saber, a Igreja e o Estado. Cada qual concebia a modernidade a partir de projetos díspares de conhecimento, de sociedade e de valores.

Assim no primeiro magno movimento de autoanálise enfrentado pela Modernidade, historicamente delineado pela Revolução Industrial e o capitalismo em sua nova fase, pela Revolução Francesa e suas bandeiras: igualdade, liberdade e fraternidade, e, pelo surgir dos Estados Nacionais com fortes traços burgueses, não foi diferente, resultando em múltiplos olhares sobre a Modernidade. Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831) e Marx (1818-1883) são tidos como os autores mais significativos, ao nível da filosofia, da primeira autoavaliação sistemática que a Modernidade realiza, não obstante, existam distinções conceituais substanciais quanto à concepção de cada um sobre o que seja, e como se encontra a Modernidade entre fins do século XVIII e fins do século XIX. Eco destas reflexões chegaram ao início do século XX, cujas propostas teóricas ganharam extrema radicalidade através de Max Weber e da Escola de Frankfurt. As dissonâncias quanto à leitura da Modernidade e seus aspectos de maior relevância aqui também marcaram território.

^{LVIII} Entenda-se ἀρχή como princípio originário e ordenador.

Weber e os frankfurtianos buscam repensar a Modernidade enquanto processo histórico, todavia, outra constelação de autores, Nietzsche (1844-1900), Heidegger (1889-1976) e Foucault (1926-1984) contribuíram com outra(s) perspectiva(s). Estes são apontados por Habermas como precursores do movimento estético-filosófico que viria a ser denominado Pós-modernismo, por sustentar um discurso de fim da Modernidade devido ao esgotamento de suas energias utópico-sociais o que estabeleceria um novo estado temporal (*Zeitgeist*) nomeado Pós-Modernidade.

Em visada breve e objetiva têm-se dois polos: i) em um, os defensores de que a Modernidade seria fruto de tal racionalidade que em seu auge revelara sua face nefasta da dominação, miséria, ignorância e plena falta de perspectiva ao ser humano instrumentalizado e gerido por critérios exclusivamente técnico-científicos. Tal forma de conceber o processo da Modernidade atribui responsabilidade total do quadro do tempo presente diagnosticado à racionalidade. Assumindo toda e qualquer forma de racionalidade como instrumental, e, portanto, como 'arma' sofisticada do ser humano para garantir sua autopreservação. Assim, teria chegado a racionalidade ao estágio de desenvolvimento capaz de revelar sua verdadeira função para o ser humano que doravante poderia viver desprovido da ilusão utópica da razão. Teria desta feita a Modernidade representado a maturidade da razão, enquanto processo histórico-social, e tal maturidade em sua plenitude revelou seu ocaso; ii) em outro, aqueles que ainda creem no poder emancipatório da razão identificando a Modernidade como o momento de grande desenvolvimento da autonomia da razão humana. Tal otimismo e convicção quanto ao poder da razão não impedem que estes pensadores esqueçam os problemas emergentes no âmago da Modernidade. Estes problemas possuem origem na adoção e absolutização de um modelo de racionalidade de cunho técnico-instrumental que se estendera pelos últimos quatro séculos trazendo consigo consequências existenciais drásticas. Considerando esta perspectiva a denominada 'crise da Modernidade' tem seu gérmen na lógica interna de um modelo de racionalidade que tornara-se absoluta, mas que no entanto, não se apresenta como capaz de corresponder aos anseios da humanidade na busca da construção de uma sociedade cuja garantia da dignidade seja econômica, moral, política e/ou cultural se concretize para o conjunto da humanidade. Este conjunto de pensadores, ainda modernos, todavia críticos do projeto iluminista e de suas consequências (WWI e WWII) compreendem que os

limites internos de um modelo de racionalidade não pode invalidar todo e qualquer modelo de racionalidade, cabendo não só aos filósofos, como também à toda sociedade refletir acerca dos modelos de racionalidade que melhor podem responder às necessidades de seu tempo. Ou seja, a Modernidade não teria chegado ao seu ocaso, e sim permaneceria como projeto inacabado para o conjunto da humanidade.

Pode ser caracterizada, em linhas gerais, como uma época em que os valores tradicionais passam por sérias e radicais críticas, podendo segundo Nietzsche, por exemplo, ser caracterizada pela ‘morte de deus’, leia-se, pela decadência da vigência de todos e quaisquer valores absolutos que até então serviram de norte à existência humana. Assim, constituindo uma antropologia baseada na efemeridade, transitoriedade, fluidez em oposição ao eterno, imutável e constante – valores que erigiram os tempos pré-modernos (por assim dizer) – a Modernidade apresenta-se como o tempo em que “tudo o que é sólido se desmancha no ar” como afirma Marx no Manifesto do Partido Comunista^{LIX} tempo este em que o homem experimenta o viver no ritmo do *maelström*^{LX}, do turbilhão d’água que tudo mói e retorce, que impede a sensação de fixidez.

A imagem do *maelström* é-nos caríssima, pois que parece bem caracterizar os tempos modernos: correntes opostas que se encontram e plasmam um novo fenômeno capaz de tragar e desconfigurar tudo à sua volta. A modernidade tem por cariz a crise do sujeito, a crise do autor, a crise da narrativa e do narrador, enfim, o desenraizamento do sujeito do solo das tradições. (desencantamento do mundo) Diante deste efeito dominó de crises, surge a imagem da abertura e da expansão como traços distintivos da modernidade. Por exemplo: as “metáforas prototípicas da modernidade”^{LXI}: viagens marítimas e a ‘conquista do espaço’, a descoberta da subjetividade e a morte do homem e do autor, a queda da tirania e a ficcionalidade da mídia política. Não obstante, a imagem da retração também se faz presente, pois movimentos tipicamente modernos como o Renascimento,

^{LIX} Também encontra-se esta frase no título do livro de Marshall Berman “All That Is Solid Melts into Air”.

^{LX} Hodiernamente grafa-se *maelstrom*. Palavra nórdica cuja origem remonta ao neerlandês, composta de “*malen*” [girar] e “*stroom*” [corrente]. Em norueguês este substantivo masculino grafa-se *malström*. Nome dado ao fenômeno do encontro de duas correntes marítimas distintas que provoca um turbilhão capaz de sugar e destruir navios que singram a determinado raio de distância. Para mais dados *vide* Vocabolario on line Treccani *in* <http://www.treccani.it/vocabolario/maelstrom/> (01/05/2017) Há um conto de E. A. Poe denominado “Uma descida ao Maelström”.

^{LXI} *Vide* WEBER, 2011, p. 20-1.

Classicismo e Romantismo buscam a partir de um recuo à Grécia antiga, à Roma antiga ou ao medievo instituir a modernidade que lhes é inerente.

1.3.1 A Modernidade como Revolução Pedagógica

A Época Moderna ou Modernidade, segundo o autor de *Storia della pedagogia*^{LXII} Franco Cambi, possui características cujo epicentro é a ruptura em relação ao seu período histórico anterior denominado Idade Média ou Medievo. Pode-se destacar que ao fim dos *Quattrocentos* seja com a queda do Império do Oriente (1453), com a descoberta da América, a morte de Lorenzo, o Magnífico, e a expulsão dos mouros de Granada (1492), seja com o início das dominações estrangeiras na Itália opera-se uma ruptura consciente entre o Medievo e a Modernidade constatável na identificação das estruturas de caráter homogêneo e orgânico manifestas por esta última. (CAMBI, 1999, p. 195).

O modelo de sociedade típica do medievo, autoritária, estática, de tendências imodificáveis entra em crise quando a Europa se laiciza econômica, política e ideologicamente ao retomar o comércio, ao propiciar o surgir dos Estados nacionais e ao cesurar o mundano do religioso e afirmando sua autonomia e centralidade na vida do homem, respectivamente. Franco Cambi, afirma mais:

[...] quando a Europa – que, convém lembrar, é uma construção medieval, promovida pela fé cristã e pela idéia [sic] do Império – se abre para o mundo: com as descobertas geográficas, com seus comércios, seus intentos de colonização, política e religiosa; quando a própria cultura sofre dupla e profunda transformação: radica-se no homem e nas suas cidades, isto é, liga-se à experiência da vida individual e social, independentemente de qualquer hipoteca religiosa (como faz o humanismo, sobretudo italiano), redescobrimo o valor autônomo do pensamento e da arte, ou então se dirige para um novo âmbito do saber – científico-técnico – que quer interpretar o mundo *iuxta propria principia* e transformá-lo em proveito do homem (como dirão Bacon e Galileu). (CAMBI, 1999, p. 196).

Portanto, é como revolução que a ruptura da Modernidade apresenta-se, e, esta se dá em várias esferas, desde a geográfica, econômica, política, social, ideológica, cultural até a pedagógica. A revolução geográfica deslocou o eixo da história do mediterrâneo para o atlântico, isto é, do Oriente para o Ocidente. Já as

^{LXII} Vertido para a Língua Portuguesa por Álvaro Lorencini e publicado pela Editora da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).

viagens do descobrimento e a colonização das terras descobertas/conquistadas produz contato estreito entre etnias, culturas e modelos antropológicos mui distintos de diversas áreas do globo terrestre.

A revolução que põe fim ao modelo feudal é de ordem econômica ativando uma economia de intercâmbio baseada na mercadoria e na moeda/dinheiro, na capitalização, no investimento e na produtividade. Esta dá seio ao sistema capitalista, modelo que exige uma racionalização dos recursos sejam naturais, financeiros e/ou humanos, bem como implica no cálculo do lucro como regra para o crescimento econômico.

De ordem política é a revolução que se percebe com o surgimento do Estado moderno (Estado-nação, Estado-patrimônio) centralizado, controlado por um soberano e organizado a partir de critérios racionais de eficiência; com a mudança da concepção de poder onde o exercício efetivo do poder, ainda que ancorado na figura do rei, se distribui pela sociedade por meio de um sistema de controle, de instituições destinadas a conduzir à elaboração do consenso e à penetração de uma lógica estatal no ímo da sociedade.

Na Modernidade, a formação e afirmação de uma nova classe, a burguesia, é o que promove a revolução social, pois nascida nas cidades dá impulso ao novo processo econômico, o capitalismo, delinea uma nova maneira de ver o mundo, laica e racionalista, e promove também novas relações de poder ao opor-se à aristocracia feudal em um primeiro momento, e posteriormente opondo-se à sua aliada, a coroa, pois conflita abertamente com o modelo de Estado-patrimonial e de exercício absoluto de poder característica desta.

É dupla a transformação que opera a revolução da Modernidade em seu aspecto ideológico-cultural: i) Laicização e ii) Racionalização. A primeira por emancipar a mentalidade, em especial das altas classes da sociedade, da cosmovisão religiosa, e ligar o humano à história e à direção deste processo a partir das noções de liberdade e progresso. A segunda por produzir uma profunda revolução nos saberes legitimados e organizados por meio de um livre uso da razão que segue tão somente seus vínculos internos, sejam lógicos/analíticos ou científicos/experimentais, e por opor-se a todo tipo de preconceito. Este novo modelo de mentalidade/cultura fidedigno ao *sapere aude* e à *raison comme critique* opondo-se à metafísica e vinculado mui estreitamente à ciência e ao seu método lógico e experimental é o que convencionou-se denominar *iluminismo*.

Estas revoluções são todas alinhavadas entre si, pois encontram-se no âmago da Modernidade, e produzem, não obstante, uma revolução na educação, e todavia, na pedagogia. Nas palavras de Cambi “A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura [...]” (p. 198), ou seja, a cosmovisão e a organização dos saberes que a implica sofrem os processos de laicização e racionalização.

Esta virada pedagógica opera-se mui distante dos caminhos empreendidos pela era medieval cristã que buscavam formar o homem – em sentido ético-religioso e não-político ou prático – para a *Civitas Dei*. Platão e Plutarco, bem como Epicuro (e até os estoicos), são autores da antiguidade retomados cujo aspecto teórico satisfatório é a afinidade que os modernos terão com a Antiguidade e sua *paideia* vista enquanto livre formação humana no trato direto com a cultura e com a vida social. Mesmo ligado à cidade e posteriormente ao Estado segue-se o modelo do *Homo faber* e do sujeito enquanto indivíduo o que potencializa a capacidade do homem em transformar a realidade e impor a esta um determinado direcionamento, uma proteção como a da utopia. Assim, a teleologia da educação transforma-se, pois passa a destinar-se a um indivíduo ativo na sociedade desagrilhoado de vínculos e ordens religiosas, concebido como produtor do próprio destino (*artifex fortunae suae*) e do mundo em que habita. Indivíduo mundanizado, prenhe, portanto, de fé laica, aberto para o cálculo racional tanto da ação quanto de suas consequências. Não obstante, os meios educativos também se modificam, pois a sociedade como um todo passa a ganhar locais formativos além da família, da igreja e da oficina, surgem o exército, a escola e novas instituições sociais: hospitais, prisões ou manicômios onde todas contribuem para o controle e a conformação social ao operarem em sentido educativo. (CAMBI, 1999, p. 198).

Vale ressaltar que o diagnóstico de Benjamin sobre a morte da narrativa/do narrador devido a crise da *Erfahrung* se coaduna sem maiores esforços metodológicos para a compreensão com o quadro da revolução pedagógica apresentado por Cambi, pois que Benjamin aponta os arquétipos de duas estirpes de narradores, o mercador dos mares e o agricultor com interpenetráveis justamente na Idade Média com seu sistema corporativo quando então o mestre sedentário [arquétipo do agricultor] e os aprendizes viandantes [arquétipo do mercador dos

mares] “trabalhavam juntos na mesma oficina.” (BENJAMIN, 1992, p. 29). Ou seja, a alta escola dos narradores se plasma nas oficinas do medievo quando mestres que já foram aprendizes viandantes, afixados em suas oficinas trabalham com os aprendizes viandantes que terão condições de se tornarem futuros mestres erradicados nalgum rincão. Neste ambiente, “se juntam s notícia trazida de longe pelo viandante e o conhecimento do passado transmitido ao sedentário.” (BENJAMIN, 1992, p. 29) Assim, até o medievo a arte de narrar está muito viva e próspera, os saberes práticos que as oficinas exigem são transmitidos pela experiência coletiva entre mestres e aprendizes vinculadas ao trabalho manual, lento e a narração de histórias, causos, cuja estrutura narrativa propõe o pensar reflexivo daquele que escuta disposto a apreender o sentido metafórico presente nos relatos, bem como daquele que ao narrar a já sabida história a um novo ouvinte, o faz considerando as peculiaridades deste, suas necessidades especiais, sua visão de mundo, pois que o objetivo autêntico do narrador é ser compreendido, e não apenas performar.

As revoluções de carácter geográfico, político, social, e ideológico-cultural citadas por CAMBI estão sendo gestadas durante a segunda metade do medievo e eclodem na transição das sociedades pré-industriais para as sociedades industriais e sob este ponto de vista estão intimamente implicadas no diagnóstico benjaminiano. Pois que a transformação dos modos de produção de tudo o que a vida ordinariamente exige para a sobrevivência do ser humano afetará todas as esferas da vida humana, em especial o âmbito da educação, uma vez que os futuros trabalhadores das fábricas necessitarão saber lidar com as máquinas nas mais diversas linhas de produção. Deste modo a formação do homem seguirá novos itinerários, pois que os valores em curso passam a exigir novos conhecimentos e aptidões.

Conforme afirma textualmente Cambi a respeito da mudança dos meios educativos na modernidade, ou seja, das novas instituições

[...] entre estas instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade). Enfim, mudam também as teorias pedagógicas, que se emancipam de um modelo unitário, definido *a priori* e considerado invariante, e tomam uma conotação histórica e empírica, encarregando-se das novas exigências sociais de formação e de instrução, modelando fins

e meios da educação em relação ao tempo histórico e às condições naturais do homem, que, portanto, deve ser estudado cientificamente (ou mais cientificamente pelo menos), de modo analítico e experimental, seja nas suas capacidades de aprender seja nos seus itinerários de crescimento físico, moral, social. (CAMBI, 1999, p. 199).

Vale dizer, mudam-se os fins, os meios e mudam-se também as teorias pedagógicas, eis o sentido de revolução pedagógica, pois que a realidade exigindo novas formas de se tratar a questão do conhecimento, acaba por exigir que o humano se reconsidere enquanto sujeito da história, sujeito do conhecimento. Nasce com a Modernidade, destarte, a pedagogia enquanto ciência, ou seja, “como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo.” (p.199) Não obstante, nasce uma pedagogia social e também uma pedagogia antropológico-utópica^{LXIII}. Esta, desafiando a pedagogia existente e tendo neste desafio o real sentido do pensar e do fazer pedagógico, e aquela, reconhecendo-se como parte orgânica do processo social formando o homem-cidadão e o produtor para pouco a pouco formar o dirigente, assim desempenhando função insubstituível e, a cada vez mais central.

1.4 A morte do narrador e a morte da narrativa: a crise da experiência

Atualmente o narrador já não possui intervenção viva e eficaz, está já distante e distanciar-se-á cada vez mais “de nós”. Assim inicia Benjamin suas ‘reflexões sobre a obra de Nikolai Lesskov’, cujo título é *Der Erzähler (O Narrador)* e acrescenta que o procedimento de descrever Lesskov como narrador aumenta esta distância e não o aproxima como talvez o leitor inicialmente possa pressupor. O filósofo justifica a escolha deste autor afirmando que nele “os traços grandes e simples que caracterizam o narrador” destacam-se semelhantemente ao que ocorre quando se ‘vê’ em rochedos os traços de uma figura humana ou de um animal. O ângulo adequado e a distância certa para que se veja é dada a conhecer-se pela experiência cotidiana. E esta, afirma Benjamin, “diz-nos que a arte de narrar está em extinção”. Sendo cada vez mais raro encontrar quem narre qualquer coisa com correção, chegando a causar embaraço quando alguém manifesta o desejo de ouvir

^{LXIII} Como é o caso de Comenius e Rousseau.

uma história, o filósofo argumenta que “é como se uma capacidade que nos parecia inalienável, a mais segura de todas, nos tivesse sido tirada: a capacidade de trocar experiências.” (BENJAMIN, 1992, p. 28).

A causa deste fenômeno? É evidente, a experiência está em crise e indefinidamente assim continuará, afirma Benjamin. (IDEM).

Neste texto de 1936 intitulado *Der Erzähler*, Benjamin não só afirma que “a arte de narrar está em extinção” (1992, p. 28), e que isto se deve ao fato de os narradores estarem desaparecendo da face da terra^{LXIV}. Como expõe o como e o porquê isto estaria acontecendo. A sentença do filósofo alemão frankfurtiano é incisiva, revelando certa surpresa ao afirmar que ao até então tido como inalienável ao ser humano estaria sendo subtraído: a capacidade de trocar, com o outro, as experiências de vida. Note-se que o termo utilizado não é trocar conhecimentos, e sim experiências. A troca de conhecimentos de natureza técnica não é a causa da morte da narrativa, trata-se de outro tipo de conteúdo, trata-se da sabedoria, o lado épico da verdade. E uma das causas disto diz o autor “é evidente: a experiência está em crise” (BENJAMIN, 1992, p. 28). Benjamin se vale dos jornais que todos os dias (no período entre guerras em especial quando este e outros textos foram escritos) para afirmar o aprofundamento desta crise, pois a imagem do mundo exterior, bem como do mundo moral sofreram alterações nunca pensadas, ou imaginadas como possíveis. A Guerra Mundial de 1914-1918 é o ponto onde esta crise começou a manifestar-se enquanto processo que não mais parou. Para poder afirmar as experiências desmentidas com o fato bélico, o autor se indaga, indagando o leitor: “Não é verdade que no final da guerra as pessoas voltavam mudas dos campos de batalha?” (BENJAMIN, 1992, p. 28). A guerra da trincheira teria desmentido a experiência da estratégia, a inflação desmentindo a experiência econômica, a guerra de armamento pesado desmentindo as experiências do campo da física, e os governantes desmentindo as experiências morais. O quão pobre em experiências comunicáveis as pessoas voltavam da guerra? O suficiente para nos dez anos seguintes, afirma Benjamin, tudo o que inundaria a literatura sobre guerra não ser da natureza das experiências que se transmitem de boca em boca. (BENJAMIN, 1992, p. 28).

^{LXIV} Por que os narradores estariam desaparecendo? Isto se deve às características da modernidade – que inclui o avanço do capitalismo – segundo a concepção vicejada por W. Benjamin.

Se a experiência está em crise, está pobre, não há sujeitos dispostos a contar histórias narrando-as ao narrarem a si próprios como protagonistas de momentos históricos, o horror da Primeira Guerra trouxe a forma do silêncio, onde a palavra cala. Mas Benjamin não vê sentido em ler este processo como algo devido a ‘manifestação da decadência’, ou à ‘modernidade’, pois está convicto que tal processo vem de longe e é “consequência das seculares e históricas forças produtivas, que foram afastando gradual e completamente a narrativa do discurso vivo ...”. (BENJAMIN, 1992, p. 31-2).

Primeiramente, deve-se ter em mente que este filósofo contemporâneo outorgou-lhe um significado inédito. Lê-se no dicionário Houaiss (2001: 308) que o termo ‘narrativa’ é concebida como “história, conto, narração, ou por fim, modo de narrar”. A etimologia deste termo, ‘narrativa’, remete ao verbo ‘narrar’, donde o verbo *narrāre*^{LXV}, que na língua dos césares indica o ato de contar ou relatar, expor um fato, ou uma história. Para Benjamin o conceito ‘narrativa’ traz uma semântica histórica e sociológica, e, possuindo importância capital em seu modo de pensar, ou seja, em sua filosofia, fora-lhe dedicado um ensaio singular.

Neste o filósofo discute várias formas bem distintas de narrativa, a saber: a historiografia clássica – Heródoto, – a epopeia grega, a crônica medieval, o romance de cavalaria e o conto popular – *Märchen*. E o que uniria todas estas formas de narrativa? O substrato comum a estas formas de narrativas é o cariz oral, coletivo e pedagógico. Como o encontra o filósofo? Ao perceber, por oposição, que diferentemente das narrativas tradicionais e/ou artesanais, nas formas peculiarmente modernas, cultas e urbanas de narrativas, como é o caso do romance moderno, do *short-story* e do jornal, há um individualismo e uma ‘desorientação’ (*Ratlosigkeit*) moral que lhes é inerente/intrínseco.

É mister ressaltar que a notória contraposição presente neste ensaio entre o moderno e o tradicional demonstra a relação de dependência entre a teoria da narrativa de Benjamin e sua teoria da modernidade, onde concebe-se a cultura moderna por meio do esmaecimento e conseqüente desaparecimento da figura do narrador tradicional.

^{LXV} Em primeira acepção, tem-se: Fazer conhecer, narrar, contar, expor. Daí por enfraquecimento de sentido, segunda acepção: dizer, falar (em sentido próprio e figurado); etc. Cf. *in* FARIA, Ernesto. Dicionário escolar latino-português. 3.ed. Rio de Janeiro, MEC, 1962.

É, em muitos momentos, presente em *Der Erzähler* a preocupação benjaminiana de esclarecer e reiterar a definição original que atribuíra à ‘narrativa’, realçando assim a distinção desta (arte antiga, cuja remanescência cintila na obra de Lesskov) perante o ‘romance’. É dado ao leitor deste ensaio também a crítica benjaminiana à historiografia seja a de cunho ‘progressista’ da socialdemocracia alemã da República de Weimar que pressupõe a ideia de um progresso inexorável e cientificamente previsível, seja a historiografia ‘burguesa’ coeva, cujo *historicismo*, originário da grande tradição acadêmica pressupunha a possibilidade de reviver o passado mediante uma identificação afetiva entre o sujeito – do historiador – e seu objeto.

A noção de escrita da história (ou historiografia) em Benjamin aqui tangida exige abordar também a concepção de tempo que dá esteio àquela. Jeanne Marie Gagnebin, aponta que as noções de historiografia progressista e historiografia burguesa se apoiam no conceito de tempo manifestas sob duas formas. Uma cronológica e linear, a outra homogênea e vazia. Conforme Gagnebin, um historiador ‘materialista’, capaz de fundar o novo conceito de “tempo-do-agora” (*Jetztzeit*) se configuraria como o modelo ideal de historiador em Benjamin^{LXVI}. É em torno da ideia ou noção de *Erfahrung*, isto é, de *experiência coletiva* que toda a análise de Gagnebin se desenrola.

O ensaio inicia-se com a famosa observação de que o ‘Narrador’ não narra mais eficazmente como outrora. Este se mostra distante e tende a continuar se afastando cada vez mais do tempo presente, leia-se 1936, período entre guerras, quando já o partido social-democrata ascendia na Alemanha. E por que se mostra distante o narrador e sua tendência é afastar-se cada vez mais? Afirma Benjamin pois que tem sido mui raro encontrar pessoas que saibam com correção narrar o que quer que seja. *Ipse littere* “é cada vez mais raro encontrar pessoas que saibam narrar qualquer coisa com correção” (BENJAMIN, 1992, p. 28).

No devir histórico com o advento dos tempos modernos a capacidade de narrar, contar histórias foi desvanecendo, afirma o filósofo. E não qualquer capacidade, mas uma que lhe parecia ser inalienável ao humano. Desta constatação, mui provavelmente, decorre, ao menos em parte, certa decepção e melancolia. Estados de espíritos que frequentemente foram tomados como

^{LXVI} J.M. Gagnebin aponta a uma vasta teoria enleada por Benjamin que inclui a tradição messiânica e a mística judaica.

caracterizadores de todo o lastro de seu pensamento, um exemplo, encontra-se no texto introdutório, de Willi Bolle, intitulado *Walter Benjamin e a cultura da criança*, à obra *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* da Summus editorial, 1984, onde se lê: “Na vasta obra de Walter Benjamin, tão marcada pelo pessimismo diante da história e pelo negro sol da melancolia, os textos sobre a cultura da criança são momentos luminosos.” (BENJAMIN, 1984, p.13) Tanto Jeanne Marie Gagnebin, quanto Márcio Seligmann-Silva criticam quaisquer caracterizações deste tipo que não sejam muito bem circunstanciadas^{LXVII}.

A incapacidade de ‘trocar experiências’ é fruto desta supressão da capacidade de narrar, contar histórias. E qual seria a causa desta dinâmica? Uma das causas, aponta o filósofo, “é evidente: a experiência está em crise e assim continuará indefinidamente”. (BENJAMIN, 1992, p. 28). Que hipótese o autor erige para dar exemplo desta sua assunção? A Guerra. Cujas trouxera experiências desmoralizadoras e desmoralizantes, algo nunca antes vivido. Mas o que exatamente existia antes da experiência da Guerra que permitia a sobrevivência do narrador e da narração/narrativa? Benjamin oferece os arquétipos de dois grupos de narradores arcaicos anônimos que, segundo sustenta, existiam antes do período da Guerra. Um personificado na figura do *agricultor sedentário* – que mantém as tradições, pois conhece as histórias de seu país –, outro na figura do *mercador dos mares*, aquele que viaja, que vem de longe e traz a novidade.

Quanto mais próximas das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos tanto melhor seriam as narrativas escritas, afirma Benjamin, e aponta perceber na produção literária de um autor russo, a saber Lesskov^{LXVIII}, indicado no subtítulo do ensaio “O Narrador: Reflexões sobre a obra de Nikolai Lesskov” características próximas ou semelhantes àquelas existentes nos narradores arcaicos. Há uma série de narrativas lendárias onde Lesskov utiliza o ‘Justo’ como figura central de suas narrativas. Tal personagem, o Justo, aparece como o homem simples e de ação que do modo mais natural do mundo se torna santo. Lesskov, após seu primeiro trabalho impresso “Porque são caros os livros em Kiev?”, escrevera “uma série de escritos sobre a classe operária, o alcoolismo, os

^{LXVII} Vide SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 39; 44; e J.M. GAGNEBIN, 2013, p. 7;31;

^{LXVIII} Utilizo aqui a grafia com duplo esse “SS” (LESSKOV), por ter tomado a edição portuguesa como Fonte primeira desta pesquisa. Embora saiba que o nome deste autor em edições brasileiras, posteriores à portuguesa, apareça grafado com um esse “S” apenas (LESKOV).

médicos da polícia, os negociantes desempregados, considerados os precursores das suas narrativas'. (BENJAMIN, 1992, p. 30).

Se, a arte de narrar, ou seja, a narração, está em extinção e por conseguinte a narrativa, bem como o narrador, que demonstração poderia ser elencada para evidenciar a morte da narrativa e a morte do narrador? O primeiro indício de decadência da narrativa é o advento do romance, mas o advento da *informação* é posto aqui como demonstração da morte da *narrativa*.

Afirma Benjamin que com o domínio da burguesia, na ascensão do capitalismo, da imprensa enquanto instrumento, enquanto técnica, surge uma forma de comunicação que nunca antes influenciara a forma épica de modo determinante.

Fá-lo agora. E verifica-se que essa forma de comunicação não é menos estranha à narrativa do que o romance, mas ameaça-a muito mais. Ela conduzirá aliás o próprio romance a uma crise. Esta nova forma de comunicação é a informação. (BENJAMIN, 1992, p. 33).

A narrativa à qual se refere Benjamin no ensaio já citado existira enquanto uma forma narrativa artesanal, leia-se, um meio de comunicação artesanal, ligada ao trabalho manual que não teria sobrevivido às vicissitudes da era moderna. As incompatibilidades entre estas duas formas de comunicação – narrativa e informação – são inconciliáveis, aponta Benjamin. A informação é efêmera e só mantém sua validade enquanto novidade, já a narrativa oferece reflexão, espanto e jamais se esgota, jamais se extingue, não se exaure. O surgimento da *short story* manifesta-se comprovação da efemeridade do mundo moderno atual conforme já denunciara Benjamin ao citar Paul Valéry^{LXIX}. Tanto é, pondera Benjamin, que a própria narrativa fora abreviada. Tal abreviatura deu gênese a *short history* que se libertara da tradição oral, não mais admitindo a sobreposição lenta de finas e transparentes camadas durante o devir histórico. Aqui se a narrativa não morre de todo, ao menos pode-se concluir que se metamorfoseia resultando em necessário encurtamento para bailar na dinâmica do mundo moderno.

É presente a distinção entre o *historiador* enquanto aquele que escreve histórias e o *cronista* enquanto aquele que narra histórias. Tal distinção é importante neste contexto de pesquisa, pois que separa contundentemente a história e/ou historiografia em seu aspecto cientificista, da arte de narrar – ligada sobretudo à

^{LXIX} BENJAMIN (1992) *apud* VALÉRY “[...] O homem de hoje já não se dedica a coisas que não possa abreviar” p. 38.

tradição oral – que em vias de extinção implica a morte do narrador. O fundamento para tanto é posto por Benjamin do seguinte modo: o historiador tem por obrigação explicar os acontecimentos a que se refere, pois seu ofício não o permite fugir a esta exigência; já “o cronista é o narrador da história”, ou seja, pode apresentar os acontecimentos a que se refere como modelos do devir no mundo^{LXX}.

A definição de memória enquanto capacidade épica é trazida à baila neste íterim. É oportuno enfatizar que a musa do gênero épico, Mnemosyne, era também entre os gregos antigos a deusa da reminiscência (*Erinnerung*). Há segundo o filósofo, uma distinção da forma como atuaria a ‘lembrança’ no seio da narrativa em relação ao modo como atuaria nas sendas do romance. E porque Benjamin escolheria esses dois gêneros literários, a saber, a narrativa e o romance? Por serem ambos advindos da epopeia? Sim, mas também por ter em mente que “O impulso experimentado no começo da idade contemporânea pelo romance é o primeiro indício de um processo, cujo fim será marcado pela decadência da narrativa.” (BENJAMIN, 1975, p. 66). Segundo o autor, o romance emancipou-se da epopeia, pois não tem sua procedência na tradição oral, como também não provoca a dando-lhe continuidade, ou sequer um impulso, e também, o romance depende de uma técnica específica para sua existência enquanto tal, a imprensa, o livro enquanto suporte, ao contrário da epopeia, isto é, da narrativa^{LXXI}. Diferentemente da forma épica que deixou-se modificar pelo conteúdo dos novos tempos, isto é, o romance, a narrativa enquanto pode subsistiu ao novo, à modernidade sem deixar-se modificar pelo seu conteúdo.

Benjamin ressalta que as epopeias homéricas estão divididas em dois momentos, sendo um o da “*memória imortalizadora do romancista (das verewigende Gedächtnis des Romanciers)*” e a outra, em oposição àquela, a da “*memória breve do narrador (kurzweiligen)*” (BENJAMIN, 1975, p. 73).^{LXXII} O romance lidando com a

^{LXX} Vide BENJAMIN (1992) p. 42.

^{LXXI} Textualmente afirma o autor: “O que distingue o romance desta (e do gênero épico como tal, no seu sentido mais estrito) é o fato de depender ele inteiramente do livro. Por isso mesmo torna-se a divulgação do romance possível apenas depois de inventada a imprensa. Aquilo que é característico do gênero épico é a transmissão oral e esta é fenômeno bem distinto daquilo que é típico do romance BENJAMIN (1975) p. 66.

^{LXXII} Vale mencionar mediante o cotejo de algumas traduções que na edição portuguesa do ensaio “*Der Erzähler*” lê-se, como foi citado, no entanto, há versões em que os termos “perenizante”, “eternizante” estão em lugar de “imortalizadora”. Também ocorre algo semelhante em relação aos termos “reminiscência”/“recordação”, por vezes “memória” aparece aplicado tanto à tradução portuguesa quanto a brasileira, não obstante, há vezes em que se lê “memória”/“recordação”. Isto, para bem situar, no parágrafo XIII do ensaio.

recordação da existência de heróis, de uma odisseia, de uma batalha em busca de revelar, por assim dizer o sentido da vida; e a narrativa lidando com a memória de acontecimentos dispersos, cotidianos, cuja moral da história produz a consciência de uma experiência (*Erfahrung*), de uma vida coletiva.

Esta narrativa artesanal, que se difere da historiografia, da *short history*, do romance – mesmo dos *Bildungsroman* – que fora caracterizada enquanto uma forma épica que está ‘em vias de extinção’ devido à crise da experiência coletiva (*Erfahrung*), isto é, da incapacidade de se realizar a troca de experiências, mui comum em pretéritas épocas, quando a tradição oral capitaneava as formas de comunicação é aproximada à obra de Lesskov, pois este, segundo Benjamin, teria mantido o espírito do narrador de histórias, do cronista, ainda que de modo alterado, como que secularizado. (BENJAMIN, 1992, p. 42).

A obra Dom Quixote, de Cervantes, século XVII, 1605, representa para o filósofo alemão o modelo perfeito de romance, e, *Educação Sentimental* de Flaubert, século XIX, 1869 é nesta mesma perspectiva, o mais recente. E ainda em análise comparativa entre as formas épicas da narrativa e do romance conclui, a partir também de leituras do filósofo húngaro György Lukács, em particular, sua obra “Teoria do Romance”, que aquele que está a ouvir a história narrada pelo cronista, isto é, pelo narrador têm a companhia deste, ou seja, há um aspecto social, coletivo: a interação entre quem dá conselhos e quem os recebe. Já o leitor do romance é paradigmaticamente, sempre um solitário^{LXXIII}. Isso porque apenas no romance o sentido da vida está separado da própria vida em si mesma – o que não ocorre/ocorria/ocorreria com a narrativa artesanal – e, assim tal separação é a cisão entre o essencial e o temporal, e portanto, toda ação interna do romance nada mais é que a luta contra o poder do tempo, como textualiza Benjamin a passagem de Lukács “die ganze innere Handlung des Romans ist nichts als ein Kampf gegen die Macht der Zeit”^{LXXIV} (BENJAMIN, 2007, p. 118).

Em relação ao conto de fadas a posição benjaminiana é peculiar. Seria esta a primeira forma a dar-se por conselheira das crianças, bem como de toda a humanidade. E tal, permanece viva na narrativa. O conto de fadas ofereceria auxílio aos ouvintes por meio de aconselhamentos de modo a amenizar aflições e resolver

^{LXXIII} “Quem ouve uma história está na companhia do narrador. Mesmo quem a lê usufrui dessa companhia. O leitor do romance está, contudo, só.” (BENJAMIN, 1992, p. 46-7)

^{LXXIV} “Toda a ação interior do romance nada mais é que uma luta contra o poder do tempo.” [tradução livre ou tradução nossa/minha ?].

conflitos. Lesskov, segundo a perspectiva da leitura benjaminiana, revela traços de um narrador nato, quase se rende ao mítico ao tratar do ‘Justo’ – o expoente máximo da sua hierarquia do mundo das criaturas – colocando em apuros a pureza do conto de fadas, e assim, aproximando-se do universo do misticismo. (BENJAMIN, 1992, pp. 52 e 54)

O narrador mantém uma relação artesanal com a matéria de suas narrativas: a vida humana. Sabe dar conselhos verdadeiros (*Rat*) feito um sábio tendo condições de basear-se e espelhar-se na experiência (*Erfahrung*) de uma vida inteira, bem como de uma vida de todos, porque, comum a todos. Como pano de fundo às preocupações benjaminianas em definir o narrador e a narrativa percebe-se uma outra preocupação. A necessidade de durante o ensaio Benjamin comparar tais conceitos e distingui-los com relação aos conceitos de romance e de autor de romance também corroboram à hipótese de que a maior preocupação de Walter Benjamin configura-se em demonstrar o fenômeno, característico da modernidade, da perda da *Erfahrung*, ou seja, do carácter de *experiência coletiva*, bem como em denunciar os problemas advindos graças a este devir/acontecimento. A impossibilidade da comunicação, eis o problema que Benjamin aponta. Comunicar, tornar algo comum, não meramente dizer coisas, mas comungar de uma experiência, de uma vida, de uma humanidade, do símbolo do humano extemporâneo compreendido no ‘tempo-do-agora’ e no ‘agora-da-cognoscibilidade’. Ou seja, está no tempo, pois do contrário seria indizível, mas trata-se de algo que reúne no tempo presente todos os tempos passados em que a tradição narrativa – sem dar explicações – admoestara a humanidade. A morte da comunicabilidade estaria a consumir-se devido ao enfraquecimento ou declínio da *Erfahrung* – experiência coletiva. Destarte, por conta deste acontecimento e concomitante ao próprio, dá-se o fim da narração e narrativa tradicional.

Benjamin, considera Jeanne Marie Gagnebin, teria depositado um cariz nostálgico neste ensaio – e em outros momentos de sua obra – ao se referir a questões que remetem à memória e ao passado, não obstante, tal postura é compreensível – e não caracteriza o escopo totalizante da obra – para um dos teóricos do “desencantamento do mundo”. Tal posicionamento não retém Benjamin em uma crise melancólica, pois o autor transcende-a ao construir-se enquanto pensador denunciante da perda desta capacidade de contar/narrar e de compartilhar

experiências, vindo a lume o apocalipse do fim da arte da narrativa tradicional que dependera dessa habilidade que supunha-se inalienável.

Todavia, tal denúncia não é o limite para o filósofo. Este aponta que o problema da morte do narrador e de sua narração/narrativa tem como uma das causas a crise da *Erfahrung* e esta está vinculada diretamente às mudanças e aos paradoxos da sociedade moderna. Este, provavelmente, seria o problema central da reflexão benjaminiana neste ensaio em específico. São portanto, sintomas desta sociedade em constante mutação a impossibilidade da narração e a exigência de uma nova história a surgir com o aparecimento do romance.

O problema que Walter Benjamin percebera e buscara revelar por trás desta temática então seria observável no contraponto entre uma “tradição perdida que era compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho, continuidade e temporalidade das sociedades artesanais” em clara oposição a uma sociedade que vive “o tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno”. Tal mudança gera indivíduos de uma mesma coletividade que não possuem a *Bildung* – formação integral – e deste modo realizam a escuta, tão pouco conseguem seguir as histórias narradas. Decorre disto a perda da orientação prática, e restando a desorientação (*Ratlosigkeit*), vale dizer, a incapacidade de dar e receber um verdadeiro conselho (*Rat*).

Pode-se afirmar conclusivamente que a tese que Benjamin defende neste ensaio é a de que a única experiência que pode ser comunicada, transmitida, ensinada hodiernamente seria a experiência da impossibilidade e/ou inexistência da experiência (*Erfahrung*). Este ensaio, “O Narrador”, pode ser lido como um convite de Walter Benjamin para que se reflita sobre o fim da experiência e das narrativas tradicionais/artesanais, e assim, se atente para a substituição da antiga tradição por um novo *modus operandi* social. Surge uma nova forma de narrativa abrindo espaço ao romance clássico, bem como, ao jornal, compreendendo a solidão do autor, da personagem e do leitor, e a fugacidade dos acontecimentos noticiados diariamente, logo, a solidão e desorientação do homem da/na sociedade contemporânea. A falsa sensação de coletividade vai se perpetuando enquanto, de fato, ampliam-se cada vez mais as distâncias espaço-temporais entre os indivíduos desta mesma sociedade. O que restaria a se fazer diante de tal quadro? Os indivíduos solitários desta sociedade capitalista a viver experiências individuais efêmeras, *experiências vividas isoladamente (Erlebnis)* devido ao esfacelamento social, ou, os indivíduos a

inverter tal situação evitando acomodar-se? Esta pesquisa tem por um de seus objetivos instigar a mobilização para modificar sistemas que impedem o crescimento, a vida e o conhecimento do tempo-presente e a partir das próprias experiências individuais (*Erlebnis*) conceber, novas formas de conviver em sociedade, novas formas de trocar experiências (*Erfahrung*) visando a construção de uma grande comunidade de investigação sobre o que é o humano hodierno.

1.5 O hábito de narrar e as crenças: valores transmitidos e recriados

Percebe-se em diversos momentos da obra de Benjamin (para não dizer em toda a sua obra/pensamento) a preocupação com a tessitura da cultura genuína, autêntica. Desde os rincões mais distantes até a cidade, o burgo. Ao diagnosticar a pobreza da experiência como causa de a narrativa artesanal – capaz de transmitir um saber, de mobilizar a arte de narrar no outro – estar em vias de extinção aponta os desdobramentos da Primeira Guerra Mundial vividos pela humanidade. O cenário é desalentador. Tudo o que se tinha por certo e inequívoco fora desmentido pelas experiências decorrentes da guerra. Há uma ruptura paradigmática de cariz moderno onde a razão instrumental perfez-se, coroou-se, encimou-se sobre a razão crítica. Benjamin em sua sagacidade de observação e com acutilância expõe que esta pobreza de experiência não é algo individual, sequer algo de cunho nacional, mas universal, as pessoas após 1918 deixaram de realizar alguns hábitos, dentre eles o de saber dar e ouvir conselhos (*Rat*)^{LXXV} e o de saber narrar uma história adequadamente, o que segundo sua teoria são fundamentais para a manutenção da cultura humana autêntica. (BENJAMIN, 1992, p. 28)

Para Dewey a comunicação das experiências, para Benjamin a capacidade de trocar experiências, é o elemento responsável para a manutenção da tradição, posto que os imaturos de quaisquer comunidades humanas tendem a aprender não apenas hábitos práticos, mas também, valores (éticos, estéticos, políticos, econômicos, etc.) de sua cultura com os mais velhos. Afirma Dewey no

^{LXXV} Segundo Benjamin, “conselho é mais uma proposta do que a resposta a uma pergunta, é a continuação de uma história começada (ainda que esteja a desenrolar-se) Para pedirmos um conselho deveríamos, antes de mais, saber narrar a história. (Já sem contar que alguém só está receptivo a um conselho quando for capaz de expor abertamente a sua situação.) O conselho, que é tecido na substância da vida vivida, é sabedoria. (BENJAMIN, 1992, p. 31)

primeiro capítulo de *Democracia e Educação* intitulado “A educação como necessidade da vida” que

Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso de seres humanos, as crenças, ideias, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. Assim se explica, com efeito, a continuidade de toda a experiência, por efeito da renovação do agrupamento social. A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida. Todos os elementos constitutivos de um grupo social, tanto em uma cidade moderna como em uma tribo selvagem, nascem imaturos, inexperientes, sem saber falar, sem crenças, idéias[sic] ou ideais sociais. Passam com o tempo os indivíduos, passam, com eles, os depositários da experiência da vida de seu grupo, mas a vida do grupo continua. (DEWEY, 1959, p. 02)

Para Benjamin o narrador e sua arte de narrar já não possuem uma intervenção viva e eficaz (BENJAMIN, 1992, p. 27), por que a “comunicação da experiência está cada vez menor” (IDEM, p.31) Não obstante, Benjamin atesta que a tradição dos narradores em sua gênese marinheiros e camponeses, e ulteriormente, fundidos nas oficinas medievais^{LXXVI} se manteve ao longo do tempo histórico aliando a atividade prática, manual com a atividade intelectual, leia-se, a narração de uma história que como alegoria fixa o aprendizado de determinada técnica do ofício que o mestre está a transmitir ao aprendiz. Ou seja, era no fabrico de algum objeto útil à vida da sociedade medieval que na oficina mestre a aprendiz se concomitantemente se formavam e se informavam. E hodiernamente, onde é possível as atividades manuais, artesanais estarem vinculadas à arte de narrar que acredita-se aqui, ainda que “em vias de extinção”, permanece viva?

A equação parece simples, e talvez seja mesmo, mas reveste-se de teoremas que lidam com variáveis mui caras ao filósofo e à humanidade. Se a experiência apresenta como possibilidade a extinção de um hábito devido a uma gama de fatores^{LXXVII} dentre os quais os horrores da Primeira Guerra, diante da frustração da promessa do pensamento iluminista, o que fazer? Como estimular um povo-nação, ou vários povos e nações a acreditar na vida, aliás, de acreditar na possibilidade de sonhar a vida que se quer ter? Que tipo de educação/formação necessitará um povo, uma nação, o ser humano para arriscar – ainda que com maior

^{LXXVI} Vide BENJAMIN, 1992, p. 29. “A extensão real do mundo das narrativas, na sua plena dimensão histórica, é impensável sem uma interpenetração profunda daqueles dos arquétipos. Uma tal interpenetração foi conseguida especialmente pela Idade Média, com o seu sistema corporativo. O mestre sedentário e os aprendizes viandantes trabalhavam juntos na mesma oficina; e todos os mestres tinham sido aprendizes-viandantes antes de se fixarem no seu país ou no estrangeiro.”

^{LXXVII} A transição das sociedades pré-industriais para as sociedades pós-industriais.

cautela – suas fichas num futuro lúgubre? Quais elegias compor e entoar em seu âmago sequioso por crer na promessa de felicidade?

A filosofia da experiência desenvolvida no âmbito desta pesquisa pressupõe que a arte ou capacidade de narrar (ainda exista, ou, seja/é latente na natureza humana, política, comunicativa, coletiva, etc. ...) inerente ao ser de cultura que é o humano, o *antropos*^{LXXVIII} resiste ao tempo do pós guerra (I e II WW, Guerra-Fria) nas práticas culturais/educacionais onde a atividade manual (inclusive o narrar uma história enquanto se produz um instrumento musical, uma refeição, um organograma na lousa), se mantém presente e é estimulada. Não obstante, afirma Benjamin, o hábito de produzir narrativas tende a se extinguir devido ao lado épico da verdade – a sabedoria – estar a morrer, e isso graças a um processo longínquo que tem culminado na mudez dos sobreviventes da experiência da guerra, por exemplo. A contrapelo de leituras da história que buscam ver neste fato mera manifestação de decadência, ou ainda manifestação do *Zeitgeist*^{LXXIX} da modernidade, afirma que o hábito do narrador, isto é, a arte de narrar estar por acabar é

uma consequência das seculares e históricas forças produtivas, que foram afastando gradual e completamente a narrativa do âmbito do discurso vivo e que conferem, simultaneamente, uma nova beleza àquilo que está em vias de desaparecimento. (BENJAMIN, 1992, p. 31-2)

^{LXXVIII} Do grego: *άνθρωπος, ου*, [s.m.] homem/mulher. Refere-se à pessoa humana, ao gênero humano.

^{LXXIX} Leia-se “espírito do tempo” conforme Hegel cunhara o termo em sua filosofia da história.

CAPÍTULO II - CONCEITO DE EXPERIÊNCIA SEGUNDO JOHN DEWEY

Introdução

Neste segundo capítulo tem-se por objetivo tratar a noção de experiência segundo o filósofo norte americano John Dewey, e conseqüentemente põe-se como necessário tratar – ainda que em linhas gerais – do que se compreende por pragmatismo desde sua gênese com W. James e C.S. Pierce, bem como reiterar a contextualização da época moderna mencionando a modernidade como revolução pedagógica, já delineada no Capítulo I, apresentando a concepção de Dewey sobre a natureza da filosofia presente em *Democracia e Educação*, e a partir desta nova maneira de se conceber a filosofia – como ato de pensar – que está direta e intimamente relacionado à vida social e às suas transformações no *continuum* da vida expor a noção deweyana de filosofia da educação decorrente do que o pensador norte-americano batizou como sendo sua filosofia da experiência.

2.1. Dewey e o pragmatismo.

Quando se dispõe a discorrer sobre o *pragmatismo* se faz mister especificar genealogicamente *onde*, *quando* e *como* surgiu este movimento filosófico. Observando aqui a própria linguagem percebe-se uma questão: o pragmatismo é um conjunto de teorias, uma corrente filosófica, uma escola filosófica e/ou um pensamento?

Pois bem, antes mesmo de responder a esta questão e tantas outras – que talvez não caibam neste trabalho devido à sua natureza complexa – deve-se dar foco às origens do pragmatismo, pois assim, acredita-se apresentar elementos mínimos para que se possa proceder a uma taxonomia quanto ao que seja o pragmatismo.

Após a segunda metade do século XIX dois norte-americanos, o médico novayorquino Willian James e o químico, nascido em Massachusetts, Charles Sanders Peirce são considerados pela história da filosofia como os primeiros pensadores a desenvolver o pensamento com vistas ao pragmatismo.

Ambos encontravam-se assiduamente para dialogar por volta do ano de 1878 e concordavam quanto à crítica ao racionalismo propugnado por Descartes^{LXXX} e desenvolvido por seus sequazes. Pois esta corrente filosófica denominada racionalismo afirma, em linhas gerais, que todo conhecimento verdadeiro, claro e distinto, portanto, livre do erro, do equívoco, do engano, da ilusão seria oriundo única e exclusivamente da razão, restando à experiência o domínio daquilo que é enganoso, equivocado, errado, ilusório, logo, não verdadeiro. Em outros termos, a noção de conhecimento advindo da experiência é inconcebível para os adeptos ao racionalismo, haja vista que a experiência como fonte e/ou fundamento do conhecimento científico, verdadeiro (*episteme*) é desprezada absolutamente.

Etimologicamente o termo lusitano *pragmatismo* compõe-se de *pragma* (do grego πράγμα) que significa ação, prática, “coisa, realidade concreta”^{LXXXI}, e do *-ismo* que indica ou sugere “movimento”. Segundo o dicionário Grec-Français de A. Bailly (1950, p. 1614-15) a acepção *II*. 1. ação para fazer, agir, sempre [que necessário], que há algo em risco; 2. O que devemos fazer, tarefa, obrigação; 4. O que é/está feito, e a acepção *III*. O que é feito, o que existe, onde em geral, evento, coisa, caso; 1. Coisas da natureza; 6. A coisa que importa; [...] 8. Em geral, circunstâncias de negócios, o curso dos assuntos humanos. O que também encontramos no dicionário Grego-Português de Isidro Pereira à página 476^{LXXXIII} ato, ação, atividade, operação, o que está feito, coisa, acontecimento. Nota-se pelas acepções várias que o termo grego possui profunda ligação com aquilo que se fez

^{LXXX} René Descartes nasceu em França no fim do século XVI, em 1596. Além de filósofo foi físico e matemático. Na Idade Moderna era conhecido também por seu nome latino *Renatus Cartesius*. Donde o termo *cartesianismo* para designar as ideias, conceitos e noções deste pensador ou derivadas de sua proposta metodológica. Faleceu em 1650 na cidade de Estocolmo, na Suécia.

^{LXXXI} πράγμα means basically the action or result of πράσσειν. see smyth s841(2): <http://www.archive.org/stream/agreekgra.../2/mode/1up> APUD <http://www.textkit.com/greek-latin-forum/viewtopic.php?f=2&t=16808>. Acesso em 28/08/15 às 17h40.

^{LXXXII} πράγμα, ατος I. affaire 1. Ce qu'on fait; II. action de faire, action d'entreprendre, d'où: 1. abs. activité, agissement; 2. Ce qu'on doit faire, tâche, obligation; 3. Ce qu'on se propose de faire, entreprise 'parvenir à la direction des affaires' ; 4. Ce qu'on fait, particul. Affaire qu'on traite, d'où négociation; 5. abs. em mauv. part, affaire désagréable, désagrément: 'il était evidente qu'il y avait qqe difficulté; 6. en mauv. part [...] III. Ce qui est fait, ce qui existe, d'où em gén. Événement, chose, affaire; 1. les choses de la nature [...] 4. p. suite, pour résumer ce qui precede par un terme general; [...] 6. l'affaire qui est en question, la chose qui importe; [...] 8. en gén. Circonstances, affaires: "le cours des choses humaines".

^{LXXXIII} Negócio. I acto, acção. II atividade, operação. Obrigação. Empresa. Negociação. Manobra, intriga. Coisa desagradável, desgosto, dificuldade. Negócios públicos, governo, poder, novidade, revolução. III. O que está feito. Coisa, acontecimento. Poder do Estado, Estado. Coisa de valor, alfaia, riqueza. Circunstâncias, assuntos.

ou se faz, com aquilo que está acontecendo, com aquilo que é atividade seja para negócios, seja para as coisas da natureza, pois ainda carrega acepção de que pragmatismo é a coisa que importa.

Daí a noção expressa, pela primeira vez, por Charles S. Peirce em seu artigo “Como tornar as nossas ideias claras” de 1878, de que o conhecimento novo só aflora com a co-participação da experiência, donde o mecanismo da mente humana só ser capaz de transformar conhecimento, e jamais originá-lo, a menos que alimentado com fatos da observação^{LXXXIV}. (PEIRCE, 1878, p. 3-4). Isto é ‘o que importa’ para Peirce, estabelecer o *como* atingir clareza no que tange as ideias.

Nota-se aqui certa intenção mediadora de Peirce buscando reconciliar o que a dicotomia platônica ‘mundo das ideias’ *versus* ‘mundo sensível’ por séculos separara, a saber: as ideias e seus produtos; e os sentidos e seus produtos. Cria-se então, a terceira hipótese para a origem do conhecimento, que não é purista, pois funde ‘razão’ e ‘experiência’ considerando que a verdade está na relação existentes entre ambas, desde que se acredite nelas. Segundo Peirce, o pensamento é um sistema de ideias cuja “única função” é a produção de crenças, verdades, conhecimentos os quais são (se constituem enquanto) regras para a ação que repetidas certo número de vezes torna-se um hábito. (PEIRCE, 1878, p. 6-7).

A crença para o pensamento peirceano possui como essência a criação de um hábito (1878, p. 9). Assim tem-se a seguinte equação proposta por Peirce: o pensamento tem por única função produzir crenças, e estas geram modos de ação que lhe são próprios, os quais, repetidos certo número de vezes tornam-se hábitos. Deste modo Peirce afirma que diferentes crenças distinguem-se pelos diferentes modos de ação a que dão origem, e não por nomenclatura e gramática, uma vez que a crença condiciona as ações que o indivíduo (sujeito cognoscente) desenvolverá com o objeto.

Considerando a questão inicial sobre o que vem a ser/significar o termo *pragmatismo* pode-se, pelo exposto do pensamento de Peirce, afirmar que o pragmatismo, ao que parece, seria não apenas um pensamento voltado à ação, mas também um método. Um como lidar com a realidade.

William James, 18 anos após Peirce publicar o artigo supracitado, apropriou-se do aspecto de ‘prática’ da teoria de Peirce e tornou-a popular nos USA

^{LXXXIV} Vide http://www.lusosofia.net/textos/peirce_como_tornar_as_nossas_ideias_claras.pdf.

adaptando-a como uma ferramenta e aplicando-a a outras teorias. Para James o pragmatismo já ganha maiores contornos de método aplicável a várias crenças. Uma atitude de orientação, de olhar para as primeiras coisas, os princípios e categorias, bem como olhar para as últimas coisas, frutos das ações, suas consequências (1907-b, p. 25). Nas palavras do autor o pragmatismo seria “primeiramente um método, e em segundo lugar, uma teoria genética do que se entende por verdade” (JAMES, 1907-b, p. 25).

As distintas interpretações que a proposta teórica de Peirce ganhara o levou – ainda que sem sucesso – a trocar o nome de pragmatismo para *pragmaticismo* buscando preservar as linhas bases do pensamento pragmático que engendrara. Contudo, o pragmatismo foi ganhando modificações e adaptações, bem como terreno em solo estadunidense com James e outros pensadores. O que teria levado os vários pensadores a distinguirem-se entre si quanto aos desdobramentos da teoria pragmatista fora a compreensão da noção de “experiência”.

Para Peirce a noção (ou conceito) de *experiência* está atrelada à noção de experimento (laboratório, comunidade de investigação) enquanto para James a noção de *experiência* se coaduna à noção de vivência. James privilegiava o plano físico, mesmo os fenômenos psíquicos ou espirituais eram tomados como fenômenos orgânicos (árvore e emoções são concretas desde que se comprove as consequências dessa verdade na vida das pessoas).

Segundo James, a verdade de uma ideia é quando ela concorda com a realidade. Se ideias teológicas ainda que abstratas provarem ter um valor para a vida concreta serão verdades para o pragmatismo. Apregoava a volta da filosofia para os braços das ciências físicas inclusive com seus métodos de comprovação.

Segundo o pragmatismo quando alguém se apropria de uma ideia e a transforma em verdade é porque antes tomou as precauções do método científico: observou, comparou, particularizou, construiu hipóteses, mediu as consequências práticas, a ética, só então generalizou e a comprou como verdade. O maior inimigo da verdade é o restante das outras verdades em estoque na experiência do indivíduo. Para James, verdade é o que acontece a uma ideia quando esta comprova ser útil, agradável, harmoniosa, consequente, coerente e estabelece uma relação satisfatória com as outras verdades em estoque na experiência dos indivíduos.

Há um aspecto funcionalista do pensamento pragmático: para ser aceita como nova verdade uma ideia precisa ter função positiva. Não se separa a noção do que é melhor para o indivíduo do que é verdade para este. A menos que se choque com outro benefício vital. Por outro lado, a verdade pode ser temporal, inserida em uma dada realidade, tempo histórico, contexto, (p. ex.: já se acreditou que a terra era plana e não redonda). Toda verdade é maleável, e tem prazo de validade, que pode ser prorrogado ao bel prazer dos teóricos, ou que perde a validade quando perde o “valor de compra”, ou seja, quando a verdade fica pobre de sentido e de utilidade na experiência.

O pragmatismo em sua gênese se opõe à filosofia da consciência (Descartes) quanto às propostas metafísicas, se opõe a qualquer tipo de dualismo, por exemplo, ‘eu-mundo’, ‘corpo-alma’, ‘sujeito-objeto’, se opõe ao racionalismo como corrente teórica que visa encontrar a melhor forma de descrever a realidade, e se opõe também ao empirismo entendido como modo de viver a realidade de modo irrefletido. Destarte, para W. James em sua interpretação do pragmatismo faz-se necessário tanto o racionalismo quanto o empirismo para o desenvolvimento do conhecimento humano.

Diferentemente de Peirce e James, Dewey apresenta uma vertente do pragmatismo voltada à filosofia e à educação. Concebe o pragmatismo como um instrumentalismo, pois que tudo aquilo que importa (pragma) só pode ser o que é útil ao desenvolvimento e ampliação de novas experiências. É um dos expoentes do pensamento pragmático norte-americano cujo pensamento possui em sua formação bases darwinistas, ou seja, apropriação de sugestões fundamentais do darwinismo.

O modelo biológico darwinista sugere que há um processo de adaptação dos organismos vivos ao seu ambiente natural, e Dewey apoia-se nesta tese para fundamentar o carácter ativo, inteligente, interacional e natural da atividade humana. Tal modelo corroborou para o filósofo norte-americano desenvolver a formulação dos conceitos de sua filosofia. No artigo *From absolutism to experimentalism* Dewey confessa ter a impressão de que do estudo detido sobre o darwinismo gerou um sentimento de interdependência e de unidade inter-relacionada que criou um modelo de concepção das coisas ao qual todas as áreas do conhecimento se conformariam, e que fora levado a desejar um mundo e uma vida possível cujas propriedades fossem as mesmas que o organismo humano possui. (DEWEY, 1930, p.13)

Schneider indica as contribuições de Charles Darwin para a reconstrução filosófica do pragmatismo, especialmente, para o desenvolvimento do pensamento deweyano ao afirmar que a nova biologia trouxera bons instrumentos de análise, tais como: “adaptação ao meio”, “variação espontânea”, “luta pela existência”, “valor da sobrevivência”. E prossegue asseverando que estes conceitos todos seriam simultaneamente físicos e teleológicos, portanto, aplicáveis a quaisquer fases da cultura e à crítica de todas as instituições. Uma vez que o centro do interesse evolucionista fora deslocado dos problemas da origem humana e dos planos divinos para as aporias do cotidiano e da sociedade coeva. (SCHNEIDER, 1950, p. 368)

O grupo de Chicago do qual Dewey e G.H. Mead eram partícipes recebe destaque no estudo de Schneider em relação a análise social a partir da lógica genética de cunho darwinista, ao afirmar que estes pensadores explicitaram a distinção qualitativa entre atos e/ou hábitos sociais e a mera adaptação fisiológica ao meio físico. (Idem, p. 376) Ao expor a importância das ocupações e/ou interesses morais e profissionais na evolução da experiência humana Dewey ofereceu contribuições ímpares à psicologia social. Pois concebera o papel da *psique* (do gr. *Ψυχή*), na evolução da experiência humana como órgão a serviço do controle ou domínio do meio ambiente e que mantém relação com as finalidades ou objetivos do progresso vital. E, desta maneira, Dewey afasta-se da psicologia das faculdades, e da simples adaptação fisiológica.

Elementos do instrumentalismo enquanto perspectiva do pragmatismo deweyano podem ser vislumbrados quando o filósofo norte-americano suscita o problema relativo à origem do pensamento, ou seja, da capacidade de abstração, ou da formação do conceito como instrumento da ação e para a ação. Afirma Dewey ser o problema imediato da psicologia genética o mostrar de que modo a adaptação exclusivamente pessoal e imediata do hábito à satisfação direta transmuta-se no selvagem graças a introdução de fins e instrumentos em objetivos generalizados e impessoais. (DEWEY, 1898, p. 629). Desta maneira, o filósofo da educação, Dewey, descarta a psicologia como ciência dos estados da consciência e aponta como função da psicologia investigar, isto é, pensar, as formas da ação, vale dizer, as

formas dos contínuos reajustamentos dos hábitos e impulsos perante as circunstâncias^{LXXXV} sempre novas das quais os significados emergem.

Dewey em *Lógica: Teoria da investigação* expressa sua posição naturalista ao inquirir pela origem do pensamento considerando-o como comportamento orgânico que se desenvolve em investigação controlada a qual produz a diferenciação e a cooperação entre as operações observacionais e as operações conceituais. Mas como se dá o fato de ao desenvolver-se o comportamento orgânico em investigação controlada se produza tal diferenciação e cooperação entre estas operações? Talvez se possa aventar a possibilidade de uma operação possuir carácter passivo e a outra possuir carácter ativo? Operações observacionais seriam passivas enquanto operações conceituais seriam ativas?^{LXXXVI} Não, pois se é operação, é ato, é atividade haja vista que só é possível tratar de dados particulares a partir do revestimento conceitual propiciado pelo pensamento enquanto ato de pensar que se dá na interação com o meio social, com a vida em seu *continuum*. (DEWEY, 1960, p. 39)

Em *Psychology*^{LXXXVII} Dewey já escreve sobre o que entende por lógica do pensamento, mantendo – é fato – uma postura idealista de cunho hegeliano a definir o pensamento como o “conhecimento dos elementos universais”, isto é, conhecimento das ideias em si ou de suas relações. Desta maneira, pensar equivaleria a extrair os elementos ideais dos fatos possuindo objetos gerais e propriedades. (DEWEY, 1896, p. 202-3)

Ideia central desenvolvida pela teoria deweyana é o princípio da continuidade. Segundo este princípio não há súbita ruptura da experiência ou a clássica visão dualista desta. O pensamento surge em seguida a alguma coisa, de fora de alguma coisa e em razão – ou por causa – de alguma coisa. Ou seja, a reflexão manifesta-se como traço dominante da situação quando há algo que de fato importa (pragma), leia-se, algum problema, oriundo de possíveis discordâncias ativas, dissidentes e conflitantes “entre os fatores de uma prévia experiência não-intelectual”. (DEWEY, 1953, p. 11-2)

^{LXXXV} Leia-se, perante ‘o ambiente’.

^{LXXXVI} Esta tese não se sustentaria por estar fundamentada no estabelecimento de um dualismo. Observação é hábito, e este, é conceito. E, se é operação, então, é ativa. Para Dewey, passivo é o mesmo que sofrimento das consequências reativas de um agir. Ou seja, sofrer também é uma atividade, um processo ativo. (Vide p.102)

^{LXXXVII} Obra publicada em 1896.

É de alguma atividade que o pensamento, ou investigação, ato de pensar ou ainda reflexão procede e tem sua continuidade em outro tipo de atividade. Tanto nas ciências naturais com o evolucionismo de Darwin quanto na filosofia com o idealismo de Hegel a realidade fora concebida como um processo infindo de acontecimentos sempre novos, os quais estão em continuidade entre si. Dewey propõe que o conhecimento seja visto como mais um acontecimento dentre tantos outros que possui sim, condições especiais em relação aos eventos precedentes e tenciona a reagir sobre os eventos que se sucedem. Ou seja, sua proposta filosófica é não tomar o conhecimento como 'o acontecimento' que majoritariamente determina todos os outros e acaba outorgando maior relevância aos indivíduos que lidam com o conhecimento, restando menor relevância aos que jazem na prática do dia a dia. "Um acontecimento específico no movimento das coisas experienciadas que tem suas ocasiões e exigências próprias e específicas, e seu lugar próprio e específico." Eis o modo como o filósofo estadunidense compreende o que seja o conhecimento. (DEWEY, 1953, p. 127) O princípio de continuidade, o *continuum*, é o que permite Dewey dispensar a ideia ou noção de lógica pura, uma vez que esta baseia-se na noção de pensamento puro^{LXXXVIII}, e assim, por definição adota a premissa dualista que lida com a separação radical entre o pensamento e seu o objeto. O pressuposto desta lógica pura de que existe um método *a priori* para desvelar algo sobre o pensamento e considerado inadequado e criticado por Dewey. Dito de outro modo, a crítica deweyana incide sobre o fato de se crer que a formulação do critério para o bom pensar se dar tão somente pelo exame do próprio pensar (como ocorre no cartesianismo). Tratam os lógicos do valor, das distinções e relações absolutas do pensamento como se [*als ob*] o pensamento fosse uma tal estrutura já existente bastando ser trazida à consciência humana. E Dewey busca tratar o pensamento como possuindo gênese e ciclo histórico. O que vale dizer que Dewey o pensamento como produto da história do desenvolvimento da humanidade, enquanto os lógicos defendem um certo inatismo do pensamento.

Há um fato que permanece desdenhado pelos lógicos, segundo Dewey, que é persistir em afirmar a existência de rígida distinção entre o problema

LXXXVIII Leia-se a lógica pura de Lotze e outros lógicos. Trata-se de Rudolf Hermann Lotze (1817-1881) filósofo e lógico alemão que possuía também graduação em medicina sendo mui versado em biologia. Suas pesquisas em medicina foram pioneiras na área da psicologia científica. Possuía interesse não apenas científicos, mas também artísticos, baseados na estética filosófica pautada no idealismo de Fichte, Schelling e Hegel.

da gênese e o problema da análise entre a história e a validade. Pois o filósofo pragmatista norte-americano trabalha a lógica como uma ciência empírica cuja construção se dá mediante a investigação empírica do pensamento sobre o próprio pensamento. O argumento defendido por Dewey é testemunha das bases darwinianas de sua filosofia: o pensamento é resultante do processo evolutivo tal como é tratado pela biologia. (DEWEY, 1953, p. 13-14) E logo adiante em acordo à sua interpretação da teoria darwiniana enfatiza como a história natural tem se posicionado em relação à questão da origem do pensamento. Sugerindo analogia entre o fato de cada órgão distinto, cada estrutura ou formação, enfim todo grupo de células se perpetuarem mediante a seleção natural como um instrumento de ajustamento ou adaptação a uma situação particular do meio, e o fato de se compreender o pensamento como um instrumento de ajustamento a determinada situação ambiental cujos fatores sendo mais ou menos incompatíveis entre si, exigem uma reconfiguração, e reorganização de seus elementos. (DEWEY, 1953, p. 15) Desta feita, o pensamento interviria a reorganizar os significados visando propiciar ou restaurar a unidade integrada e coerente da experiência.

O autor infere que tal intervenção do pensamento é responsável pelo carácter unitário da experiência e sua conseguinte eficácia. Ou seja, a interação humana com o meio só se denomina experiência (*stricto sensu*) conforme propõe o pragmatismo instrumentalista de Dewey por que o pensamento, reflexão, ou ato de pensar atua a ajustar uma situação ambiental que entrara em desequilíbrio. Assim, o pensamento surge como instrumento necessário para operar remodelagens ou reconfigurações para que o *continuum* da vida permaneça *ad aeternum*. Como julgar, portanto, se uma atividade possui cariz bom ou válido? Segundo o grau de ajustamento ou não, ou seja, pela extensão necessária para atingir sua teleologia. E como julgar se o pensamento, a atividade do pensar, é bom/boa ou válido/a? Dewey em sua perspectiva darwiniana aponta que o critério para avaliar o pensamento como bom ou válido é o ajustamento capaz de promover entre a situação de desequilíbrio ou problemática e o retorno ao *continuum*. É a observação dos fatos na história natural realizada pela psicologia e pela biologia que sustenta o argumento deweyano de que o objetivo natural de determinadas atividades é o ajustamento. Este, no entanto, não trata-se de um restabelecimento de alguma harmonia preexistente, ou de reorganizar uma sala de aula a partir do mapeamento dos lugares de cada aluno, muito menos de se definir o pensamento como sendo o

chegar a resultados que previa e exteriormente a si já se sabe o resultado. Se sempre que o objetivo natural é alcançado, a atividade é avaliada como boa, logo, o pensamento ao ser tomado na observação destes fatos de modo empírico também o será, se o objetivo natural for alcançado, no caso, a dissolução da situação de conflito. O método pragmático-instrumentalista deweyano implica na adoção do ajustamento como critério básico de validade. Qual seria o objetivo do pensamento então? Ou ainda qual seria o objeto do pensamento tendo como fundamento esta filosofia empírica de Dewey?

Pois bem, resolver determinada situação de conflito é o objetivo do pensamento segundo a proposta do filósofo e psicólogo norte-americano. Mas o que significa resolver a situação de conflito? Significa transformar a situação, modificar os elementos do contexto que causam o conflito. Mas como tal transformação se daria? Introduzindo novos elementos até então desconhecidos. Se atinge-se tal objetivo desta forma, então obtém-se o sucesso-padrão. O pensamento é um processo de dúvida que leva à investigação. Tem por objeto uma situação de conflito que existe anteriormente ao próprio pensamento ao mesmo tempo que o evoca. Os dados emanam da situação mesma em que se dão os procedimentos da investigação. A etapa final no desenvolver-se da investigação é o objetivo do pensamento a culminar com a verificação prática do seu significado. Esta se dá ao observar-se as consequências das ações modificadas pelo ato de pensar. Logo, o papel do pensamento na filosofia empírica de Dewey é instrumental e funcional.

Entrementes inquirir pelos elementos em que se pauta o procedimento investigativo é oportuno para perscrutar um pouco mais a filosofia ou pensamento deste filósofo da educação. Dewey busca rediscutir a partir dos procedimentos da investigação os conceitos considerados lógicos. Ao desenvolver seus estudos sobre a lógica em obras como *Logic. The theory of inquiry* e *How we think*, o filósofo da educação desenvolve estudo da pauta do procedimento investigativo, e cunha a expressão “asserção garantida” estabelecendo relações com a noção de verificação desenvolvida por W. James. Tal noção é fundamental à lógica da investigação, uma vez que, estabelece quais as exigências objetivas devem ser satisfeitas pelos resultados. Liga-se à noção de experiência enquanto integração do organismo com o meio cujas transformações deste se dão em função da continuidade da vida do organismo. Em linhas gerais a equação desenvolvida por Dewey propõe que o processo interativo mantenha-se aberto ou em *continuum*. i) inicia-se com a situação

problemática; ii) restabelece-se a interação por via de uma solução – asserção garantida – iii) produz-se a modificação e o acúmulo; esta modificação e este acúmulo dão origem a novos problemas. A este respeito com a palavra o filósofo:

A atividade vital supõe modificações tanto nas energias orgânicas quanto ambientais. O fato orgânico antecipa a aprendizagem e a descoberta, com a conseqüente[*sic*] emergência de novas necessidades e novas situações problemáticas. A investigação, ao restabelecer a situação de distúrbio entre organismo e ambiente (que define a dúvida) não se limita a remover a dúvida, recorrendo a uma integração adaptativa anterior. Estabelece novas condições ambientais que originam problemas novos. O que o organismo aprende neste processo produz novos poderes que fazem novas demandas sobre o ambiente. Em uma palavra, quando se resolvem problemas especiais, outros tendem a emergir. (DEWEY, 1960, p. 34-5)

Destarte, tem-se que não há esgotamento ou exaustão em matéria de solução, posto que todo estabelecimento fruto de modificações e acúmulos acaba por introduzir novas condições ambientais bem como novas condições de ação, assim estas novas condições possuem algum grau de indeterminação. (DEWEY, 1960, p. 35)

É vital para a sobrevivência humana a atividade da investigação, pois no curso da experiência diante de situações problemáticas a investigação se faz imprescindível. Considerando a lógica como teoria da investigação controlada esta não se limita de forma estrita ao campo científico, mesmo tendo extraído o modelo deste. A proposta filosófica de Dewey centra-se aqui de estender a todos os campos ou dimensões da vida as vantagens que sem dúvida a lógica traz em seu bojo, com vistas a garantir ações sensatas, inteligentes e com maior grau de eficiência. O filósofo norte-americano opera a identificação entre lógica – compreendida como investigação da investigação – com o pensamento reflexivo, afirmando não se saber qual o sentido de se utilizar a expressão ‘pensamento reflexivo’ que não seja para se referir àquilo que é descoberto pela investigação da investigação. (DEWEY, 1960, p. 21)

Desta sorte tem-se que o pensamento reflexivo ou a investigação é a atividade que se ocupa de resolver ou solucionar a situação de conflito, problemática ou aporética. Distingue-se o pensamento reflexivo de outras modalidades de operação do pensamento graças a duas fases complementares conforme propõe Dewey. A primeira trata-se de “um estado de dúvida, hesitação, perplexidade,

dificuldade mental” que dá origem ao ato de pensar ou reflexão. A segunda trata-se de “um ato de pesquisa, procura, inquirição” com vistas a encontrar material suficiente para sanar a dúvida, assentar e clarividenciar a perplexidade. (DEWEY, 1979, p. 22) Vale salientar deste modo que a função do pensamento reflexivo não é outra senão resolver a situação problemática. Isto é, operar a transformação de uma “*situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio*” de qualquer gênero para uma “*situação clara, coerente, assentada, harmoniosa*” (DEWEY, 1979, p.106).

Para o pragmatismo em geral, e em especial para Dewey, uma questão importante é buscar responder: qual a relação existente entre o pensamento reflexivo e as crenças? O pensamento reflexivo como atividade inteligente a exigir esforço consciente e voluntário é responsável por reconstruir as crenças por meio do processo investigativo. Em *How we think* Dewey afirma que o pensamento reflexivo realiza “um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento” e que tal exame é “efetuado à luz dos argumentos que” sustentam a crença e das conclusões as quais a reflexão chega. (DEWEY, 1979, p.18)

Segundo a definição de investigação que Dewey apresenta em *Logic. The theory of inquiry* a atividade denominada pensamento reflexivo identifica-se à própria atividade de investigação, pois a investigação é definida como transformação controlada ou dirigida de uma situação indeterminada em outra situação que é determinada de tal maneira em suas distinções e relações constituintes a ponto de converter os elementos da situação original em um *totum* unificado. (DEWEY, 1960, p. 104) É justamente esta indeterminação que proporciona a abertura necessária à investigação, pois que as qualidades constitutivas da situação de indeterminação não permanecem unificadas. Somente quando a situação indeterminada sofre a transformação via controle e direcionamento propiciados pelo procedimento investigativo e tornar-se situação determinada é que o curso da investigação fecha-se ao constituir-se como um universo de experiência.

As concepções operam no curso intermediário, pois segundo Dewey, “no curso intermediário de transição e transformação da situação indeterminada, o discurso é empregado como meio” para que seja possível a reconstrução do equilíbrio rompido pela situação indeterminada ou situação-problema que impede o *continuum* da vida. (DEWEY, 1960, p.105) Aqui vale enfatizar a questão de “como Dewey concebe o papel dos conceitos nos cinco passos que compõem [...] a pauta

dos procedimentos da investigação” ou também denominado método do pensamento reflexivo.^{LXXXIX}

Para demonstrar que a função do ato de pensar ou dos conceitos é prática Dewey formula a concepção da lógica como processo de dúvida e investigação de uma situação de conflito a ser harmonizada. Não há partindo desta concepção a oposição entre o lógico e o prático, pois estão unidos organicamente na função simbólica ou conceitual. Tal formulação é válida segundo a proposta pragmático-instrumentalista de Dewey para todos os campos do conhecimento, não obstante, para a ética também. Esta posição é o cariz do pragmatismo deweyano, pois afirma o filósofo que “o prático é o câmbio regulado nos valores experimentais” e “o lógico é expressão orgânica e inerente do prático, e é daqui que provêm suas próprias bases e propósitos lógicos quando funciona praticamente”. Mais adiante no mesmo artigo intitulado *Logical Conditions of a Scientific Traitment of Morality*, publicado em 1903 enfatiza “que sendo a ciência uma maneira de controlar nossas relações ativas com o mundo das coisas da experiência, a experiência ética necessita, em forma extremada, de semelhante regulação”. (DEWEY, 1903, p. 517)

Em síntese pode-se assegurar que o propósito da filosofia deweyana é evitar o equívoco filosófico de se colocar o imutável, estático e sem mudança acima do movimento, devir e da mudança – o *panta rhei* heraclíteo – e assim conceber o conhecimento com conjunto de verdades e certezas absolutas, e a moral como mera obediência a princípios ou fins também absolutos. Ou seja, Dewey busca em sua proposta evitar que por meio de elementos fixos e acabados a filosofia prossiga na tentativa de construir a realidade em todos os aspectos possíveis. Sua filosofia pragmático-instrumental, portanto, empirista apresenta uma versão lógica do pragmatismo denominada instrumentalismo segundo a qual “ação ou prática desempenha, realmente, um papel fundamental. Mas ele não diz respeito à natureza das conseqüências,[sic] mas à natureza do conhecimento”. (DEWEY, 1953, p. 331)

Para evitar, ainda, os descaminhos que algumas concepções errôneas sobre o termo *practical* (prático) tais como ser entendido como ‘fim prático’, ‘satisfação de necessidades’ ou alguma modalidade de ‘utilidade’ definida a partir do material do conhecimento Dewey assevera “o termo ‘pragmático’ (*pragmatic*)

^{LXXXIX} Para maiores detalhes e aprofundamento sobre a pauta da investigação ou as fases do pensamento reflexivo vide a dissertação de mestrado – Muraro. *A dimensão do pensar na educação escolar: o pensamento reflexivo como princípio educativo em John Dewey*, PUCSP, 1998.

significa somente a regra de se referir a todo pensamento, cada consideração reflexiva, às conseqüências[*sic*] do significado final e teste.” (DEWEY, 1953, p. 332)

E como esta questão deve ser entendida, segundo Dewey? O filósofo sugere que no pragmatismo instrumentalista que defende o

instrumentalismo significa uma teoria comportamental do pensamento e conhecimento. Significa que o conhecimento é literalmente alguma coisa que fazemos; que a análise é finalmente física e ativa, que o significado na sua qualidade lógica é pontos de vista, atitudes e métodos de comportamento sobre fatos, e que a experimentação ativa é essencial para a verificação. Colocando de outra forma, considera-se que o pensamento não significa algum estado transcendental ou ato introduzido subitamente dentro de uma cena natural prévia, mas que as operações do conhecimento são respostas naturais do organismo, que constitui conhecimento em virtude da situação de dúvida na qual ele surge e em virtude do uso da investigação, reconstrução e controle sob o qual é colocado. (DEWEY, 1953, p. 331-332)

É possível apresentar um duplo cariz do pensamento segundo Dewey. Por um lado, o pensamento é instrumental relativo ao conhecimento e à verdade, por outro lado, o pensamento é um objeto formado do mesmo objeto ao qual é aplicado. Ou seja, o objeto do conhecimento não se trata de algo com o qual o pensamento começa, mas trata-se sim de algo com o qual o pensamento se encerra. Representa-se assim, portanto, o pragmatismo de Dewey como o curso genético-histórico da concepção e/ou conceituação.

2.2. Sobre a natureza da filosofia (segundo John Dewey)

Para dar cabo do que propõe o título desta seção é necessário compreender a definição de filosofia, proposta por Dewey, como a teoria geral da educação. Considerando ser a filosofia uma modalidade do ato de pensar, e este, como todo e qualquer ato de pensar tendo sua origem no que é exatamente incerto na matéria (ou na materialidade) da experiência. E, tal ato de pensar, assim compreendido, tendo por finalidade reconhecer a natureza da perplexidade e construir hipóteses para que estas, sendo postas à prova pela ação, possam esclarecer o conteúdo deste ato de pensar, isto é, da filosofia. Tomando o fato de o pensamento filosófico ter por cariz a circunstância de lidar com incertezas baseadas em condições e objetivos de natureza social e geral, oriundos de um conflito de interesses organizados, bem como de exigências institucionais está-se diante da

condição para que se compreenda a filosofia da experiência deweyana. Considerando também ser a modificação de atitude emocional e intelectual o único modo de conquistar-se uma readaptação harmônica das tendências (individuais e sociais) opostas, a filosofia consiste em uma formulação explícita dos diversos interesses da vida, e na proposição de perspectivas e de métodos por meio dos quais possa efetuar-se um equilíbrio dos interesses mais qualitativo para o *continuum* da vida. Por fim, admitindo-se o pressuposto deweyano de ser a educação o processo mediador a partir do qual é possível operar as transformações necessárias, tornando-as programas de ação deixando de ser mera hipótese do que se desejaria mudar na vida social, torna-se contundente a justificativa que afirma ser a filosofia a teoria da educação, e tal teoria da educação, a prática da filosofia empreendida de modo deliberado, ou seja, intencional e racional. (DEWEY, 1959, p.354-65)

Primeiramente vale ressaltar que a perspectiva adotada pelo filósofo pragmatista John Dewey é crítica em relação à tradição da história da filosofia que insiste em apresentar o nascimento da filosofia como um fenômeno exclusivo do povo grego antigo que de modo desinteressado buscava a universalidade das leis circunstanciais, ou seja, particulares que outros povos (babilônios, egípcios, etc) teriam desenvolvido, e.g.: a geometria dos habitantes da margem do Nilo. Dewey tem perspectiva crítica em relação ao surgimento e a conseqüente natureza da filosofia em que sentido? O modo de compreender a natureza mesma da filosofia, encaminha o pensamento de Dewey a afirmar que considerando a filosofia a partir dos “problemas de que trata”, e considerando que tais problemas possuem origem nos “conflitos e das dificuldades da vida social” a filosofia, ou a atitude filosófica possui carácter prático sim, pois visa a resolução destes problemas. Afirma Dewey “Tais problemas são coisas como as relações entre o espírito e a matéria, o corpo e a alma, a humanidade e a natureza física, o individual e o social, a teoria (ou conhecimentos) e a prática (ou ação).” Deste modo Dewey expõe que os sistemas filosóficos responsáveis por formularem tais problemas espelham as características e as principais dificuldades das práticas sociais coevas. Dando materialidade ao que a humanidade desenvolveu enquanto pensamento por força do tipo ou qualidade de sua experiência ordinária seja sobre o mundo natural, sobre o mundo humano, e/ou, seja sobre “a realidade que em sua [dos homens/da humanidade] concepção encerra ou governa essas duas coisas.” (DEWEY, 1959, 357) É possível pensar que

esta terceira esfera seja o plano metafísico? É, salvo engano, em Hölderlin (poeta alemão, tradutor de obras como Édipo Rei e Antígona [de Sófocles]) que apresenta-se a esfera humana, a natural e a sobrenatural quando se trata de expor os tipos de relações que os humanos estabelecem na esfera gnosiológica.

Uma primeira definição constante do capítulo 24 de *Democracia e Educação* afirma ser a filosofia, a respeito da matéria, “uma tentativa para *compreender*, isto é, reunir as várias particularidades do mundo e da vida em um todo único que seja uma unidade, ou, como nos sistemas dualistas, reduzir a pluralidade de particularidades a um número pequeno de princípios finais.” (Idem) Esta maneira de definir a filosofia implica determinada totalidade, generalidade e a causalidade última (*ultimateness*) da matéria e do próprio método.

No tocante à atitude do filósofo^{XC} e de seus sequazes afirma Dewey haver “o esforço para conseguir-se uma visão da experiência o mais unificada, coerente e completa possível” e tal aspecto é expresso pelo significado etimológico da palavra “filosofia” (*φιλοσοφία*) – amor à sabedoria. E que quando levada a sério a filosofia, presumia-se, “significava conseguir uma sabedoria que influenciasse o procedimento e a direção da vida.” (Idem) Oferece Dewey como comprovação deste modo de pensar três exemplos históricos: i) o caso de a maioria das escolas filosóficas da antiguidade eram por sua vez também modos de viver organizados que exigia de seus membros aceitantes de seus dogmas, a adoção de determinados modos de agir; ii) durante a Idade Média a íntima associação entre a filosofia e a teologia da Igreja Romana, seu alinhamento com interesses religiosos; e iii) já pós renascença, nas crises nacionais, sua associação com as lutas de teor político. Tais são os exemplos que testemunham em favor desta perspectiva deweyana.

Tal íntima e direta conexão da filosofia com uma visão da vida a distingue ciência. Muito embora os fatos particulares e as leis da ciência possam influir na conduta, quando a ciência é compreendida não como simples “catálogo dos fatos particulares descobertos sobre o mundo” mas, sim, como “*uma atitude geral para com este*” é que Dewey apresenta nova perspectiva, pois crê que é outro modo de agir oriundo da ciência que de fato é a filosofia. (Idem) Aqui é interessante ressaltar como Dewey propõe uma semelhança de natureza entre o fazer do

^{XC} Para maiores informações sobre a imagem do filósofo e da própria filosofia vale conferir a obra organizada e dirigida por Eugenio Garin ***O Homem renascentista***, em particular o capítulo de sua autoria “O filósofo e o mago”.

cientista e o fazer do filósofo: quando a ciência é encarada não como catálogo dos fatos particulares, e sim como aquela *atitude geral* para com o mundo, atitude esta distinta das coisas específicas a se fazer com os dados científicos, então afirma Dewey, “ela [a ciência^{XCI}] passa a ser filosofia.

Pois tal disposição profunda representa uma atitude, não para com esta ou aquela coisa, nem mesmo para com a soma das coisas conhecidas, e sim para com as considerações que dirigem a conduta. (DEWEY, 1959, 358)

Dewey prossegue argumentando que deste modo a filosofia não pode ser definida tendo em vista tão somente o objeto dos conhecimentos. Daí mais prontamente se conseguir uma definição de concepções como generalidade, totalidade e causalidade última (*ultimateness*) ao se focar na atitude para como o mundo que tais concepções acabam por denotar. Ao expor que estes termos não são aplicáveis à matéria do conhecimento o filósofo pragmatista, toca na questão, caríssima ao seu pensamento filosófico-educacional, da natureza da experiência. Pois pondera ser devido à natureza mesma da experiência que os termos ‘totalidade’ e ‘generalidade’ indicando plenitude, e ‘última causalidade (*ultimateness*)’ se encontram fora de alcance, uma vez que concebe Dewey a experiência como sendo um processo contínuo e mutável. (DEWEY, 1959, p. 358) Tais termos são mais aplicáveis à ciência que à filosofia complementa o autor, uma vez que

[...] para encontrar os fatos deste mundo e as suas causas, é claro que devemos recorrer às matemáticas, à física, à química, à biologia, à antropologia, à história, etc., e não a filosofia. Às ciências é que compete dizer quais as generalizações admissíveis sobre o mundo e quais, especificamente, são elas. Mas quando perguntamos *que espécie de atitude permanente ativa para com o mundo* as revelações científicas exigem de nós, estamos a formular uma questão filosófica. (DEWEY, 1959, p.358)

Nota-se aqui na passagem supracitada uma espécie de filosofia das ciências, sim no plural, pois Dewey em sua crítica deriva a questão filosófica (a filosofia, o próprio filosofar) a partir de um caráter comum que é questionado a partir todas e quaisquer ciências: que atitude permanentemente ativa exigem de nós as revelações científicas?

^{XCI} Enquanto uma atitude geral sobre o mundo. (DEWEY, 1959, p.357)

Neste viés Dewey entende por ‘totalidade’ não a impossível tarefa de uma acumulação quantitativa, mas, a *coerência de um modo de reagir* face à pluralidade de coisas de se sucedem. E aqui, alerta o autor, o termo ‘coerência’ não tem por significado a identidade completa, haja vista que nada acontece do mesmo modo duas vezes, de modo que a exata repetição de uma reação denota um “mau ajustamento” (DEWEY, 1959, p.357)

O que seria então a noção de ‘totalidade segundo o filósofo norteamericano John Dewey? O filósofo indica que tal noção implica em continuidade, isto é, o prosseguir de um hábito de agir inicial com a necessária readaptação para conservá-lo vivo e a evoluir.

Destarte, este modo de compreender e definir o que seja o significado de ‘totalidade’ vai ao revés de significar um apriorístico plano completo de ação (concepção tradicional na história da filosofia) para significar a manutenção do equilíbrio numa imensidão de atos diversos, de maneira que cada ato ou ação abarque a significação de outro ato ou ação e ofereça também significação a outro ato ou ação. Parece aqui se configurar senão uma explícita demonstração do que seja tradição, ao menos um razoável esboço do que Dewey entende relativamente a este conceito.

Quem segundo Dewey estaria apto a ter tal atitude geral para com o mundo fruto de disposição profunda para com as considerações que dirigem a conduta humana? Ou dito de outro modo e sucintamente, quem estaria apto a atingir a atitude filosófica? Qualquer pessoa de espírito livre, aberto e sensível às novas percepções e às relações que estas possuem entre si ao tratá-las de modo responsável e aprofundado, terá, à medida que assim agir, atitude filosófica, afirma Dewey. (Idem, p. 357)

Ao buscar as significações que a filosofia acumulou ao longo da história Dewey apresenta como sendo um dos sentidos populares desta a “calma e a longanimidade em face dos obstáculos e das perdas sofridas” e acrescenta que há a suposição de que seja de fato “a faculdade de se sofrer sem se queixar” (Idem p. 358-9). Tal significação não chega a ser um atributo da filosofia em geral, ressalva Dewey, muito embora remonte à influência da filosofia estoica. Não obstante, tal influência se justifica à medida que sugere que a característica geral da filosofia “é a faculdade de aprender, de extrair significações até das desagradáveis vicissitudes da vida e transformar aquilo que foi aprendido em aptidão para continuar a

aprender”. (Idem, p. 359) Percebe-se aqui a preocupação do filósofo estadunidense de enfatizar já na definição preliminar do que seja a filosofia, aspectos como o *ato de aprender*, o *ato de extrair significações* e o *ato de continuar a aprender*. Ou seja, a atividade filosófica envolveria em sua gênese o ato de apreender algo do mundo e assim aprender algo sobre o mundo que permita a produção de significados/significações, transformando o aprendido em aptidão, isto é, em habilidade, para dar continuidade à odisseia humana do viver-aprender.

Em filosofia é possível compreender generalidade e finalidade última (*ultimateness*) de modo análogo, pois literalmente tais pretensões indicariam insanidade por parte do filósofo. Outrossim, Dewey compreende *ultimateness* como disposição para atingir-se significações de níveis mais profundos, capazes de adentrar a superfície e desvelar as relações de todos os acontecimentos e/ou objetos e ater-se a estas relações. E, portanto, não compreende finalidade última (*ultimateness*) como significando que a experiência tenha atingido o seu fim e se esgotado. Destarte, por ser adversa a abordar as coisas de modo isolado é que a filosofia, segundo Dewey, é uma *atitude geral*, posto que projeta alocar determinado ato ou ação no todo ao qual pertence, o qual por sua vez outorga ao ato ou ação sua(s) significação(ões).

É oportuno ressaltar a distinção proposta por Dewey entre a filosofia – que se identifica com o ato de pensar – e o conhecimento. Este tomado como algo fundamentado, portanto, ciência representando o que já está estabelecido, ordenado, isto é, dispostos de modo racional. Já o ato de pensar, e assim, a filosofia “aplica-se a coisas em perspectivas” tendo ocasião graças a uma incerteza e visa “dissipar uma perturbação”. (Idem, p. 359)

Deste modo chega-se a uma segunda definição do que seja filosofia: identificada ao ato de pensar, denota uma perspectiva que visa pensar o que aquilo que é conhecido exige da humanidade (daquele que pensa, do ser pensante). Dito de outra forma, requer que se saiba qual atitude de correspondência^{XCII} o conhecimento consolidado exige. Dewey afirma ser a filosofia uma ideia do que é possível, e não mero registro dos fatos consumados. Assim como o ato todo e qualquer ato de pensar, a filosofia é hipotética, assinala algo a ser feito, indica algo a ser tentado. Não é no fato de proporcionar soluções – o que pressupõe a ação –

^{XCII} Na tradução aqui utilizada o termo aparece grafado da seguinte maneira: “cor+respondência”.

mas sim no método de análise das dificuldades e na capacidade de propor métodos, meios de nos avir com tais dificuldades que reside o valor da filosofia, isto é, do ato de pensar. (Idem, p. 359) Nesta busca por definir a filosofia em sua natureza, Dewey, em tom psicologizante, afirma:

Pode-se quase definir a filosofia como o pensamento que se tornou consciente de si mesmo – que generalizou seu lugar, função e valor da experiência. (DEWEY, 1959, p. 359)

É devido a existência da necessidade de se integrar na ação os múltiplos e conflitantes interesses em disputa no *continuum* da vida que surge a exigência de uma atitude “total” (talvez no sentido de totalizante ou totalizado como em HEGEL?) Não é perceptível a necessidade da filosofia quando os interesses são tão superficiais que facilmente se fundem, ou quando não são suficientemente organizados para entrar em mútuo conflito.

A compatibilidade ou continuidade da experiência é a finalidade da filosofia empírica de Dewey, pois este afirma que o estímulo para se buscar um ponto de vista mais abrangente e compreensivo nasce quando, por exemplo, o interesse da ciência se contrapõe ao da religião, ou o interesse econômico se conflita ao interesse artístico/estético ou científico, ou ainda quando o interesse por conservar a ordem já estabelecida disputa com o interesse progressivo pela liberdade, ou o individualismo se choca com o institucionalismo. Não sendo passível de percepção a filosofia, aliás, a necessidade desta diante de interesses superficiais que sem dificuldade se fundem uns aos outros, ou de interesses insuficientemente organizados, e portanto, incapazes de incitar mutuamente o conflito. Vale dizer, se não há condições de desequilíbrio, então, não há problemas que exijam, por assim, dizer, a filosofia, a pletora de hipóteses, sugestões metodológicas, e perspectivas conciliadoras características estas do ato de pensar, características da atitude filosófica *par excellence*.

Dewey é adepto da filosofia que resulta num sistema filosófico, possivelmente sob influência kantiana, haja vista sua tese de doutoramento ter versado sobre a psicologia em Kant, como o excerto que se segue bem denota.

Muitas vezes um indivíduo pode harmonizar para si próprio essas colisões; circunscreve-se a área do conflito dos objetivos e o indivíduo cria suas grosseiras acomodações. Estas filosofias caseiras são legítimas e muitas vezes adequadas. Mas não resultam em sistema filosófico. Surgem estes quando as exigências mutuamente

discrepantes de diferentes ideias de conduta atingem a sociedade como um todo e torna-se geral a necessidade de reajustamento. (DEWEY, 1959, p. 360)

Tais delineamentos explicitam o que é objetado contra as filosofias, e.g., qual o papel representado por estas filosofias relativas às suas especulações individuadas e a sua diversidade contraditória? Por que estas filosofias retornam aos sistemas filosóficos do passado repisando-os e orbitando as mesmas questões enunciadas – há décadas, há séculos – de inúmeros modos? Dewey afirma, não haver dúvida de que tais questionamentos incidem e caracterizam em maior ou menor medida as filosofias históricas. Não obstante, salienta que estas objeções são direcionadas tanto à filosofia quanto à natureza humana, e igualmente ao mundo em que esta natureza humana está situada. As filosofias, conforme esta perspectiva pragmatista de Dewey, devem refletir as incertezas existentes na vida. E o fato de existirem filosofias divergentes e rivais, se deve ao caso de os interesses conflitantes se manifestarem em distintos grupos de pessoas que produzem diferentes diagnósticos da causa de determinada perturbação e também diversos pareceres, sugestões ou prognósticos para extirparem a perturbação visando a restauração do equilíbrio e continuidade da vida.

Outra característica ressaltada pelo filósofo pragmatista norte-americano a respeito da natureza da filosofia diz respeito à compreensão do que seja a verdade. Argumenta que relativamente àquilo que já ocorrera suficiente evidência é o que se necessita para que as opiniões entrem em acordo sobre sua certeza, todavia, quando a questão envolve o que seja mais acertado de se fazer diante de situação complexa, então, propõe o autor, “é razoável e inevitável haver debates, precisamente por ela ainda ser indeterminada”. (Idem p.360)

A imagem sugerida para exemplificar o que propõe é mui límpida: não se espera da casta dominante enleada em confortos que conceba a filosofia da vida de igual maneira à da casta que estripa-se na luta pela subsistência. Se se desse algo contrário, ou seja, se fosse o caso de os que são providos e os que são desprovidos de riquezas possuírem idêntica atitude mental fundamental diante do mundo e para com ele, possivelmente trataria-se de se crer na falta de seriedade ou insinceridade de ambos ou algum dos lados. (Idem p. 360-1) Aqui pensa-se ser o caso de aventar a possibilidade de propor sutil acréscimo ao pensamento do filósofo da educação John Dewey, pois, para além de falta de seriedade e insinceridade,

pode-se pensar também ser o caso de alienação e/ou assunção de ideologia alheia à sua casta. (Claro é também, a revelia do que intérpretes mais conservadores podem objetar que o exemplo dado por Dewey apresenta fortíssimo traço de materialismo histórico marxista: pois o que seria pensar em ‘casta dominante’, senão o fato de haver uma classe, grupo ou segmento que possuindo riquezas, isto é, bens materiais – inclusive os meios de produção: terras, tecnologias, etc. – dominam a existência material e sobrepõem seus interesses em detrimento dos interesses da casta que não possui riquezas, ou que ‘luta penosamente pela sua subsistência’?).

Corroborando ainda, há na continuidade do raciocínio deweyano a referência a sociedades industriais, denominadas por Dewey como comunidades que se dedicam a atividades industriais, de grande atividade comercial asseverando que estas provavelmente não terão a mesma visão de mundo de suas necessidades e possibilidades de vida como sociedades e/ou comunidades que possuam alta cultura estética e rara iniciativa para se aproveitar mecanicamente das energias naturais, o que vale dizer, dos recursos naturais. (Idem. p. 361) Dewey acrescenta a este respeito que a reação mental de uma agremiação^{XCIII} social cuja história seja perfeitamente contínua terá reação bastante distinta em relação a uma sociedade cuja história tenha sofrido abalos de soluções escarpadas e rudes com vistas a manter ou restaurar a continuidade. Ainda que lhe sejam apresentados dados idênticos o modo de avalia-los será diferenciado. A partir deste momento Dewey apresenta sua concepção sobre a existência de “diferentes espécies de experiências” as quais correspondem aos distintos modos de vida, e que impedem que os mesmos dados se apresentem acabando por conduzir ainda mais a uma escala de valores distinta.

Quanto à semelhança dos problemas que vem a lume em cada agremiação, sociedade ou comunidade Dewey enfatiza que tal similitude é com frequência aparente, pois se daria pela transferência de antigas divergências de tempos pretéritos para o tempo presente. Não obstante, o filósofo, não omite que “sob certos pontos de vista fundamentais, as mesmas condições de vida reproduzem-se de tempos em tempos, apresentando unicamente as modificações

^{XCIII} Vale pontuar aqui que *agremiação* tem o sentido de associação ou comunidade, como aparece em Aristóteles (*κοινωνία*). (vide ARISTÓTELES. **Política**. Tradução e notas de A. C. Amaral e C. C. Gomes. Edição bilíngue. Lisboa, Vega, 1998.)

devidas à mudança de contexto social, inclusive a evolução das ciências”. (DEWEY, 1959, p. 361)

Tais modificações das formas de vida fruto da mudança de contexto social que envolve também o desenvolvimento progressivo ou a evolução das ciências é que permitirá ao o filósofo aduzir a íntima relação entre filosofia e educação. E isto porque a educação proporciona um fértil terreno para adentar-se às significações humanas das discussões filosóficas, distinguindo-se assim das significações técnicas que estas tem apresentado. A educação aqui parece funcionar como ou servir de filtro para permitir a inteligibilidade das questões filosóficas formuladas em sua linguagem estrita, técnica, por parte do indivíduo comum do povo.

Pois se a *atitude geral* característica da filosofia e/ou do ato de pensar tem origem social, (leia-se portanto, material) isto é, derivam dos problemas que surgem nas intrincadas condições materiais que os diversos tipos de experiências proporcionam, então, todo e qualquer desenvolvimento social e material pode corroborar para se diagnosticar o problema ou perturbação da continuidade e assim, também, pode auxiliar no prognóstico que o filósofo, por sê-lo, deve conceber. Por esta mesma razão o homem comum do povo tem condições de elaborar suas filosofias caseiras. Entretanto, o fato de os problemas filosóficos surgirem quando as dificuldades sociais generalizam-se e são sentidas ao largo da tessitura social, mantem-se acobertado em razão da especialização da classe dos filósofos que utilizando linguagem técnica refere-se às dificuldades da vida social de modo mui diverso daquela linguagem do homem comum do povo. Todavia se determinado sistema filosófico ganha influência na vida social, sua conexão com um determinado conflito de interesses é certa, e exige pensa Dewey que um programa de adaptação social seja desenvolvido, pois do contrário a perturbação ou desequilíbrio não se dissolverá impedindo o *continuum* da vida.

Na continuidade da exposição do que se compreende por natureza da filosofia Dewey apresenta a ideia de que “a teoria que não influencia a atividade educativa é uma teoria artificial” (DEWEY, 1959, p. 361). Isto por que embora haja o risco daquele que estuda a filosofia por si mesma de compreendê-la como mero exercício de acuidade intelectual ou de disciplina rigorosa relativa tão somente aos filósofos, quando as conclusões filosóficas são confrontadas com as distinções que operam na educação, isto é, na prática educativa, e com as disposições mentais a

que correspondem, e quando chegam a influir sobre estas distinções e disposições, então as situações formuladas pela filosofia deixam de parecer remotas, distantes do modo de conceber o mundo do homem comum, do homem do povo.

Encarar os problemas filosóficos *in loco* onde surgem e lutam é habilidade proporcionada pela perspectiva educacional aponta Dewey, pois concebe que é aí em sua própria seara que a aceitação ou rejeição destes problemas filosóficos “resulta em diferença na prática”. (Idem, p. 362)

Num quarto momento, deste capítulo 24 intitulado “filosofia da Educação” onde, Dewey, após breve revisão crítica está a tratar da natureza da filosofia, propõe uma nova formulação para a definição do que seja a filosofia, definindo-a como a *teoria geral da educação*. Assim o faz, alertando que tal possibilidade só se dará se for o caso de conceber a educação como processo de formação de atitudes fundamentais seja de natureza intelectual, seja de natureza sentimental diante da natureza e da humanidade. Não se limitando a filosofia a permanecer simbólica, verbal ou deleite sentimental para raros, ou então ainda, simples dogmas arbitrários. Ou seja, a filosofia tal como aqui se concebe é uma atitude geral que extrapola estas dimensões – simbólica, verbal, sentimental para poucos e dogmas arbitrários – pois seu modo de examinar a experiência pretérita e sua produção de valores “devem influir na conduta”. (Dewey, 1959, p. 362)

Tão somente enquanto atividades educativas, a agitação popular (ou seja, os movimentos populares?) a propaganda, e as ações legislativa e administrativa são capazes de produzirem a mentalidade desejável por determinada filosofia. Dito de outro modo, tais fenômenos sociais só produzem o que almeja uma filosofia à medida que modificam a atitude mental e moral da humanidade. Em pessoas cujos hábitos há mui estão firmados há a chance de, na melhor das hipóteses, estes métodos serem prejudicados, pois na educação dos adolescentes tais métodos possuem um campo de atuação melhor e mais livre, ressalta o filósofo pragmatista. Não obstante, prossegue, que só sendo animados por uma visão proporcionada pela filosofia os objetivos e métodos da atitude escolar não estarão propensos a tornarem-na empírica e rotineira. Isto por que a visão proporcionada pela filosofia sobre a atitude escolar – e seus objetivos e métodos – é ampla e generosa situando o papel desta na vida contemporânea.

A partir do até aqui exposto sobre a compreensão da natureza da filosofia, segundo John Dewey, percebe-se a nítida e fundante relação existente

entre filosofia, educação e experiência, pois que esta visão, ampla e generosa, proporcionada pela filosofia para a consecução da atividade escolar devem influir na conduta, ou seja, deve modificar um modo de se pensar o agir e conseqüentemente o próprio agir.

Na continuidade do raciocínio Dewey afirma o nexo entre a verdadeira ciência e os fins (telos) que interessam à comunidade realizar considerando que tais fins ou finalidades são subentendidos pela ciência de modo prático. Isto por que descolada destes fins seria indiferente os resultados da ciência, ou seja, se suas pesquisas e descobertas serviriam para curar ou propagar moléstias, se para aumentar os meios de conservação da vida ou para desenvolver material bélico para destruí-la. (Percebe-se aqui o aspecto de criticidade presente nesta concepção de filosofia, pois, não se permite aqui o florescer do que a Teoria Crítica denominou 'razão instrumental' =>> ver/citar instrumentalismo de Dewey.) Caso a sociedade, expõe o filósofo estadunidense, se interesse mais por desenvolver os meios de conservação, ou os meios de aniquilação da vida, a ciência prontamente mostrará o caminho para se conquistar o que almeja a sociedade.

A filosofia apresenta então dupla tarefa: i) desenvolver crítica aos objetivos existentes relativos ao estado atual em que se encontra a ciência, indicando quais valores se tornaram obsoletos –considerando os novos recursos disponíveis – e quais valores “são meramente sentimentais” por não constituírem meios para a realização daqueles objetivos” (Dewey, 1959, p. 362); ii) interpretar os resultados alcançados pela ciência especializada avaliando seu alcance relativo aos futuros empreendimentos sociais. Sem equivalentes educacionais sobre o que se deve ou não fazer tais tarefas se tornariam impossíveis à filosofia. Isto por que a teoria filosófica, segundo Dewey, não faz surgir *ex nihilo* seus valores intelectualmente construídos. O excerto que se segue deixa bem assegurado a concepção empírica sobre a natureza da filosofia para a realização de sua dupla tarefa e ainda define a educação como laboratório no qual as distinções conceituais da filosofia são concretizadas e ganham condições de verificação.

Pois a teoria filosófica não dispõe de uma lâmpada de Aladim para fazer surgir de repente os valores que ela “constrói” intelectualmente. Nas artes mecânicas, as ciências tornam-se meios de tratar as coisas de modo a utilizar suas energias para objetivos determinados. Por meio das artes a filosofia pode engendrar métodos para utilizar as energias dos seres humanos de acordo com as concepções

sérias e profundas sobre a vida. A educação é o laboratório onde as distinções filosóficas são concretizadas e postas à prova. (DEWEY, 1959, p. 363)

Dewey recorre à história da filosofia de modo sutil e contundente para afirmar dois aspectos sobre a origem da filosofia que corroboram para o corpo de sua tese sobre a natureza empírica da filosofia. O primeiro trata de apontar como sugestiva a circunstância de a filosofia europeia^{XCIV} haver – entre os atenienses – se originado sob compreensão direta de questões educacionais. O segundo aspecto propõe que considerando-se a espécie de assuntos sobre os quais a filosofia versava, a primitiva história da filosofia – ulteriormente desenvolvida pelos gregos na Ásia Menor e na Itália – é muito mais um capítulo da história das ciências naturais do que propriamente da filosofia, tendo em vista o sentido moderno e contemporâneo do termo ‘filosofia’. Isto por que, tendo por objetivo a natureza, a filosofia especulava sobre o modo pelo qual as coisas do mundo surgem e se transformam. Sendo que os resultados e métodos filosóficos só vieram a ser aplicados à conduta humana – deslocamento antropológico – no século seguinte pelos professores que deambulavam território grego a fora, denominados sofistas.

Os sofistas possuem um papel muito mais proeminente na visada histórico-filosófica de John Dewey que costumeiramente encontra-se nos manuais de história da filosofia^{XCIV}. Afirma Dewey terem sido “o primeiro corpo de professores profissionais da Europa” (Idem, p. 363) e que a filosofia passou a questionar as relações entre *individual e universal*, entre *homem e natureza*, entre *tradição e reflexão*, entre *conhecimento e ação* a partir do momento em que os jovens passaram a receber instruções sobre a virtude, as artes políticas, a direção do estado e das coisas domésticas – economia – por parte dos sofistas. Como questionavam tais relações e valores? Segundo Dewey, em memorável exercício reconstrutivo, indagavam os sofistas:

Pode-se aprender a virtude, que é reconhecida como a mais alta das excelências? Que é aprender? Este ato se relaciona com o

^{XCIV} Esta maneira de se referir à filosofia, adjetivando-a como ‘europeia’ permite especular que Dewey pense na possibilidade de outras filosofias que não a europeia. Isto parece mui coerente com sua tese de que a filosofia surge de problemas oriundos do seio das sociedades humanas, e como produtora de hipóteses para a atitude geral que tais problemas exigem.

^{XCIV} Isto se deve à tradição platônica que distinguia a atitude do filósofo da atitude do sofista, considerando aqueles nobres de espírito por buscarem a verdade absoluta de modo desinteressado, enquanto os sofistas o faziam de modo interessado – recebimento de quantias para ensinar – e relativo, pois professavam ser a verdade um valor de natureza social, portanto, convencional.

conhecimento. Que é, então, o conhecimento? Como se consegue este? Será por meio dos sentidos, ou do aprendizado de alguma espécie de atividade prática, ou da razão que se submeteu a uma disciplina lógica preliminar? (DEWEY, 1959, p. 363)

Considerando Dewey que “aprender é *conseguir conhecer*” tal ato envolve a passagem da ignorância à sabedoria, da privação à plenitude, da deficiência à perfeição, do não ser ao ser como costumavam formular a questão os gregos da antiguidade. Aqui o filósofo norteamericano, toca um dos problemas fundamentais da filosofia da natureza, a saber: a questão da existência e possibilidade do movimento. O ato do conhecimento implicaria em uma mudança/transformação de um estado de ignorância, privação, deficiência e/ou em síntese, do *não ser* para um outro estado que seria o estado de sabedoria, plenitude, perfeição, ou do *ser*. E tal ato suscitaria questões como: é possível tal transição? Seria a mudança, o vir a ser, o devir, o desenvolvimento algo de fato possível? Se sim, como tal se sucederia? E supondo que tais questões sejam respondíveis e respondidas, qual seria a relação entre instrução e conhecimento com a virtude?

Com esta derradeira questão os sofistas provocaram o que denomina-se deslocamento antropológico. Momento em que a ação humana passa a ganhar espaço na reflexão filosófica, pois ao suscitar a problemática da relação entre razão e ação, ou seja, entre teoria e prática, haja vista que a virtude só poderia residir na esfera da ação, a faculdade de conhecer, a atividade da razão tem seu estatuto de o mais nobre atributo humano colocado em xeque. Prossegue Dewey

[...] por conseguinte, a atividade puramente intelectual não era a mais alta de todas as excelências, sendo secundárias, comparadas com ela, as virtudes de se cumprirem os deveres de bom vizinho e de bom cidadão? Ou, por outro lado, não seria esse celebrado conhecimento intelectual mais do que uma vazia e vã pretensão, desmoralizadora do caráter e destruidora dos laços que reúnem os homens na vida social? (DEWEY, 1959, p. 364)

Fica, a partir do exposto, nítido o posicionamento de Dewey não só em sua releitura reconstrutiva da história da filosofia, como também em sua derradeira inquirição no excerto supracitado: este celebrado conhecimento intelectual seria vazia e vã pretensão cujo atributo desmoralizaria o caráter e destruiria os laços responsáveis por unir a humanidade numa tessitura social em sua continuidade. Ou seja, a atividade puramente intelectual não é bem quista e vista pelo pragmatista,

pois não gera instrumentalidade para propor soluções desejáveis aos desequilíbrios que venham a surgir no *continuum* da vida.

Dewey prossegue o raciocínio argumentando que em duas ou três gerações estas questões distanciaram do originário alcance prático vinculado à educação, sendo discutidas pelo puro exercício de discutir-se tais questões. Vale dizer, passaram a ser concebidas como matérias filosóficas pertencentes a um ramo independente de investigações. Não obstante, o testemunho eloquente da íntima ligação entre filosofia e educação está, assevera o autor estadunidense, no fato de a corrente do pensamento filosófico europeu ter surgido com teoria do processo educacional. (Idem, 1959, p. 364)

Desta feita tem-se uma definição, ainda que preliminar, do que seja a filosofia da educação segundo John Dewey, como sendo tão somente um formulação explícita de problemas oriundos “da formação de uma mentalidade reta e de bons hábitos morais” considerando as dificuldades inerentes à vida social coeva, e não como mera aplicação exterior de ideias já elaboradas a um sistema de prática escolar cuja origem e metas fossem inteiramente diversas. E após esta definição do que compreende por filosofia da educação, Dewey, propõe pela quinta vez uma definição de filosofia, agora apresentando-a como “a mais profunda definição que se possa dar” afirmando ser a filosofia “a teoria da educação em seus aspectos mais gerais.” (Idem, 1959, p. 364)

Conclui Dewey o capítulo intitulado “filosofia e educação” enfatizando que a reconstrução da filosofia, a reconstrução da educação e a reconstrução dos ideais e métodos sociais, estão atados. Sendo devido à plena transformação da vida social, aos progressos da ciência, à revolução industrial e ao desenvolvimento da democracia que torna-se urgente uma revisão dos ideais básicos relativos aos sistemas filosóficos tradicionais, uma vez que acredita-se, nos tempos atuais, haver a necessidade especial de reconstrução educativa. É o fato de se questionar sobre quais ideias e ideais encontram-se implícitos nas transformações sociais que permitiria efetuar-se a reforma educativa em consonância com as mudanças observadas na vida prática. Pois só assim seria lícito compreender que tipo de mudanças – na reforma educativa – tais transformações exigem que se faça nas ideias e ideais herdados das antigas e distintas culturas pretéritas. E deste modo então realizar estas reconstruções sociais, estas mudanças na vida prática

identificadas nas reconstruções da filosofia, da educação e dos ideais e métodos sociais.

2.3. Filosofia da Experiência

Para delinear-se a proposta do filósofo da educação John Dewey a respeito do que venha a ser uma Filosofia da Experiência é mister desenvolver alguns aspectos fundamentais da noção de experiência no pensamento deweyano para então apresentar sua ousada proposta teórica relativa a possibilidade de uma Filosofia da Experiência.

Dewey busca ao longo do capítulo 11, intitulado “Experiência e pensamento” de sua obra magna *Democracia e Educação*, delinear o que compreende como sendo a natureza da experiência. Para tanto trata de definir o que seja o papel da reflexão na experiência. Tal reflexão observa o autor, subentende certa associação ou relação entre o fazer ou experimentar e algo que em consequência deste fazer ou experimentar a pessoa sofre, sente, percebe de alguma forma com os sentidos. Pois, segundo o filósofo pragmatista, a cisão entre o aspecto ativo do fazer e o aspecto passivo do sofrer ou sentir aniquila toda e qualquer significação vital de uma experiência. Isto por que considera que o ato de pensar é um ato deliberado e cuidadoso de se estabelecer conexões, relações entre o que se faz e as consequências disto que se faz. Via pensamento em ato percebe-se não apenas que o fazer e as consequências deste fazer possuem relações, bem como nota-se as particularidades e especificidades existentes nesta associação entre o fazer e suas consequências. Prossegue Dewey ao desenvolver o raciocínio defendendo que é na busca por determinar a significação de algum ato por realizar ou realizado que o estímulo para o ato de pensar vem a lume, e assim mostram-se os elos existentes – entre o fazer e suas consequências – em forma de relações, associações e/ou conexões. As consequências são previstas pelo ato de pensar, e isto subentende que a situação por si mesma ou como se apresenta para a consciência é incompleta, ou seja, indeterminada. Tal previsão de consequências significa uma hipótese para solução, hipótese esta proposta, sugerida pelo ato de pensar ou já tentada, experimentada. E, o raciocínio, afirma Dewey, é o ato de se buscar o aperfeiçoamento desta hipótese analisando cuidadosa e meticulosamente as condições existentes e o conteúdo da hipótese adotada. Quando então deve-se

pôr à prova, ou seja, verificar a ideia ou teoria enquanto solução sugerida desenvolvendo-se o procedimento conforme os preceitos da hipótese. E assim admite-se como valiosas as hipóteses cujas consequências acarretam determinadas mudanças no mundo, enfatiza o autor. Se tais mudanças não se derem trata-se então de modificar-se as hipóteses e realizar novas experiências já considerando as relações envolvidas na elaboração e experimentação das hipóteses anteriores. Dewey afirma que o ato de pensar implica, isto é, contém em si, os seguintes atos: i) a consciência de um problema, ii) a observação das condições, iii) a formação e a elaboração racional de uma conclusão hipotética, e, iv) o ato de colocar experimentalmente tal conclusão à prova. Pois, continua o filósofo norte-americano, simultaneamente ao fato de o ato de pensar resultar em conhecimento, seu valor filosófico, em última análise está subordinado ao seu uso no próprio ato de pensar. Uma vez que o pressuposto de deweyano é de que vivemos em um mundo que evolui, – portanto, não em um mundo fixo e acabado – onde a visão prospectiva é a tarefa principal e a retrospectiva - todo o conhecimento como coisa distinta da reflexão é retrospectivo – possui valor à medida em que proporciona solidez, segurança e fecundidade garantindo assim as atividades futuras.

Já de início o filósofo expõe que a natureza da experiência encerra em si dois elementos: um ativo e outro passivo combinados de modo especial. Tal observação é *conditio sine qua non* para que se compreenda a natureza da experiência. A experiência é, por um lado, *tentativa (trying)* – aspecto ativo – tal significação pode ser observada no emprego dos termos *experimento* e *experimentação*, e por outro lado, é *sofrimento^{XCVI} (undergoing)* – aspecto passivo – pois é um *passar por* alguma coisa. Pois, segundo Dewey, quando se experimenta alguma coisa ou situação o que na prática ocorre é o agir sobre esta determinada coisa ou situação com vistas a fazer algo com esta. E, em seguida, sente-se, experimenta-se, suporta-se, isto é, sofre-se as consequências deste ato ou ação sobre esta coisa ou situação. A ação é recíproca, bem ao gosto da dialética materialista: ao se fazer alguma coisa ao objeto da experiência, este de imediato em troca age sobre o agente. A isto Dewey denominará “combinação específica”

^{XCVI} A acepção evocada aqui por Dewey, não tange o aspecto dramático como o uso vulgar do termo sofrimento pode e costuma sugerir. Mas, aproxima-se da acepção clássica latina onde *sofrer* significa passar por algo, experimentar as condições de determinada situação. Vide *patior, -ēris, pati, passus sum*, v. dep. trans. Donde em sentido próprio traz uma primeira acepção: sofrer, suportar, aturar; e em segunda acepção traz: permitir, consentir, admitir. (FARIA, E. 1962, p. 708)

(DEWEY, 1959, p. 152). O fruto ou o valor da experiência é aquilatado pela conexão destas duas fases da experiência, acrescenta o filósofo da educação. Haja vista que não constitui-se como experiência a simples atividade. Pois que esta é dissipadora, centrífuga e dispersiva, já a experiência na qualidade de tentativa pressupõe a mudança uma vez que subjaz ao devir do mundo. Esta mudança se não possuir relação consciente com o retorno (feedback?) das consequências que derivam do agir, não passará de mera transição de significação. Haja vista que, segundo Dewey, só se aprende alguma coisa quando o fluxo de uma atividade tem continuidade nas consequências decorrentes dela própria, e quando há o refluxo, ou seja, quando a mudança operada pela ação se reflete em uma modificação que se dá na pessoa/indivíduo. Porém, qual é a razão que leva Dewey a afirmar que a aprender algo só se dá desta maneira, vale dizer na experiência tal e qual ele a concebe? A resposta é categórica: este fluir – da atividade e suas consequências – e refluir – da mudança da ação para uma mudança no sujeito/pessoa/indivíduo – são prenhes de significação. O exemplo do próprio filósofo é esclarecedor:

Não existe experiência quando uma criança simplesmente põe o dedo no fogo; será experiência quando o movimento se associa com a dor que ela sofre, em consequência (*sic*) daquele fato. De então por diante o fato de se pôr o dedo no fogo significa uma queimadura. Ser queimado será apenas uma simples modificação física, como o queimar-se um pedaço de lenha, se não for percebido como consequência (*sic*) de uma outra ação. (DEWEY, 1959, p. 152)

Há de certa maneira aqui no pensamento proposto pelo filósofo estadunidense, um tom fenomenológico em seu empirismo instrumentalista, pois afirma que só ao *ser percebido* como consequência de uma outra ação é que o ato de pôr o dedo no fogo ganhará a significação de queimar-se, de ter queimaduras, de perigo, de dor. E tal significação só é possível pelo fato de o movimento de levar o dedo ao fogo ser associado à dor – sua consequência – fato decorrente do primeiro ato.

A experiência, conforme concebe Dewey, possui, em qualquer dos sentidos vitais do termo, desenvolvimento acumulativo diferentemente dos impulsos cegos e caprichosos que impelem os indivíduos/pessoas de maneira irreflexiva de uma coisa à outra. Como uma espécie de definição negativa do que se entende por experiência, Dewey, discorre que muitas coisas ocorrem às pessoas em geral, mas, sem que estejam associadas (ou que sejam percebidas como associadas) a

qualquer ato precedente. Tais coisas seriam algo como acidentes, nada havendo antes e depois desta experiência^{XCVII}, ou seja, nenhuma visão retrospectiva ou

Deste modo, se nada é aprendido que possa ser útil para prever o que se sucederá em seguida, e, tão pouco, se nenhuma nova aptidão é adquirida com vistas à adaptação para o devir, isto é, para o que está por acontecer, então não há ampliação do domínio humano sobre o meio em que vive. Restando concluir que “tal coisa”, afirma o pensador norte-americano, “só com muita condescendência pode-se chamar tal coisa uma experiência” (DEWEY, 1959, p. 153). E mais, que o “aprender da experiência” é realizar uma associação tanto retrospectiva quanto prospectiva entre o que se faz às coisas do mundo, do meio em que se vive e o que as consequências desta ação humana nas coisas faz a humanidade gozar ou sofrer. Nestas condições dá-se o que fora exposto acima, conforme Dewey: a ação torna-se uma tentativa, pois experimenta-se o mundo afim de sabê-lo como ele é, o que se sofre em consequência desta tentativa, deste experimento torna-se instrução, posto que descobre-se as conexões, as relações existentes entre as coisas presentes no mundo da vida social.

Deste modo de se compreender a noção de experiência como algo que não é meramente tudo aquilo que se vive no dia a dia, ou tudo aquilo que acontece no cotidiano, ou ainda o conjunto de atividades realizadas durante a jornada, mas, sim como algo que é em primeira instância tentativa (*trying*) e na sequência é sofrimento (*undergoing*) Dewey extrai duas conclusões importantes para a (área d) a educação: i) conclui-se que primariamente a experiência é uma ação ativo-passiva, não podendo ser, portanto, primariamente uma ação cognitiva; ii) a percepção das relações ou continuidades às quais a experiência conduz o agente é a medida do valor desta. Na proporção em que inclua os aspectos cumulativos ou conduza a algo preñado de significado a experiência é então, cognitiva.

Aqueles que recebem instrução das instituições escolares habitualmente são considerados “como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros espectadores, de espírito que absorvem os conhecimentos” graças à

^{XCVII} Aqui utiliza-se o termo “experiência” para desenvolver-se a hipótese de que o processo que está sendo descrito não caberia em uma definição rigorosa do que seja o conceito de “experiência” para John Dewey em *Democracia e Educação*, 1959.

energia direta da inteligência aponta o filósofo pragmatista. Não obstante, o termo aluno^{XCVIII} chega praticamente a significar uma pessoa que não está a desfrutar de experiências frutíferas, mas tão somente está a “absorver diretamente os conhecimentos” (DEWEY, 1959, p. 153)

Para Dewey o que permite reconhecer o sentido das coisas é a união íntima entre atividade e suas consequências, todavia, por ter sido construído o hábito de separar espírito ou consciência como faculdade puramente intelectual e cognitiva de um lado, e, órgãos físicos da atividade como fatores físicos intrusos e irrelevantes por outro, tal união íntima é rompida apresentando dois fragmentos. Um, a simples ação do corpo, outro, as significações e sentidos extraídos diretamente pela atividade, dita, espiritual.

Esta cisão ou ruptura está presente no cânone da história da filosofia ocidental como é possível compreender assentindo-se à tese deweyana expressa no capítulo 24 de *Democracia e Educação*, momento em que o filósofo tece suas considerações sobre a natureza da filosofia. Tal rompimento gerou maus resultados dimanados desse dualismo espírito e corpo, e Dewey enumera alguns dos efeitos mais patentes: i) tomar a atividade corporal como parte intrusa no processo educativo, que deve ser barrada, impedida, obstruída; ii) tornar mecânico o exercício necessário de algumas atividades corporais sem as quais é impossível o desenvolvimentos das atividades ditas puramente “mentais” ou relativas tão somente ao “espírito”; iii) valorizar exageradamente as coisas em detrimento das relações e/ou associações que estas possuem entre si. Embora seja um aspecto intelectual não só pressupõe a cisão ou dualismo corpo e espírito, como da enlevo à materialidade dos objetos do mundo.

Por que seria importante compreender estes aspectos enumerados por Dewey como os efeitos do dualismo corpo e espírito? Que avanço na definição ou

^{XCVIII} Vale ressaltar que a etimologia do termo “aluno” deriva do Latim *alumnus*, *alumnī*, substantivo masculino, cujo significado é “criança”. (E não o ‘sem-luz’ como se costuma ouvir a falsa intuição etimológica que aponta o “a-” como prefixo privativo, de negação, mais o suposto radical “lumnós” como significando luz). Abandonado desde Plauto; na origem, particípio de *alō* (eu alimento, do verbo *alĕre*, ‘alimentar’) mediante o sufixo –m(e)nos; cf. Leumann-Stolz, p. 222. Usado como adjetivo, e, na época pós-clássica, em sentido ativo, “nutritivo”, “alimentador”, por onde *almum nūmen* se alterou em *alumnū nūmen*. WH, I, p. 34. (Vide MAGNE, 1952, p. 218 e 234) Então, tem-se que *alumnus* significa aquele que carece de alimentação, no caso da criança, aquele que mama, que está dependente da amamentação, ou seja, o lactante. Segundo Dewey em *How we think* o domínio do corpo é um problema intelectual (p. 204). seria a imagem daquele que recebe, absorve diretamente o leite-conhecimento e passaria por experiência frutífera em sentido deweyano. Ou seja, o lactante, acredita-se, associa o ato que realiza ao possível incômodo gástrico (fome) que tivera antes de iniciar a lactação, e também associa o fato da lactação ao da saciedade.

circunscrição da noção de natureza da experiência poderia resultar deste apontamento e sua conseqüente reflexão? Pois bem, se bem compreendido está o que interessa ao filósofo da educação, empirista, pragmatista e instrumentalista, é fazer-se entender apresentando aspectos práticos de como a ruptura paradigmática entre corpo e mente – em outros contextos esta aparece sobre a denominação de corpo e alma – traz à baila problemas até então insolúveis se pensados no interior deste paradigma. Por exemplo, no primeiro item enumerado, importa ao autor, deixar claro que tomada a atividade corporal como intrusa no processo educativo, como algo que nenhuma relação possua com a atividade mental, acaba por ser encarada como uma distração que precisa ser combatida, suprimida. E assim, o foco deixar de ser a compreensão das relações entre ações pretéritas, ações presentes e possibilidades futuras de ação, para primeiramente focar em inibir o corpo, isto é, as atividades corporais, olvidando-se temporariamente do foco principal que seria compreender os aspectos da atividade corpomental que permitirão a extração da significação daquela atividade integrada (corpo-mente) que virá a denominar-se deweyanamente experiência. Em tempo, vale salientar que tal perspectiva sobre a atividade corporal produz malefícios, à guisa de exemplo, o próprio Dewey expõe que

A principal fonte do “problema da disciplina” nas escolas é que o professor tem quase sempre de passar a maior parte do tempo impedindo a atividade corporal que alheia o espírito do objeto da lição. Prometem-se prêmios para os que ficarem fisicamente mais quietos, para os que guardarem mais silêncio e mais rígida uniformidade de postura e movimentos, e melhor simularem atitudes maquinais de inteligente interesse. O problema dos professores é obter dos alunos tal procedimento e punir os desvios que inevitavelmente ocorrem. (DEWEY, 1959, p. 154)

A anormalidade deste tipo de situação^{XCIX}, leia-se, de se conceber a atividade corpórea desagregada da atividade perceptiva, produz a tensão e a fadiga nervosas de professores e alunos. A indiferença total e as explosões intermitentes de caprichos se fazem presentes alternadamente. O corpo esquecido sem encontrar

^{XCIX} Entre outros fatores, este tipo de situação dificulta a narrativa do professor frente aos alunos, exigindo assim, estratégias que busquem tornar os alunos ouvintes ativos do conteúdo narrado, como por exemplo, a dinâmica de trocar de lugar (e assim talvez, dar a expectativa de mobilidade dentro da sala, o que produz o horizonte de liberdade e protagonismo) quando alguém consegue complementar o raciocínio delineado, ou construir hipóteses verificáveis e falseáveis, ou identificar conceitos trabalhados em situações do cotidiano, ou em determinado excerto textual.

o derivado de uma ação frutífera, desregra-se em desmandos sem saber como e porque precipita-se em turbulência sem utilidade alguma e peraltices desprovidas de significação. (aqui a Psicologia poderia admoestar que tais comportamentos são prenhes de significados, como que pedidos de socorro do corpo que fala mesmo estando a mente/alma/consciência incônsia do significado das operações corporometais). Isto para o filósofo da educação norte-americano seria algo mui diverso das brincadeiras, ditas, normais das crianças. Prossegue o filósofo:

As [crianças] fisicamente ativas tornam-se irrequietas e indisciplinadas; quanto às mais acomodadas, a quem chamam de ajuizadas, gastam a energia de que dispõem na tarefa negativa de recalcar seus instintos e suas tendências ativas, em vez de empregá-las na tarefa positiva de planejar e de agir construtivamente; não são, assim, educadas para a responsabilidade do uso significativo e harmonioso das aptidões corpóreas, e sim no dever imposto de não lhes dar livre expansão. (DEWEY, 1959, p. 154)

Por este viés Dewey encerra o raciocínio apontando ser uma das principais causas dos notáveis frutos da educação grega e que esta jamais se deixou desviar por noções falsas rumo a uma cisão entre corpo e espírito/mente/alma.

No segundo item, enumerado pelo autor, sua importância parece estar no fato de que o dualismo – tomado como pressuposto e portanto, naturalizado, inquestionado – torna mecânico o exercício necessário de algumas atividades corporais, como ver, ouvir e falar, sem as quais é impossível os desenvolvimentos das atividades consideradas tão somente “mentais” ou relativas apenas ao “espírito”. Por exemplo: sem empregar a vista, o ouvido e as mãos como perceber o que diz o livro, o mapa, o quadro-negro e o professor? Como não se pode fugir conceitualmente e muito menos materialmente de tal necessidade, o paradigma dualista opera considerando tais sentidos como inescrutáveis condutores por meio dos quais os conhecimentos do mundo exterior natural e social são veiculados para o espírito. Não obstante, ler, escreve e contar exigem adestramento muscular e motor, pois do contrário, não haveria como fazer retornar os conhecimentos alocados no espírito para transformarem-se em atos ou ações exteriores impedindo inclusive quaisquer instrumentos avaliativos extratores de conhecimentos. Resulta disto tudo a utilização meramente maquinal da atividade corpórea em experiências

educativas. Isto seria rechaçado pelo naturalismo empírico ou empirismo naturalista de Dewey, pois argumenta que

Antes de ir a criança para a escola, ela aprende a usar de suas mãos, de seus olhos e ouvidos porque são fatores no processo de fazer-se alguma coisa com sentido, alguma coisa de que resultam novas significações. O menino que “empina” um papagaio tem de conservar o olhar fixo neste e de notar as variações da pressão do fio na mão. Seus sentidos são avenidas para os conhecimentos, não porque os fatos exteriores sejam de certo modo “veiculados” para o cérebro, e sim por serem *usados para fazer alguma coisa com determinado objetivo*. (DEWEY, 1959, p. 155)

Assim, se o uso da atividade corpórea ligada a ações que visam determinado objetivo, e portanto, produzem sentido para a vida do agente, ocorre antes da criança ir à escola, então não seria produtora para o processo educativo lidar com o dualismo corpo e mente/espírito. Tais ações que possuem objetivos, metas, são ações que exigiram o ato de pensar, ato este vinculado a determinada situação social e análise retrospectiva e prospectiva do contexto para posterior intervenção no meio, ou seja, no mundo. É precisamente isto que Dewey entende por atitude filosófica, logo, atividade intelectual. O fazer alguma coisa com determinado objetivo é que permite que as qualidades das coisas vistas, ouvidas, sentidas possuam sentido, isto é, significação. Por tais percepções se mostrarem como tendo alcance sobre aquilo que se faz, sobre aquilo que se realiza é que se amplia a vivacidade destas percepções, pois o horizonte de sentidos e significações se mostra palpável. Não obstante, se a utilização de qualquer órgão sensorial, a vista por exemplo, for exigida a realizara-se sem que o sentido último de seu fazer esteja colado a esta fazer, então, trata-se de um ato maquinal, meramente resultante de adestramento do órgão em questão ou dos músculos isolados. Dito de outro modo, o circunstância de se isolar um ato de seu objetivo é que o torna um ato maquinal, mecânico, automático.

Outrossim, se as crianças desde o início da alfabetização acabaram por aprender a técnica sensório-motora da leitura, ou seja, a aptidão de reconhecer as letras e por conseguinte as palavras reproduzindo os sons correlatos a estes conjuntos de códigos gráficos, sem serem orientadas a prestar atenção à significação destes estabeleceu-se o que Dewey denomina de “ato maquinal”. Este uma vez estabelecido torna difícil o ato genuíno de ler, isto é, de ler e compreender o sentido daquilo que se está a ler. Pois, deste modo, afirma Dewey

Os órgãos vocais foram exercitados para desempenharem sua função automaticamente e isolados, e não podemos, por isso, associar, a essa função, quando o quisermos, a significação das frases. O desenho, o canto e a escrita podem ser ensinados pelo mesmo processo mecânico; pois, repetimos, é *mecânico* todo o processo de ensino que restringe a atividade corpórea ao ponto de chegar-se à separação do corpo e do espírito – isto é, da percepção do sentido do que se está fazendo. (DEWEY, 1959, p. 156)

Fica patente no excerto supracitado que o filósofo da educação Dewey, não apresenta dúvidas quanto a designar o porquê um ato é maquinal, ou um processo é mecânico: a separação, cisão, ruptura entre corpo e espírito, o que significa em termos práticos, a separação daquilo que é percebido daquilo que é o próprio sentido do que se está a realizar, a fazer. E acrescenta ao finalizar o raciocínio deste segundo item – sobre maus resultados decorrentes do dualismo corpo e mente para educação – que as matemáticas nos seus mais elevados ramos também sofrem deste mesmo mal, quando há a insistência indevida na técnica do cálculo *per se*, e mesmo nas ciências quando exercícios de laboratório acabam por ser ministrados pelo mérito que possuem em si, e não pelo sentido que produzem.

O terceiro e último item enumerado por Dewey, na obra já citada, sobre os maus resultados que dimanaram do dualismo erigido a partir do rompimento entre as noções de espírito e corpo aponta para o fato de se valorizar com exagero as coisas do mundo em detrimento das relações e/ou associações que estas possuem entre si. Sendo mui frequente o separar-se dos juízos as percepções, e também as ideias. Considerando a existência dos juízos como posterior à existência das percepções e das ideias visa-se estabelecer comparações entre percepções e ideias. E, alega-se perceber o espírito as coisas independentemente das relações que estas possuem entre si, e conceber as ideias de tais coisas sem observar as suas associações relativas ao que as anteceda ou as suceda. Consecutivamente, apela-se ainda, afirma Dewey, “para o ato de julgar ou de raciocinar, para combinar os elementos destacados do “conhecimento”, de modo que se patenteie sua semelhança ou associação casual.” (DEWEY, 1959, p. 156)

Não obstante, o filósofo estadunidense considera fato que toda percepção e ideia nada mais são do que o senso do alcance, da utilidade e da causa de algo. Isto por que, argumenta o pragmatista, não se conhece ou tem-se ideia de determinado objeto catalogando e enumerando suas mais variadas e isoladas

características em conexão com outra coisa qualquer. Pois, por exemplo, um carro ou um barco não é reconhecido enquanto tal após reunir-se todas as suas partes, mas é justamente a relação característica existente entre todas as partes que faz deste objeto um carro ou um barco. Tais relações extrapolam as meras justaposições físicas, subentendendo associações com animais que puxam o carro, com o mar e os marinheiros do barco, as coisas transportadas em ambos, etc. O ato de julgar, prossegue Dewey, é empregado na própria percepção, do contrário, esta seria mera excitação sensorial, ou ainda, mero reconhecimento do resultado de um juízo anterior se se considerar o caso de objetos familiares.

Aqui poderia-se aventar que a teoria do conhecimento de Dewey a sustentar sua filosofia da educação enquanto filosofia da experiência possui traços do que talvez pudesse ser denominada semiótica pragmatista, pois, o autor sustenta a tese de que “as palavras, os símbolos tomam o lugar das ideias” exatamente na proporção em que se separa a atividade da mente/espírito de um interesse ativo pelo mundo, isto é, na proporção em que se separa do ato de fazer algo e de também se relacionar este algo com aquilo que se está a sentir. (DEWEY, 1959, p. 157) Tal substituição é mais sutil quando subsiste algum sentido ou significação. Todavia, dá-se o hábito diante deste dualismo de o indivíduo/pessoa se contentar com um mínimo de sentido e acabar por deixar de notar quão restrita a percepção humana é em referência às relações existentes entre as coisas do mundo que justamente proporcionam às coisas do mundo e à própria vida social, suas verdadeiras significações. Sintetiza Dewey afirmando que

Acostumamo-nos tão completamente a uma espécie de pseudo-idéia (*sic*), de meia percepção, que não temos acordo de quanto é semimorta nossa atividade mental e quanto mais penetrantes e extensas seriam nossas observações e idéias (*sic*), se as formássemos em meio às condições de uma experiência vivificante que requeresse, de nossa parte, o esforço de pensar e o uso do raciocínio: fazendo-nos procurar as conexões^c das coisas com que nos ocupamos. (DEWEY, 1959, p. 157)

^c A narrativa em Benjamin, por ser aqui interpretada como “obra aberta”, ou seja, “centro ativo de uma rede[*sic*] de relações inesgotáveis” (ECO, 1071, p. 41), por não fechar o raciocínio apresentando um porque, uma causa, uma moral da história, permitiria pensá-la como alternativa para evitar a cisão entre corpo e espírito, cisão esta que culmina nos dualismos, e proporcionar atividades dignas de se denominarem experiências como sustenta Dewey. É justamente a narrativa que Benjamin aponta estar em vias de extinção que exige do ouvinte o esforço do pensar, o uso do raciocínio, a busca por conexões entre o narrado e a vida do ouvinte. Acredita-se aqui numa correlação entre a narrativa em Benjamin e a poética da obra aberta de Eco.

Esta experiência vivificante de onde Dewey indica que as ideias e observações devem ser formadas para superar o dualismo, e assim gerar um processo educativo cujas ações estão voltadas para a busca pelos significados de tudo aquilo que se faz na vida social, é passível de ser aproximada da noção de experiência (*Erfahrung*) proposta por W. Benjamin. Talvez levantar a questão de se a crise da experiência, causa de a narrativa estar em vias de extinção, não ser algo correlato ao que Dewey está propondo como sendo a origem do dualismo.

Para Dewey todas as autoridades estão de acordo sobre o posicionamento de que discernir as relações entre as coisas do mundo e as percepções resultantes do fazer algo neste mesmo mundo é a atividade genuinamente intelectual, logo genuinamente educativa. Crer-se na possibilidade de que se possa perceber as ditas relações sem o expediente da *experiência (trying and undergoing)* é o erro que a visão de mundo dualista acaba por engendrar. Presumir que basta ao “espírito” prestar atenção para então apreender, perceber estas relações e que tal atenção pode ser prestada à vontade em quaisquer situações é outro equívoco. Decorrente destes erros surgem uma infinidade de meias observações, de ideias verbais e de conhecimentos não assimilados que arruinam o mundo.

O filósofo estadunidense assevera que a mais ínfima experiência tem valor superior às mais numerosas, complexas e abrangentes teorias, pois tão somente pela experiência é que quaisquer teorias possuem importância de cariz vital e verificável. E com vistas a concluir a argumentação sobre seu entendimento do que seja a natureza da experiência Dewey expõe que a mais humilde experiência tem a capacidade de originar ou conduzir qualquer montante de teoria – ou conteúdo intelectual – não obstante, uma teoria descolada da experiência não possui a mínima condição de ser sequer definitivamente apreendida como teoria. Esta segue a tendência de converter-se em simples fórmulas verbais, e em uma série de sugestões utilizadas para tornar desnecessários e impossíveis próprio ato de pensar e/ou a elaboração de verdadeiras teorias. Destarte, graças a este processo educacional que toma o dualismo como visão de mundo emprega-se palavras com o pensamento convicto de que tais palavras são ideias para expor questões o que acaba por gerar exposições prenes de obscurecimento da percepção impedindo que a dificuldade possa ser vista com maior acuidade.

Dewey conduzindo a argumentação sobre a natureza da experiência reitera o que entende por pensamento ou reflexão, afirmando não ser possível uma experiência significativa sem algum elemento intelectual, e apresenta duas espécies de experiências que se distinguem de acordo com a proporção de reflexão que as constituem. O discernimento da relação entre o que tenta-se fazer e o que em consequência deste tentar fazer acaba por se suceder é o que define o pensamento ou reflexão (DEWEY, 1959, p. 158)

A totalidade das experiências passam pelo método de “experiência e erro”, ou seja, diante do malogro ao se buscar fazer determinada coisa, continua-se a tentar de outros modos até alcançar-se algum resultado operante, e a partir deste passa-se a adotar tal “solução” – do resultado operante alcançado em condutas posteriores. Segundo Dewey, há experiências que mui pouco contém em si além deste método de tentativa de erro e acerto. Ainda que sejam associados determinado modo de proceder e determinada consequência e como se dá esta associação é ignorada, pois escapa aos agentes as particularidades da conexão, os elos entre o ato e suas consequências. Diante deste tipo de experiência Dewey afirma que o discernimento foi grosseiro (DEWEY, 1959, p. 158)

Em outros casos, porém, levamos mais longe a observação. Analisamos para ver com justeza o que existe entre as duas coisas, de modo a ligar a causa ao efeito, a atividade e a consequência(*sic*). Esta extensão de nossa compreensão das coisas torna a previsão mais completa e compreensiva. A ação que repousa unicamente no método de tentativas e erros fica à mercê das circunstâncias; podem estas mudar, de forma que o ato praticado não atue do modo que é esperado. Mas se soubermos minudenciosamente do que depende o resultado, poderemos verificar se existem as circunstâncias requeridas. Este método amplia nosso domínio sobre as coisas; pois, se faltar alguma das condições, poderemos, desde que saibamos quais são os necessários antecedentes de um efeito, tratar de supri-lhe a falta; semelhantemente, se as condições forem tais que produzam indesejáveis efeitos, poderemos eliminar algumas das causas supérfluas e com isso poupar esforços. (DEWEY, 1959, p.158-9)

Como bem aponta o filósofo estadunidense, um tipo de experiência, é aquela que não ultrapassa o método que os psicólogos denominam “experiência e erro”, e esta, embora possa levar à percepção de associações e conexões entre o que se tenta fazer e os resultados obtidos por consequência deste tentar, não desvenda a natureza destas associações e conexões. Ou seja, não refletem sobre como tais associações e conexões se realizam, isto por que o discernimento, afirma

Dewey, foi grosseiro. Já o outro tipo de experiência remete a uma observação mais demorada, cautelosa, mais minuciosa quanto a perscrutação da natureza das associações e conexões entre o que se tenta fazer e o que se obtém como consequência. Dito de outro modo, busca-se compreender o que existe *entre* ambas as coisas, leia-se, entre o tentar fazer e as consequências deste tentar, isto é, busca-se ligar as causas e os efeitos a partir de uma análise reflexiva sobre a atividade/experiência realizada.

No primeiro tipo de experiência as ações ficam dependentes das circunstâncias, já no segundo tipo, é possível ao agente – por ter consciência das circunstâncias necessárias – verificar se as circunstâncias para obter o resultado desejado existem. O segundo tipo de experiência, cujo método busca refletir sobre a natureza das conexões ou associações entre o fazer e os seus sucedâneos amplia o domínio do agente sobre as coisas, sobre o universo dos objetos passíveis de conhecimento. Assim, bem ao estilo pragmatista, é possível poupar esforços evitando condições que geram efeitos indesejáveis, bem como suprir a falta de quaisquer antecedentes dos efeitos para obter as consequências e/ou resultados desejáveis.

O elemento intelectual – sem o qual nenhuma experiência significativa é possível – surge neste processo reflexivo de descoberta minuciosa das relações entre os atos e as consequências destes. Vale ressaltar, que tal elemento não se manifesta, segundo o filósofo, nas experiências de tentativa e erro. O valor da experiência é proporcional ao manifestar-se deste elemento intelectual, pois, a qualidade da experiência se altera, e é tão significativa esta mudança desta experiência que Dewey denomina-a experiência reflexiva, haja vista que esta espécie de experiência é reflexiva *par excellence*.

Destarte, o autor de *Democracia e Educação*, apresenta uma definição do que seja o ato de pensar, afirmando que o ato de pensar torna-se uma experiência característica graças ao cultivo deliberado deste elemento intelectual que engendra significado e valor a experiência. Nas palavras do autor

– pensar é o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência(*sic*) que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se. Compreende-se agora a ocorrência; esta ficou explicada; e achamos

razoável, como costumamos dizer, que as coisas aconteçam de tal modo.

Pensar equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência. Tornar possível o proceder-se tendo um fim em vista. É a condição para podermos ter objetivos. (DEWEY, 1959, p. 159)

A experiência ganha em valor e significado, pois o ato de pensar, ou seja, o esforço intencional em se descobrir as relações específicas entre o ato e as consequências, produz a continuidade da experiência, não permitindo conceber a atividade de se realizar o ato, e atividade de se observar e analisar as consequências deste ato como isoladas. A justaposição arbitrária entre ato e suas consequências se esvai e passa-se a se desenvolver no lugar desta uma situação unificada típica da experiência significativa.

Em Benjamin, a narrativa artesanal cuja crise da experiência (*Erfahrung*) estaria por extingui-la, é um elemento cultural das sociedades pré-industriais que permitem, por assim dizer, que o ouvinte (e/ou leitor, no caso das narrativas que resistem até os dias de Benjamin, p. ex. as de Nikolai Lesskov, e as hodiernas que resistem na prática docente de alguns professores do ensino médio) desenvolva a reflexão a respeito das conexões ou associações entre o ato e suas consequências narradas na intenção de comunicar o lado épico da verdade, a sabedoria. E por não apresentar um desfecho dos acontecimentos narrados, não apresenta a justaposição arbitrária entre ato e consequências, deixando a abertura necessária para que o processo reflexivo se desenvolva em busca da continuidade entre a vida e suas experiências do ouvinte e o foco narrativo do narrado.

O pensar permite assim que se compreenda a ocorrência de determinada consequência, pois que esta queda-se explicada via observação e análise do como as coisas se relacionam, ou seja, de como, o ato e suas consequências estão conectados. Dewey dá exemplo de como se formariam os juízos nos infantes sugerindo que quando estes começam a *esperar*^{Cl}, estes começam então a considerar que alguma coisa percebida no momento presente é sinal de alguma outra coisa que se dará a seguir. Dito de outro modo, o infante passa a tomar uma determinada coisa como prova de uma outra, o que permite inferir que o infante está a perceber alguma relação entre ambas. Desenvolvimentos

^{Cl} Grifo do próprio autor. Vide DEWEY, 1959. p. 159.

futuros são prolongamentos e aperfeiçoamentos desta simples e primeira inferência infante.

Resta ao homem sábio, aponta Dewey, observar com maior amplitude e minudência o que está a ocorrer e selecionar, mais cuidadosamente dentre o que notara, os fatores que indicam algo a acontecer. Isto por que este tipo de experiência – dita reflexiva – permite que se desenvolva com maior liberdade a capacidade de criar prognósticos, diferentemente daquele tipo de experiência baseado no método do “acerto e erro”.

Para apresentar a noção de que a reflexão é a responsabilidade que o agente assume diante das consequências futuras dos atos do momento atual, Dewey, recorre aos conceitos de rotina e procedimento caprichoso.

Mais uma vez diremos que o oposto de uma ação reflexiva é a rotina e o procedimento caprichoso. A primeira admite aquilo que é de hábito suceder como a medida completa das possibilidades e esquece de tomar em conta as relações das coisas determinadas que se estão fazendo. O último dá valor a um ato momentâneo, desprezando as associações de nossa atividade pessoal com as energias do ambiente. Quem assim procede é como se dissesse: “Devo fazer as coisas como neste momento o quero”, ao passo que a rotina diz de fato: “Deixemos que as coisas continuem a ser como as encontramos”. Ambos recusam-se a reconhecer sua responsabilidade pelas futuras consequências(*sic*) oriundas da ação atual. A reflexão é a aceitação dessa responsabilidade. (DEWEY, 1959, p. 159-60)

Sendo a rotina o esquecer-se das relações entre as coisas que se faz e as consequências destas, e o procedimento caprichoso aquele de valoriza o ato momentâneo em detrimento das associações relativas à atividade pessoal e às energias do ambiente, ambos – a rotina e o procedimento caprichoso – não se propõem ao exercício de observar as responsabilidades pelas consequências futuras, cuja gênese está na ação atual, leia-se, na ação do tempo presente.

Todo o processo de pensar, vale dizer, de todo o pensamento tem como ponto de partida algo que está em marcha, em devir, algo que do modo como se encontra é incompleto ou não realizado. O aspecto principal do pensar, leia-se a significação de todo pensamento, reside no que está por acontecer e em como vai se suceder o que está por vir. Dewey, assim como Benjamin o fizera, recorre ao seu tempo presente para exemplificar seu modo de pensar, seu modo de ver as coisas do mundo e as relações implicadas entre estas. O filósofo norte americano dá o

exemplo da guerra. Afirma que enquanto escreve o texto *Democracia e Educação* em 1916, exércitos em luta estão mundo afora a movimentar-se. Para o participante ativo da guerra o importante é o desenlace, ou seja, as futuras consequências do que está a ocorrer em seu imediato tempo presente. Há identificação entre seu destino e as consequências vindouras das situações vividas no momento presente. Acrescenta Dewey que até mesmo para um observador em um país neutro a significação – de todos e quaisquer movimentos realizados durante as batalhas da guerra, avanços e retiradas – está no ato de a partir destes dados presentes ser possível criar juízos-prognósticos sobre como as consequências destes atos de guerra atuais/presentes influirão sobre o que há de vir, sobre o por vir. Nas palavras do autor “*Pensar sobre as notícias que nos chegam é tentar ver o resultado provável ou possível sugerido por elas*”. (DEWEY, 1959, p. 160) Ou seja, pensar é considerar o influxo dos acontecimentos sobre o devir, sobre o que pode vir a suceder-se, embora ainda não o tenha sido. É importante salientar o aspecto de que o pensar não lida com aquilo que está por si mesmo já completo, concluído, como acontece com aqueles portfólios onde se colam as notícias de determinado assunto e por um determinado período. Tais informações enchem o espaço do portfólio como coisas estanques, completas em si mesmas. O pensar exige movimento^{CII}, exige perceber, e tomar como pressuposto que as coisas são e não são, pois, são no ato presente, e suas consequências ainda não são, uma vez que estão por acontecer.

Para tornar bem clarificado o que propõe, o filósofo estadunidense, recorre ao exemplo da atividade do historiador, afirmando que “não será diferente a natureza reflexiva da experiência se substituirmos a distância no espaço pela distância no tempo”, haja vista que os fatos – no caso os da guerra – narrados pelo historiador embora sejam pretéritos (o que permitiria manuseá-los ao bel prazer) precisam ser concatenados respeitando a sequência dos acontecimentos no tempo, pois que “a significação de cada fato a que se refere está naquilo que era o futuro *para o mencionado fato*, embora já não o fosse para o historiador”. (DEWEY, 1959,

^{CII} Vale indicar aqui a percepção de elementos do pensamento do filósofo pré-socrático Heráclito, como o *πάντα ῥεῖ* (cuja transliteração “*panta rheí*” ou “*panta rei*” ao longo de todo o texto *Democracy and Education*, 1916. É certo que só em Simplicio tal formulação é documentada, não obstante a tradição remete-a a ser síntese do pensamento do pensador efésio, talvez por meio de registros de seu discípulo Crátilo. Vide a Tradução de José Cavalcante de Souza **Sobre a Natureza** (DK 22 b 1-126) in SOUZA, 1978. Contém além da seleção de fragmentos, os comentários de filósofos contemporâneos como Nietzsche e Heidegger, traduzidos por professores de grego da USP, com introdução e notas mui valiosas. Vale conferir também BORNHEIM, 2005.

p. 160-1) Isto considerando que a proposta do historiador seja de apresentar os fatos de maneira reflexiva, todavia, se não houver este cuidado quanto a apresentar os fatos respeitando a concatenação temporal em que se sucederam, então, aponta Dewey, estará a considerar-se os fatos pretéritos, e portanto, o próprio passado como algo completo, e deste modo impossível de ser apreciado reflexivamente.

A reflexão em sua natureza também subentende interesse pelo desenlace dos acontecimentos do tempo presente. Ou seja, subentende a identificação simpática do destino do agente, ao menos imaginativamente, com o resultado dos acontecimentos em curso. Pois, continua Dewey, com o exemplo da guerra:

Para o general, em plena guerra, para um simples soldado, ou para um cidadão de um dos países beligerantes, o estímulo para pensar é direto e urgente. Para os neutros é indireto e depende da imaginação. Mas o flagrante pendor para o partidarismo, da natureza humana, é prova de tendência a identificar-nos com um possível curso de acontecimentos, e repelir outro, como se nos fosse estranho. Se não podemos tomar partido em plena ação e arremessar nosso pequeno peso para contribuir a determinar o resultado final, tomamo-lo sentimental e imaginariamente. Desejamos este ou aquele desfecho. Uma pessoa a quem seja totalmente indiferente o resultado não acompanha os acontecimentos nem pensa absolutamente a respeito. (DEWEY, 1959, p. 161)

Assim o filósofo norte americano deixa patente a necessidade do interesse no desenrolar dos fatos, pois que aquele que não o possui, não observa acuradamente o que se passa nem toma por objeto do pensar as situações e/ou circunstâncias nas quais os acontecimentos da vida social se sucedem.

Um dos principais paradoxos do pensamento, comenta Dewey, é derivado desta relação de dependência entre o ato de pensar e um certo senso de participação nas consequências. Pois, ainda que gerado na parcialidade – para que possa desenvolver seu trabalho – o pensamento deve conquistar certa imparcialidade indiferente, argumenta o filósofo da educação. Permitir que as esperanças e desejos gerem influxo sobre as observações e interpretações das situações existentes, seguramente levará a erros aquele que necessita calcular estratégias de ação, como é o caso do general no exemplo do autor. E,

Se as esperanças e temores forem o principal motivo para um observador, e num país neutro, acompanhar reflexivamente os sucessos da guerra, também suas reflexões serão ineficazes na

proporção em que suas preferências modificarem a matéria de suas observações e raciocínios. (DEWEY, 1959, p. 161)

Não obstante, o paradoxo do pensamento apresentado, Dewey assevera que não há, sobremaneira, quaisquer incompatibilidades entre a circunstância de a reflexão se manifestar com a participação pessoal no que está a ocorrer e a circunstância de o valor desta reflexão depender do distanciamento e/ou alheamento da pessoa em relação à própria situação que gera o pensar.

A dificuldade em se conquistar esta imparcialidade, distanciamento ou alheamento da pessoa que desenvolve a reflexão em determinada situação na vida social atesta, conforme afirma Dewey, que a reflexão tem sua origem em situações onde o ato de pensar participa do curso dos acontecimentos e tem por destino influir no resultado destes acontecimentos.

Fato importantíssimo para a educação, logo, para a filosofia da experiência de Dewey que possui sinonímia em sua filosofia da educação é a expansão do pensamento. Em *Como pensamos*^{CIII} Dewey apresenta o pensamento em sua fase rudimentar – resolução dos problemas relativos ao domínio do corpo – que ulterior e gradativamente vai ganhando em matéria de complexidade. Para que o pensar se expanda até ao ponto de açambarcar o que ultrapassa os denominados *interesses diretos*^{CIV} faz-se necessário o crescer do tempo de visão que se dá paulatinamente por intermédio das simpatias sociais, isto é, por meio da reunião ou aglutinação de interesses na tessitura da vida social.

Só há reflexão no reino da incerteza e este é o *locus* onde as coisas são ou estão incertas, dúbias ou aporéticas. O plenamente seguro, certo e/ou indubitável jaz no reino do que está acabado (por exemplo, o tempo verbal da língua portuguesa denominado Pretérito Perfeito. Como contra-exemplo observe-se o Pretérito Imperfeito). Por esta feita que a reflexão se manifesta em situações cuja incompletude é perene, e que estão abertas ao desenvolvimento, ao evoluir.

Considerando a natureza da reflexão nos termos até aqui apresentados a questão que sobrevém é inquirir pelo objeto do pensar ou da reflexão. Seria, por ventura, esta possível resposta coincidente à da questão sobre qual o objeto da Filosofia? E sobre qual o objeto da educação?

^{CIII} Vide *How we thinking*, DEWEY, J. 2000. p. 33.

^{CIV} Grifos do próprio filósofo John Dewey.

Dewey no excerto arrolado abaixo apresenta resposta textual explícita a parte destas indagações, e é possível deduzir desta a parte não respondida explicitamente.

O objeto do ato de pensar é contribuir *para chegar-se a uma conclusão*, para planejar-se uma possível terminação tomando por base aquilo que é já conhecido. Outros fatos relativos ao ato de pensar se prendem, ainda, a este mesmo aspecto. Uma vez que o ato de pensar surge em situações em que existe dúvida, esse ato é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas. *Adquirir* é sempre ato secundário, e sempre serve de instrumento para o ato de *inquirir*. Este é uma procura, uma pesquisa daquilo que não se acha à mão. (DEWEY, 1959, p. 162)

Tem-se no excerto supracitado então a resposta explícita quanto ao que seja o objeto da reflexão ou do ato de pensar: contribuir para alcançar uma conclusão sobre determinada situação aporética, com o fito de se planejar – montar estratégia para – um possível desfecho tendo por basilar o que já figura na consciência como conhecido. Como já apresentado anteriormente na secção sobre a natureza da filosofia, Dewey identifica a filosofia com o ato de pensar, e afirmando que este é *ocasionado por uma incerteza* e busca extinguir uma perturbação. (DEWEY, 1959, p. 359) E, mais adiante define a filosofia como sendo a teoria geral da educação, isto por que concebe a educação como o processo segundo o qual formam-se atitudes fundamentais, de natureza tanto intelectual quanto sentimental, para lidar com meio, leia-se, a natureza e os demais seres humanos. (DEWEY, 1959, p. 362) Se não houver aqui nenhum equívoco de tradução, interpretação e inferência, parece que o filósofo norte americano ao identificar a filosofia com o ato de pensar ou reflexão assente que o objeto seja o mesmo. E assim sendo, esta atitude geral para com a conduta perante o mundo que é própria da filosofia – diferentemente do que tem-se nas ciências – aliás, que é a própria atitude filosófica, só existe e se dá em razão do ato de pensar ou reflexão que surge onde há incertezas e que visa solucionar as aporias e bem encaminhar as teorias para o campo da verificação de suas hipóteses, sempre, todavia, visando restabelecer o equilíbrio.

Todo ato de pensar é investigação, toda reflexão é pesquisa, pessoal, original daquele que a realiza, ainda que o restante do mundo já tenha conhecimento daquilo que se procura descobrir. Portanto, não é prerrogativa particular de cientistas ou de estudantes adiantados a realização daquilo que se

denomina “pesquisa original”^{CV}. Toda reflexão ou ato de pensar traz consigo um risco, pois que não há meios de se garantir por antecipação a certeza. É uma atividade aventureira por natureza o adentrar no desconhecido, e justamente por esta razão não há como assegurar antecipadamente as hipóteses da reflexão. Pois, as conclusões do ato de pensar ou reflexão sendo hipotéticas, tateiam a seara do desconhecido necessitando que os acontecimentos possam confirmá-las ou negá-las em parte ou por completo. Tomar dogmaticamente tais conclusões como verdades perfeitas é algo que não se pode fazer previamente à sua manifestação como um fato no seio da vida social.

O que enseja o objeto da reflexão ou do ato de pensar, leia-se, da atitude filosófica ou do filosofar é a possibilidade do saber, a possibilidade de galgar o conhecimento sobre algo. Dito de outro modo, é a possibilidade de aprender que está presente na concepção do que seja a reflexão, haja vista que esta concepção pressupõe a abertura, ou seja, pressupõe que as coisas estão incompletas, acontecendo, passíveis de mudanças ou transformações. Dewey apresenta o modo em que os gregos antigos conceberam esta questão da seguinte maneira:

Os gregos formularam incisivamente a questão: Como poderemos saber as coisas? Pois ou já sabemos o que buscamos saber ou então não saberemos^{CVI} (*sic*). Em nenhum desses casos é possível saber-se^{CVII}; no primeiro, porque já sabemos; no segundo, porque não sabemos o que estamos a procurar, de modo que, mesmo se por acaso o encontrássemos, não saberíamos dizer se era aquilo o que buscávamos. (DEWEY, 1959, p. 162)

Tal dilema não abre horizonte para o vir a saber, para o aprender, uma vez que presumidamente trata o conhecimento e a ignorância como coisas completas. E aqui acredita-se que é o aspecto fenomenológico do pensamento de Dewey que garante sua cosmovisão apresentando o mundo da vida social como um mundo de mudanças, cujas transformações podem sofrer o concurso do pensamento humano,

^{CV} Parênteses do autor. DEWEY, 1959, p. 162.

^{CVI} Vale considerar o cotejo da tradução junto ao original neste momento. “The Greeks acutely raised the question: How can we learn? For either we know already what we are after, or else we do not **know**.” Acredita-se aqui tenha havido algum equívoco de digitação no processo de editoração, pois parece convir que onde lê-se “saberemos” (Infinitivo Pessoal), leia-se “sabemos” (Presente do Indicativo). [*grifos nossos*]. Ressalte-se ainda a preferência em se traduzir o verbo transitivo e intransitivo inglês “learn” por: “aprender, estudar, instruir-se” conforme dicionário Michaelis propõe, e que aqui no contexto da filosofia deweyana parece estar em maior harmonia com a proposta do ‘*coming to know*’ (“vir a saber”), e do *learning* “aprender”.

^{CVII} In neither case **is learning possible**; on the first alternative because we know already; on the second, because we do not know what to look for, nor if, by chance, we find it can we tell that it is what we were after.

ou seja, do ato de pensar, da reflexão, e fenomenologicamente falando, da consciência. Deste modo, os gregos antigos, nesta elaboração do problema sobre as possibilidades do conhecimento teriam se olvidado da possibilidade de *conclusões hipotéticas*, de *tentativas de obtenção de resultados*, pois a existência da zona crepuscular da investigação – da reflexão – pressupõe exatamente isto. Haja vista que as incertezas de determinada situação é que sugerem determinados caminhos a se seguir no exercício de inquirição. (DEWEY, 1959, p. 162) [grifos do autor].

Na trilha destes caminhos sugeridos pelas incertezas ou se chega ao fim de um deles encontrando o que se procurava, ou então, a situação se torna mais obscura e confusa, mas ao menos saber-se-á que continua-se na seara da ignorância. Aqui as tentativas significam experimentar, ou seja, significa ter-se deliberado por seguir provisoriamente algum caminho. Dewey admite que o argumento dos gregos antigos “é um belo fragmento de lógica formal” (DEWEY, 1959, p. 163), no entanto, afirma que durante o tempo em que a humanidade manteve a nítida separação entre conhecimento e ignorância, poucos, lentos e causais progressos se deram.

Posto que, para Dewey, o progresso sistemático das invenções e descobertas teve seu florescer a partir do momento em que houve o reconhecimento de se poder utilizar da dúvida para as finalidades de pesquisas. Entretanto, como tal utilização da dúvida passou a acontecer? Assevera Dewey que por meio da construção de conjecturas que guiarão a ação em “explorações-tentativas”^{CVIII}, cujo confirmar, desmentir ou modificar estas “conjecturas-guia”^{CIX} a utilização da dúvida se dá como meio de se alcançar algumas certezas relativas ao mundo social. (DEWEY, 1959, p. 163)^{CX}

É importante observar a comparação que o filósofo estadunidense propõe entre a ciência moderna e a concepção que os gregos antigos possuíam sobre a ciência. Segundo Dewey, os gregos “tinham o saber em maior conta que o aprender” enquanto que o modo moderno de se conceber o conteúdo da ciência seria de certa forma instrumentalista, pois toma “os conhecimentos armazenados simples meios para aprender, para descobrir”. (DEWEY, 1959, p. 163)

^{CVIII} Composição presente na tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

^{CIX} Composição minha desenvolvida no âmbito desta pesquisa.

^{CX} Aspas/grifos nossas/os.

Para dar cabo desta questão Dewey recorre ao exemplo já utilizado sobre a guerra expondo que um general não pode basear suas atitudes em absoluta certeza, como também, não pode basear-se na absoluta ignorância para agir reflexivamente. Isto por que considerando que dispõe de um acervo de informações razoavelmente fidedignas inferirá a partir destas em relação aos fatos determinados movimentos possíveis gerando assim significado para os fatos crus da situação em que se encontra e observa. Ora, aponta Dewey, a ilação deste general, comandante de exército, é em certa medida duvidosa e hipotética, todavia, mesmo assim este a seguirá procedendo conforme sua dedução, traçando plano de ação, isto é, um meio de proceder naquelas circunstâncias. O valor de seus estratagemas, ou seja, de seus raciocínios é aquilatado pelas consequências derivadas do modo de proceder por ele elegido em detrimento de todas as demais maneiras possíveis. Estas consequências também põem à prova estes mesmos raciocínios.

E aqui surge algo mui valioso para o entendimento da natureza da reflexão, isto é do ato de pensar, o qual por sua vez identifica-se com a atitude filosófica, isto é, como o filosofar. Afirma Dewey:

Aquilo que ele já sabe tem atuação e valor para aquilo de que ele está a ter conhecimento. Mas aplicar-se-á, o que foi exposto, ao caso de alguém num país neutro, que a refletir acompanhe do melhor modo que pode o desenrolar dos acontecimentos? Abstratamente, na forma, sim, embora não, naturalmente, no conteúdo. É por isso mesmo evidente que suas conjeturas sobre o futuro, orientadas pelos dados atuais, conjeturas por meio das quais ele tenta dar significação a grande número de dados desconexos, não podem servir de base a um método de proceder que surta efeito na campanha. *Esse não é seu problema.* (DEWEY, 1959, p. 163)

Ou seja, Dewey a despeito do que as críticas às tendências pedagógicas inspiradas em sua obra recebem, não propõe que o conhecimento já adquirido – leia-se também aqui, o conhecimento da tradição comunicado pelos adultos – não tenha relevância para o desenvolvimento, pois aquilo que já foi aprendido, aquilo que já se sabe não só tem atuação, mas também, valor para o que se está a conhecer no tempo presente.

A distinção entre forma e conteúdo presente no excerto supracitado é interessante, pois demonstra que há validade para a aplicabilidade do exemplo exposto ao caso do observador da guerra que vive em um país neutro. Não obstante, como o destino deste observador não se coaduna de maneira direta aos acontecimentos de campanha, Dewey afirma que no conteúdo não é possível aplicar

o exemplo anteriormente exposto, uma vez que, não estando nas circunstâncias do problema, não terá como pensá-los como propõe a filosofia empírica deweyana. Pois que suas ilações sobre o futuro não servem – não são boa opção para – basear métodos de ação que surtam efeitos na campanha, isto é, na realidade da guerra.

Isto entretentes, não é óbice para que suas inferências extraídas da observação do curso dos acontecimentos possam surtir efeito em um *modo de proceder adequado à situação*^{CXI} em que se insere. Este observador, em um país neutro – como propõe o exemplo do filósofo estadunidense – preverá futuros movimentos e ficará alerta para ver se suas expectativas encontram reflexo na realidade ou não à medida em que esteja a refletir. Quanto mais atento ou interessado intelectualmente mais ativamente ficará em expectativa. Tal observador tomará decisões a partir de suas reflexões que mesmo não gerando influxo sobre a campanha (da guerra), de alguma maneira modificam os *seus próprios atos*^{CXII} subsequentes.

Com o fito de concluir o raciocínio sobre a natureza da reflexão e elencar os principais aspectos gerais que a reflexão ou ato de pensar encerra, Dewey, apresenta o exemplo de um astrônomo como comparável ao do observador da beligerância em um país neutro. Expõe que o astrônomo levado a prever, isto é, inferir, a partir de determinados dados sobre um futuro eclipse, mesmo fundamentado em grandes probabilidades matemáticas está a realizar uma inferência hipotética^{CXIII}.

Esta hipótese que sugerirá data e lugar para o eclipse previsto torna-se material para a elaboração de ações futuras, por exemplo: preparação de aparelhos, expedição a algum lugar longínquo do globo. Em ambos casos ativamente são dados alguns passos que transformam concretamente, algumas *condições físicas*^{CXIV}. E só com tais etapas e a conseqüente transformação da situação o ato de pensar, ou a reflexão se dá por inteira. Do contrário a reflexão não se completa e o ato de pensar fica em suspenso. E novamente a despeito das críticas que incluem o pensamento educacional deweyano na tendência pedagógica tecnicista e

^{CXI} Grifo do autor. DEWEY, 1959, p. 163.

^{CXII} *Idem*.

^{CXIII} Em nota Dewey ressalta ser de máxima importância para a prática científica o fato da humanidade calcular o grau de probabilidade de acerto e de prováveis erros implicados em determinada solução, não obstante, em nada modifica os aspectos descritos nesta secção, ao contrário, crê Dewey, torna-os mais patentes.

^{CXIV} Grifo do autor. DEWEY, 1959, p. 164.

progressista, sem contudo, observar suas peculiaridades e idiosincrasias, Dewey assevera que “os conhecimentos já adquiridos dirigem a reflexão e a tornam frutífera”. (DEWEY, 1959, p. 164)

Em tom conclusivo o filósofo da educação, propositor de uma filosofia empírica como teoria geral da educação, lista os aspectos gerais do que aqui se concebe como uma experiência reflexiva.

São eles: 1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjectural(*sic*) – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências(*sic*); 3) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo pôr em prova a hipótese.

Assim, perplexidade, confusão e dúvida, previsão conjectural com vistas a atribuir aos dados uma tendência em produzir certas consequências, exame cuidadoso envolvendo a observação, a inspeção, a exploração e análise buscando definir e esclarecer o problema a se resolver, elaboração de tentativas de hipóteses visando dar mais precisão e coerência ao problema investigado, e tomar a hipótese concebida como base para o plano de ação aplicável à realidade da circunstância em que se insere o problema são todas atividades que a reflexão ou o ato de pensar englobam.

O que distingue, aponta Dewey conclusivamente, uma experiência claramente reflexiva de outra experiência cujo nível seja o método de experiência e erro são a extensão e perfeição dos itens 3 e 4, ou seja, do cuidadoso exame de todas as considerações possíveis que venham a definir e esclarecer o problema, e a consequente elaboração de hipóteses-tentativas para dimensionar cada vez mais precisa e coerentemente o problema – origem do desequilíbrio da vida social e do ato de pensar. Deste modo o cuidadoso exame de todas as considerações possíveis e a consequente elaboração de hipóteses-tentativas “*tornam o ato de pensar em uma experiência*”. (DEWEY, 1959, p. 165)

Entrementes, conclui Dewey, jamais a humanidade se livrará das situações de tentativas e erros, pois que os pensamentos mais lúcidos e racionalmente coerentes carecem de serem postos à prova no mundo da vida social, e por esta via experimentados. E considerando que todas as relações possíveis tais pensamentos não podem levar em conta, não poderão prever com exatidão perfeita a totalidade das consequências das coisas ou fatos. Ainda assim, com tais limitações, por ser realizado com o cuidado necessário, o exame reflexivo das condições e a previsão dos resultados, pode-se aventar com segurança a distinção entre a experiência reflexiva, e “os mais grosseiros métodos de investigação que são os de “experiência e erro””. (DEWEY, 1959, p.165)

2.3.1 A noção de experiência

Para além de *Democracia e Educação*, pode-se também afirmar o que Dewey compreende pela noção de experiência a partir das leituras de obras como *Experiência e Educação*; *Natureza e Experiência*; e *Reconstrução em Filosofia*. Em auxílio recorre-se também ao texto, do filósofo e educador Anísio Teixeira intitulado *A pedagogia de Dewey*^{CXV}.

Primeiramente deve-se compreender que há ao menos duas acepções para o termo experiência. Uma se emparelha à ideia de vivência, portanto, experiência no sentido de referir-se àquilo que o sujeito ou indivíduo viveu, ou seja, atividades realizadas ou experimentadas, algo concreto, mas, fragmentos de coisas que não necessariamente se relacionam entre si. Ou mesmo que se relacionem, não são percebidas enquanto relacionáveis, portanto, não são pensadas as suas conexões e/ou relações. Outra acepção remete ao sentido de um saber sobre algo específico, como o sabe, o agricultor, o médico, o engenheiro, etc.

Que é necessário para que uma vivência se torne uma experiência em sentido filosófico segundo Dewey? A noção de experiência de que trata Dewey tem por fundamental algumas características, dentre elas a interação ou relação entre a pessoa que desenvolve a experiência e o entorno, seja o ambiente (natural e social), seja outra ou outras pessoas. O ponto de partida de toda experiência – em sentido

^{CXV} Este ensaio do filósofo brasileiro encontra-se na publicação do MEC em parceria com a UNESCO, intitulada John Dewey. (*vide* Referências Bibliográficas)

deweyano – é o que se pode denominar impulso^{CXVI}, sendo que todo impulso^{CXVII} demonstra uma vontade um esforço pessoal e dirige a experiência a tornar-se tal ao desembocar, isto é, ao culminar na finalidade ou finalização (do gr. *τέλος*) deste processo de experimentação. Vale ressaltar que tal impulso não se dá meramente no início deste procedimento, não obstante, mantém-se durante todo o processo, pois que este impulso é o que permite a continuidade de tal processo.

Outra característica da noção de experiência é o caráter experimental, ensaístico, pois que se dá diante do horizonte de incertezas do indivíduo em relação ao sucesso ou não do processo. Só pode ser considerada propriamente experiência atividade ou processo que produz algo novo, a novidade. Tanto para o sujeito ou indivíduo que realiza a experiência quanto para o entorno, isto é, para o meio social e natural, pois que se criam novas condições, especialmente, de observação. Este algo novo que surge deve ser reconhecido como tal, pois se passar despercebido, não houve experiência neste sentido estrito. Isto porque, se não se percebe o algo novo que se produziu, não há como relacioná-lo com as experiências anteriores, nem mesmo se possibilita estabelecer relações entre o que se fez e o que se produziu. E esta vinculação entre as experiências é exigência necessária para a filosofia da experiência de Dewey. Ou seja, a experiência deve necessariamente ser objeto de preenchimento da consciência, uma vez que afirma Dewey que o ato de pensar e/ou a reflexão só se constitui no trato com as circunstâncias concretas e/ou físicas do problema ou desequilíbrio do *continuum* da vida. (DEWEY, 1959, p. 164; 1976 p. 31) Assim o ordinário presente na rotina cotidiana não é experiência, posto que só o novo, o extraordinário pode tornar a vivência, (algo vivido, algo que se passou com o sujeito) uma experiência *stricto sensu*. Uma vez que a experiência exige que se produza consciência do novo, bem como consciência desta novidade em suas implicações para com a própria pessoa (consigo) a experienciar o processo (educativo) e para com o entorno.

^{CXVI} Em *A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey)* afirma Anísio Teixeira que “É a atitude, o propósito, a intenção de quem vai aprender que decide sobre o que vai ser aprendido. A criança que, em uma atividade educativa, tenha o propósito pessoal de aprender leva vantagens sobre qualquer outra que não o tenha. Ocorre o *impulso* para pôr em exercício seu esforço, *critério* para julgar o sucesso ou fracasso da sua ação, e, ainda, a *atitude pessoal* pela qual identifica o fracasso com seu próprio fracasso, e o sucesso com seu próprio sucesso”. TEIXEIRA, A. *A pedagogia de Dewey*. In: (WESTBROOK, 2010, p.58)

^{CXVII} É mister enfatizar que o impulso, conforme entendido por Dewey, não tem intencionalidade, uma vez que esta é dada pelo hábito. E, ainda, tanto hábito quanto atitude (que não é o mesmo que impulso) possuem uma esfera racional, diferentemente do impulso.

Ao se nomear o que se vivenciou, o que se passou, está-se diante do que Dewey denomina experiência, ou seja, o ato linguístico de nomear o conjunto de atividades desenvolvidas torna-as passíveis de ser experiência. Eis aqui outra característica do conceito de experiência segundo Dewey, a saber, a unidade. Vale dizer a experiência é algo organizado, que possui estrutura, que não é caótica, seria um conjunto de coisas (atividades) que se passa de modo hierarquizado. O ato de pensar ou a reflexão exige a nomeação para poder lidar com os valores produzidos a partir da equação problema-hipóteses-consequências donde restará como síntese o significado da experiência, o seu valor para a continuidade da vida.

As experiências quando o são, deixam rastros ou pegadas do que se passou, assim restam marcas ou sinais no sujeito que vivenciou uma experiência e também no ambiente contextual em que se vivera tal experiência. Tais sinais ou transformações provocadas pela experiência é o que permite que se transite desta as outras experiências (futuras ou passadas).

A reflexão é outro componente constitutivo da noção de experiência, pois o refletir sobre as experiências permite que o sujeito estabeleça relações com as demais experiências. Deste modo, se abrem possibilidades para outras experiências, bem como para a reflexão que tende a reunir os elementos das experiências já vividas e organizadas, (por exemplo, outras reflexões), enquanto conhecimento adquirido/construído e a nova experiência vivida no tempo presente.

Principalmente este aspecto da experiência presente estabelecer relações, conexões com experiências já vividas, dentre outros, se aproxima muito do pensamento de W. Benjamin. Pois que a narrativa artesanal em seu discurso alegórico, portanto, aberto sugere que o ouvinte frua esteticamente e exerce atos de liberdade nas tentativas de encontrar sentidos ou significados na relação entre sua vida pessoal e social e os conteúdos das narrativas.

Outro aspecto que permite relacionar o pensamento de Dewey e Benjamin é a respeito da capacidade de narrar do sujeito moderno. Pois, é precisamente isto que Benjamin atesta estar morrendo, a capacidade de narrar que implica ouvir a narrativa das experiências alheias e a partir desta experiência do ouvir as narrativas, tornar-se o narrador que propiciará o *continuum* daquilo que foi narrado, reorganizando, metaforizando, selecionando, portanto, fragmentando com vistas a constelar-se em nova unidade, todavia, provisória. Propiciará que a reflexão – como aponta Dewey – mediatize a relação das experiências passadas com o

problema existente na experiência presente. Ou seja, propiciará o *continuum* da cultura, dos valores que o sujeito – dilacerado pela pobreza de experiências provocada pela experiência da 1ª Guerra – do pós-guerra (1914-18) não quer narrar, pois como afirma Benjamin, “eles voltaram mudos/calados”^{CXVIII}, como que não tendo o que narrar, pois ainda que tenham vivido algo, este algo não seria uma experiência segundo o conceito deweyano de experiência, e desta sorte, não sendo experiência não permite criar vínculos, relações com as experiências anteriores (o que talvez seja verificado no grande número de suicídios de ex-combatentes) e/ou experiências posteriores à Guerra.

Há na proposta de Dewey a distinção conceitual entre “experiência educativa” e “experiência deseducativa”^{CXIX}. Tal distinção tem por critério a aplicação do conceito de continuidade. Vale dizer a respeito do segundo elemento desta distinção que não se trata legitimamente de “experiência”, pois se recebe o qualificativo de ‘deseducativa’, não pode ser propriamente “experiência” em sentido deweyano, uma vez que não enseja a reflexão ou o ato de pensar a toma-la por objeto, logo, não a conecta ou relaciona com experiências anteriores. Assim será denominada, tão somente para efeito de ser possível realizar a análise. Tal distinção oferece, via negativa, os elementos característicos para se pensar o que o filósofo norte-americano compreende por experiência.

Primeiramente ressalta-se que as experiências produzem-se enquanto tais em situações específicas e em contextos particulares. Dito de outro modo, para que haja experiência faz-se jus um conjunto de condições que permitem ao aluno, ao sujeito do conhecimento, ao experienciante, ao ouvinte da narrativa participar da atividade proposta, ter a curiosidade aguçada por esta, mobilizar interesse pelas variadas etapas que constituem-na desenvolvendo em si, para si e para com o entorno a responsabilidade pela continuidade desta atividade proposta. A noção de experiência, portanto, se dá quando o vivenciado conduz à valorização do próprio pensamento propiciando a abertura de possibilidades de se vivenciar novas

^{CXVIII} Textualmente assim se expressa o filósofo alemão, Benjamin “Não é verdade que no final da guerra as pessoas voltavam mudas dos campos de batalha? E não vinham mais ricas, mas sim mais pobres em experiência comunicável. O que dez anos mais tarde inundaria a literatura sobre a guerra, era tudo menos a experiência que se transmite de boca em boca”. (BENJAMIN, 1992, p.28)

^{CXIX} Nas traduções espanholas encontra-se a terminologia que em português seria algo como “antieducativa”, não obstante, o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) não apresenta nenhuma das duas formas, seja “antieducativa”, seja “deseducativa”. Todavia, por opção de se seguir a edição brasileira da obra *Experiência e Educação*, opta-se aqui pela forma “deseducativa”. (vide <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>)

experiências. Assim, ao realizar concretamente a atividade (inclusive a do pensamento abstrato) o sujeito do conhecimento se apercebe que aquilo que está a realizar faz parte da vida, é importante, substancial, e não é mera preparação para a vida.

Por simples inversão, obtém-se a definição então do que seria uma “experiência deseducativa”, ou uma não-experiência (como crê-se aqui ser preferível denominar), a saber: é aquela vivência que não valoriza o próprio pensamento dos envolvidos no fazer, no realizar, determinada proposta; é aquela que fecha possibilidades de novas experiências, pois não possibilita vinculações entre o já vivido e o agora-vivido, e também com o devir; o que se traduz em cortar o fluxo do *continuum* da vida. Em *Experiência e educação* Dewey afirma que “algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda a experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores”. (DEWEY, 1976, p. 14)

Há também a questão do ser e do parecer presente na proposta filosófico-educacional de Dewey, pois a noção de experiência liga-se ontologicamente ao acontecimento, à transformação, ao movimento, à vida, por realizar coisas, fazer algo, e liga-se ao parecer, leia-se, à questão fenomênica por receber as percepções das consequências deste realizar as coisas, deste fazer algo, pois que no ato próprio de realização de determinada atividade ser e parecer são coadunados pela reflexão a respeito de conceber que tipo de experiência está em curso, ou seja, que tipo de situação específica exige tais e tais desenvolvimentos, habilidades e criatividade do sujeito experienciante.

O interesse é a força motivadora que impulsiona toda a experiência prenhe de um propósito, afirma Dewey. E o interesse está ligado à curiosidade e esta à participação que implica estar o sujeito consciente de suas capacidades, mas também de suas habilidades ao realizar as coisas, e não tão somente no processo educativo formal – na instituição escolar – mas durante toda a vida^{CXX}. Em outras palavras a participação permite a continuidade da(s) experiência(s), pois há interesse e curiosidade por parte dos partícipes justamente por serem estes

^{CXX} Esta passagem do ensaio já citado de Anísio Teixeira corrobora com o aspecto da força motivadora do agente na circunstância da experiência. “A *intenção* de quem vai aprender tem singular importância. Aprende-se pela reconstrução *consciente* da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e reconstroem para que todas venham influir no futuro. Logo, a intenção que se alimentar de aprender isto ou aquilo decide muita coisa. Não posso adquirir um novo modo de agir, se não tenho a intenção de adquiri-lo. (WESTBROOK, 2010, p.57)

momentos constitutivos da experiência, agradáveis e abertos às vinculações, mais variadas possíveis, com novas experiências. Isto por que tal noção de experiência não propõe para se constituir enquanto tal um hiato entre vida e escola, pois que a compreensão da filosofia da experiência de Dewey é de que a escola é parte da vida, e portanto é vida, é viva, e assim, permite o *continuum* substancial da vida quando pautada nesta noção de experiência aqui proposta.

A apreciação ou contemplação do estético para John Dewey não está estritamente ligada ao artístico^{CXXI}, mas a toda a experiência. Sendo que esta deve culminar em algo que possui certa estrutura, pois não basta como por vezes se compreende o artístico, criar algo novo ou ter a sensação de que se faz algo novo, se faz necessário o aspecto reflexivo do sujeito do conhecimento que a partir da reflexão sobre as variadas e múltiplas etapas do processo em que está atuando consegue vincular soluções pretéritas modificando-as para servir à solução de problemas presentes no processo [educativo] vital atual. É mister ressaltar que para tanto, o sujeito precisa de pausas entre as atividades, uma vez que muitas atividades consecutivas umas às outras não é procedimento que produz experiência tal e qual conceitua John Dewey. É forçoso que haja pausas; reflexão ... discussão! Isto porque, se não há equilíbrio entre fazer e receber nada se fixa na mente do sujeito cognoscente acabando assim por ser cortado a maturação da experiência devido ao excesso de receptividade. Em *Arte como experiência*, texto de 1934, Dewey afirma que as experiências “são interrompidas antes da maturação por excesso de receptividade” e prossegue expondo que

O que é valorizado é, então, o mero padecer isto ou aquilo, irrespectivamente à percepção de qualquer significado. O agregado de tantas impressões quantas forem possíveis é pensado ser “vida”, ainda quando nenhuma delas seja mais do que um esvoaçar e um sorver. O sentimentalista e o sonhador podem ter mais fantasias e impressões passando por suas consciências do que o homem animado pelo anelo de agir. Mas sua experiência é igualmente distorcida, porque nada cria

^{CXXI} Sobre os termos ‘artístico’ e ‘estético’ afirma Dewey “Não possuímos em inglês palavra que sem ambigüidade[*sic*] inclua o que é significado pelas duas palavras “artístico” e “estético”. Desde que “artístico” se refere primordialmente ao ato de produção, e “estético” ao de percepção e apreciação, a ausência de um termo designando os dois processos tomados em conjunto é lamentável. Algumas vezes, a consequência[*sic*] se torna a separação dos dois processos um do outro, a consideração da arte como algo que se superpõe ao material estético, ou, do outro lado, a assunção de que, uma vez que a arte é um processo de criação, a percepção e a apreciação da mesma nada tem a ver com o ato criativo. (DEWEY, 1980, p. 97)

raízes na mente quando não há equilíbrio entre o fazer e o receber. (DEWEY, 1980, p.96)

Ou seja, há a necessidade não só de pausas entre o fazer e o receber, mas que estas pausas sejam reflexivas, pois é necessária uma ação deliberada para estabelecer contato com as realidades do mundo tendo em vista que as impressões possam ser referidas de tal maneira aos fatos que seu valor possa ser testado e organizado.

A respeito da necessidade de uma teoria da experiência, Dewey apresenta em *Experiência e Educação* haver um problema difícil entre a rejeição da filosofia e a prática da educação tradicional, pois, que não seria rejeitando o que já existe que se superaria os problemas que a escola tradicional possui. Afirma existir certo consenso, e assim acaba tomando-o como pressuposto, de que existe conexão orgânica entre educação e experiência pessoal^{CXXII}. Tal pressuposto permitiria pensar, portanto, que a nova filosofia de educação existe estando comprometida com uma espécie de filosofia empírica e experimental. E também social, pois que as experiências pessoais só ganham o carácter da unidade quando contribuem para o *continuum* da vida no meio social.

Ao explicar o sentido do empiricismo, ou seja, na explicitação do que entende pelos termos 'experiência' e 'experimento' pode-se compreender mais aspectos da noção ou conceito de experiência segundo este filósofo da educação. Crer que toda educação genuína se dá por meio de experiência, não significa defender que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas, posto que educação e experiência não são termos que se equivalham. Há experiências 'antieducativas' ou 'deseducativas', as quais produzem efeitos que param ou distorcem, mudam de direção, o crescimento para novas experiências posteriores. Estas não seriam de fato 'experiências educativas', pois não provocam adaptação às novas situações da vida, e, na radicalidade da nomenclatura não receberiam a denominação de 'experiências', pois que tais só podem ser educativas. Isto porque uma experiência em sentido estrito concorre, sempre, para alguma adaptação com vistas ao crescimento da vida.

^{CXXII} Vale salientar aqui que experiência pessoal parece permitir o emparelhamento com o conceito de *Erlebnis*, vivência ou aventura que causa profunda emoção. Conceito que apresenta nuances distintas a *Erfahrung*, experiência de carácter coletivo, ligada ao saber, averiguar e ao ouvir. Este último verbo parece ser o que mais corrobora ao cariz coletivo do conceito, pois quem ouve, ouve alguém ou alguma coisa (uma narrativa).

Afirma ainda que crer, mesmo tacitamente, na oposição radical entre a nova proposta educacional, progressiva e a educação tradicional é um erro, haja vista que na sala de aula da escola tradicional ocorrem sim, experiências. Contudo, observa que o ponto a ser investigado e enfatizado é o da qualidade destas experiências. Na sala de aula da escola tradicional ocorreria o que denomina de experiências 'de tipo errado'. (DEWEY, 1976, p.16)

Pois aqui Dewey apresenta que a experiência "pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida" (DEWEY, 1976, p.14), restringindo, assim a possibilidade de experiências futuras mais ricas, ou seja, mais positivamente qualitativas. Ou ainda, pode ser tal a experiência que aumente a habilidade em certa atividade automática, habituando a pessoa a certa rotina cerrando-lhe o caminho para novas experiências. Podem também ser as experiências de tal maneira "desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente". (DEWEY, 1976, p.14) Ainda que vívida e excitante pode gerar hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos, tendo por consequência a incapacidade futura de controlar as experiências, restando a estas serem tomadas "como fontes de prazer, descontentamento, ou revolta" (DEWEY, 1976, p.14)

Quanto ao caráter ou à qualidade das experiências afirma que qualquer experiência possui dois aspectos, um imediato e outro mediato. Aquele permite julgar se é agradável ou desagradável a experiência, já este permite julgar a influência da experiência presente sobre experiências posteriores. O primeiro, por ser imediato é fácil de se julgar, mas o segundo, relativo ao efeito de uma experiência, põe-se como um problema e exige do educador uma solução tendo em vista que "toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem". (DEWEY, 1976, p.16)

Considerando a natureza da filosofia segundo Dewey como um escovar a história a contrapelo, e obtendo a partir desta nova concepção de filosofia a percepção de que o ato de pensar ou a reflexão, constitutivos desta filosofia só são possíveis enquanto imiscuídos nas situações e circunstâncias da vida social ao constituírem a consciência da unidade da experiência no *continuum* da vida com vistas a solucionar problemas e dirigir as futuras ações, tem-se então que a filosofia empírica ou experimental do filósofo norte-americano é uma teoria geral da

educação. Resta ainda para dar cabo à proposta desta pesquisa delinear sem perempção alguma como a narrativa em vias de extinção, segundo Benjamin, se relaciona com a noção de experiência de Dewey e assim mantém-se ainda viva na atualidade no modo como alguns professores/educadores buscam narrar a si ao narrarem os conteúdos da disciplina de filosofia. Eis a tarefa do próximo capítulo.

CAPÍTULO III - NARRATIVA E EXPERIÊNCIA: UM MÉTODO DE ENSINO DE FILOSOFIA

Introdução

Este terceiro capítulo tem por objetivo mostrar uma abordagem ou método para o *ensino de filosofia* a partir da correlação entre os conceitos de 'narrativa' e 'experiência' apresentados nos dois capítulos precedentes, tratar de alguns temas que aproximam e/ou distanciam ambos filósofos. Para de modo bastante incipiente, todavia, coerente e plausível experimentar as especulações da teoria crítica (escola de Frankfurt) / W. Benjamin e as da escola pragmatista / John Dewey em um objeto comum: a educação.

Como correlacionar estes conceitos é a questão. Oportuno é adiantar que no presente método a ser apresentado neste capítulo não há distinção conceitual entre os termos experiência e narrativa. Pois compreende-se a impossibilidade de tal distinção uma vez que a crise da experiência (*Erfahrung*) é responsável pelo diagnóstico de a arte narrativa estar em vias de extinção. E que a experiência educativa só é possível quando o ambiente democrático é pensado e reconstruído constantemente por todos os envolvidos na situação de experiência por meio do ato de pensar ou reflexão que utiliza como instrumento as experiências pretéritas na busca por reestabelecer o equilíbrio da situação-problema atual motivadora da própria filosofia, isto é, deste ato de pensar. Tal correlação será apresentada articulando a arte de narrar à noção de hábito. Desde Peirce e James, e também com Dewey esta noção possui centralidade no pensamento pragmatista. O hábito gera-se quando o sistema de crenças de um indivíduo, e por conseguinte, de um povo ou de uma nação está pautado na transmissão das sapiências não-ditas, típicas das narrativas artesanais, quando o mestre/sábio ao narrar não apresenta as razões do desfecho de sua narrativa, mas permite que o ouvinte tomando para si o material narrado o reconstrua inserindo à narrativa suas crenças, convicções, medos, angústias, percepções, e assim, ganhe a centelha sapiencial da arte de narrar tornando-se, também, um narrador.

Entrementes, a teoria crítica em geral e mais precisamente o filósofo alemão Walter Benjamin possui severa crítica em relação à noção de progresso. Benjamin chega a utilizar a imagem de que tal noção é um mito construído no século XIX. Já John Dewey, pragmatista cujo instrumentalismo peculiar bem o caracteriza, é entusiasta da noção de progresso, não sem contudo, tecer suas objeções referentes à rotina que o progresso exacerbado em tecnicismo, especialmente para a educação possa gerar impedindo que a vida em seu *continuum* prossiga.

É oportuno ter em mente que o hábito de narrar está relacionado às crenças do narrador e de seu interlocutor, o ouvinte num primeiro momento, e futuro narrador em momento ulterior, pois que o conteúdo sapiencial da tradição de um povo, de uma nação, vale dizer os fundamentos mais íntimos e idiossincráticos da cultura só são construídos em *Erfahrung*, em experiências coletivas como sugere Benjamin, ou experiências na vida social, no *continuum* da vida como propõe Dewey.

Estas crenças, por estarem entusiasmadas de valores éticos, políticos, gnosiológicos, técnicos, econômicos e estéticos são durante as circunstâncias da narração recriadas no mesmo *momento-relâmpago* (instante) em que a arte de narrar vai se perpetuando em ato, ou seja, em ação no meio social da vida (*Lebenswelt*). Isto, devido ao fato de o tempo presente exigir e modular tais recriações de acordo com as necessidades que a vida imperiosamente impõe. As novas gerações como afirma Dewey não se sustentariam biológica e culturalmente sem o cuidado especial que enquanto espécie a humanidade desenvolveu, a saber, o cuidado de educar/formar^{CXXIII}. Este cuidado dá-se graças à comunicação, razão pela qual as sociedades permanecem a existir, pois é pressuposto deweyano que a renovação e perpetuação da vida se dê pela transmissão, pela comunicação.

A arte de narrar ao encontrar guarida no âmago do ser humano, ser de linguagem que constrói mundos possíveis na lida com signos e significados oriundos da experiência (*Erfahrung*), permite e possibilita que haja a reconstrução de si, do outro e do próprio mundo/universo que o cerca na continuidade da vida. E isto por que? Porque a arte de narrar possui a tendência para lidar com interesses práticos, dar conselhos ou pequenas instruções sobre os afazeres cotidianos que enredam o

^{CXXIII}“Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso de seres humanos, as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. Assim se explica, com efeito, a continuidade de toda[sic] a experiência, por efeito da renovação do agrupamento social. A educação em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida”. (DEWEY, 1959, p. 2)

ser humano nas mais diversas formas de comunidade que tenham constituído no percurso da história.

Vale ainda ressaltar que se pensarmos que o hábito de narrar está relacionado às crenças, e estas aos costumes e valores de uma determinada comunidade, em suma, à moral, então, tem-se que a narrativa vincula o indivíduo à tradição, já que atualiza a crença – e assim os valores morais – das gerações pretéritas. Tal constatação é aqui avaliada como positiva, ainda que extrapole a circunscrição desta pesquisa para este momento. Contudo, é mister enfatizar que pelas mesmas razões torna-se problemática a narrativa pois que pode se constituir na garantia – ou no veículo garantidor – da manutenção dos preconceitos. Destarte, não caberia aqui dizer se uma verdadeira narrativa estaria isenta deste perigo.

O que aqui é mister por em destaque é que o ato de narrar envolve a construção da identidade, pois que Benjamin identificara duas estirpes de narradores vinculados as suas respectivas tradições, a saber: os viandantes ou viajantes cujo arquétipo estaria presente nos mercadores do mar, e os camponeses sedentários [não-viajantes] que mantendo-se na mesma localidade se plasmariam na figura do agricultor. Cada uma destas tradições possuem um cariz próprio, sem contudo, nada obstar ao fato de que ambas se interpenetram constituindo assim na Idade Média no clímax da arte de narrar onde os saberes da notícia vinda de longe se encontraram com o conhecimento do passado transmitido ao sedentário. Ato de narrar e identidade por sua vez remetem ao processo formativo do humano e neste sentido à formação da subjetividade.

Desta feita temos aqui um desafio para a educação e para a filosofia que é o de pensar o processo de construção das narrativas visto que no mínimo estas interferem na formação da subjetividade. Não obstante, tal desafio exige um tempo e espaço que ultrapassa os limites desta modesta empreitada. Aqui interessa neste momento entender a questão do progresso e como os conceitos de narrativa e experiência sofrem modulações para filósofos como Benjamin e Dewey que possuem compreensões muito específicas em relação ao progresso.

3.1 A questão do progresso

Após ter-se apresentado os conceitos de narrativa e experiência, bem como alguns de seus desdobramentos, respectivamente, no primeiro e segundo capítulos desta pesquisa a questão que se impõe é: como tais conceitos de filósofos pertencentes a escolas de pensamento tão díspares se correlacionam? Como articular a narrativa artesanal em vias de extinção, a crise da experiência, pautadas em visão histórica benjaminiana avessa ao progresso, e a experiência educativa deweyana, e sua filosofia da experiência, uma vez que trata-se de uma proposta progressista?

Primeiramente faz-se oportuno e necessário chamar a atenção para alguns fatos históricos que tanto aproximam quanto distanciam ambos autores, a saber: Dewey e Benjamin. O filósofo alemão nasceu em Berlim no ano de 1892 e morreu em 1940 na cidade de Portbou na Espanha. Seu pensamento foi influenciado por muitos autores, tais como: Adorno, Marx, Baudelaire, Horkheimer, Kafka, Lukács, Proust, Scholem, Nietzsche, Klee, Kierkegaard, Hölderlin, Rosenzweig, e Novalis para citar os mais importantes. O filósofo norte-americano nasceu em 1859 na cidade de Burlington, Vermont e morreu em 1952. Teve por influentes em seu pensamento autores como: Platão, James, Peirce, Rousseau, Kant, Darwin, Hegel, Locke, G.H. Mead, W. Wundt e H. George para elencar os mais expressivos. É perceptível em leitura dinâmica até, que Benjamin encontra sua seara filosófica em autores literatos, filólogos e da teoria crítica, enquanto Dewey se relaciona com autores mais diversificados idealistas, empiristas e naturalistas. Ambos vivenciaram cada qual a sua maneira as agruras das primeira e segunda guerras mundiais, respectivamente, 1914-18, e 1939-45. Esta última é vivenciada por Benjamin apenas até 26 de setembro de 1940.

Dewey publica sua obra magna *Democracy and education* em 1916, e Benjamin publica em 1936 seu ensaio *Der Erzähler*, ambos textos centrais desta pesquisa. Não obstante, Dewey acerca da noção de progresso apresenta visão positiva e crítica. No capítulo 17 de *Democracia e Educação*, intitulado “As ciências no currículo” após tratar em primeiro momento sobre o ‘lógico e o psicológico’ trata em um segundo momento de ‘a ciência e o progresso social’, finalizando-o com o terceiro momento a tratar de ‘o naturalismo e o humanismo na educação’. Neste segundo momento do capítulo supracitado Dewey afirma que o progresso possui uma forma inferior e outra modalidade mais importante. A forma inferior de progresso seria pensar que este consiste em aproximar-se dos fins ou finalidades a

que se busca. Isto é, para Dewey trata-se de “melhoria do meio de ação ou de aperfeiçoamento técnico” (DEWEY, 1959, p. 246). A forma superior de progresso, a mais importante, segundo o filósofo norte-americano, é aquela que enriquece os objetivos anteriores e permite formar-se novos fins ou objetivos. Prossegue Dewey

Desejos e aspirações não existem em quantidade fixa, nem progresso significa apenas um aumento de satisfação. Com o incremento da cultura, e os novos triunfos do domínio da natureza, manifestam-se novos desejos e a exigência de novas espécies de satisfação, pois a inteligência descobre para a ação novas possibilidades. Êste(*sic*) surto de novas possibilidades leva-nos a procurar novos meios de execução e dêste(*sic*) modo opera-se o progresso – ao mesmo tempo em que a descoberta de coisas ainda não utilizadas nos sugere novos objetivos e novos fins. (DEWEY, 1959, p. 246)

No caso da revolução industrial, por exemplo, tem-se que tal transformação da produção e da distribuição de bens é fruto da ciência experimental, no entanto, aponta Dewey, os progressos foram “puramente técnicos” pois apenas possibilitaram meios mais eficazes de se satisfazer “desejos preexistentes” (DEWEY, 1959, p. 246) Ou seja, vale salientar que embora Dewey tenha um pensamento de cariz progressista, nem por isso sua filosofia deixa de estar atenta criticamente às aporias deste progresso. Pois Dewey está distinguindo o progresso em duas modalidades justamente para tecer a crítica ao tecnicismo, ou, aos progressos ou avanços meramente técnicos. Uma vez que o avanço da técnica pela técnica não é o que interessa ao filósofo norte-americano cuja busca é pelo desenvolvimento progressivo dos meios de ação. Posto que as experiências pretéritas devem influenciar as experiências presentes e estas devem influir na futura reflexão a constituir a experiência futura, esta continuidade da experiência deve existir com vistas a transformar ou modificar a conduta humana, suas escolhas, no ensejo de constituir novos objetivos. E afirma ser a ciência o meio principal para se melhorar progressivamente os meios de ação pois “a grande quantidade de invenções consequentes ao nosso domínio intelectual dos segredos da natureza” assim testemunha. (DEWEY, 1959, p. 246) Já a modalidade mais importante de progresso busca modificar a natureza dos objetivos humanos, enriquecendo-os e conformando novas finalidades, coisa que não ocorrera com o advento da revolução industrial. E qual seria a razão ou motivo para que esta modalidade mais importante de progresso não tenha galgado a vida social como um todo? Dewey sugere que o fato de a ciência experimental ser demasiadamente recente não permitiu que seu

modus operandi fosse “incorporado às atitudes imaginativas e emocionais dos homens”. (DEWEY, 1959, p. 246)

Benjamin possui um posicionamento que comumente é exposto como avesso à noção de progresso. Não obstante, seja isso mesmo, há que se levar em conta o teor de sua crítica ao progresso. É clássica a passagem das suas *Teses sobre a filosofia da história*, de 1940, em que Benjamin constrói uma alegoria para expressar seu entendimento relativo a este conceito. Trata-se da tese IX que toma o quadro de Klee intitulado *Angelus Novus*, o qual representa um anjo que, segundo Benjamin “parece preparar-se para se afastar do local em que se mantém imóvel”. Este anjo possui os olhos escancarados, a boca aberta e as asas desfraldadas, isto é, soltas ao vento. “Tal é o aspecto que necessariamente deve ter o anjo da história” afirma o filósofo alemão. E passa então a traçar o paralelo entre a visão do anjo e a visão humana dizendo que onde parece ao humano existir “uma cadeia de acontecimentos”, o anjo visualiza tão somente “uma única e só catástrofe, que não pára[sic] de amontoar ruínas sobre ruínas e as lança a seus pés”. E conjectura que o anjo da história “quereria ficar, despertar os mortos e reunir os vencidos”, no entanto, sopra do Paraíso^{CXXIV} uma tempestade que se apodera das asas do anjo da história e impossibilita este de fechá-las, tamanha a força desta tempestade. O rumo para a qual esta impele o anjo é em direção ao futuro. Entretanto, como o anjo tem o rosto voltado para o passado, vai sendo impelido pela tempestade que sopra do paraíso de costas para o futuro e diante do anjo acumulam-se ruínas até o cume celeste. Benjamin finaliza o texto da nona tese revelando que “esta tempestade é aquilo a que nós chamamos progresso.” (BENJAMIN, 1992, p.162)

Reler e reconstruir são dois processos mui presentes nesta pesquisa, e cultivado por ambos os autores aqui estudados. Relendo o excerto de Benjamin “parece preparar-se para se afastar do local em que se mantém imóvel” algumas questões são suscitadas.

Seria isto uma referência ao momento presente? Pois onde mais poderia estar o anjo da história senão no tempo presente? E este cuidado em dizer “parece preparar-se” estaria o autor da alegoria expondo aspectos de sua teoria do conhecimento?

^{CXXIV} Está em maiúsculo na tradução, bem como no original o que, no entanto, em alemão não significa nada em especial, uma vez que todos os substantivos da língua alemã são grafados com inicial maiúscula. Contudo, a opção do tradutor Manuel Alberto pode estar ligada à questão do messianismo no pensamento benjaminiano.

O que poderia significar o anjo da história estar com os olhos escancarados, a boca aberta e as asas desfaldadas? Olhos bem abertos, pois tudo vê, tudo percebe, tudo computa, contabiliza? Seria a imagem do anjo o reflexo da onisciência da história? Haveria outra possibilidade de a história conter a verdade senão a de concentrar todos os acontecimentos em seu imo? A boca aberta poderia significar o aspecto filosofante do anjo da história? O *Thaumadzein* (do gr. *Θαυμαζειν*)^{CXXV}, o espantar-se, o admirar-se, o surpreender-se ao perceber as ruínas dantescas que jazem no passado? E as asas ao vento, desfaldadas o que poderiam nos admoestar? A capacidade e simultaneamente impossibilidade de agir individualmente? A mobilidade das asas que podem conferir livre arbítrio estaria agrilhoada pelo sopro desta tempestade? As asas do anjo da história seriam símbolo paradoxalmente de liberdade e de agrilhoamento?

Por que necessariamente o aspecto que deve ter o anjo da história, segundo Benjamin em 1940, é de estar preparando-se para se afastar do local em que está, todavia, permanecendo imóvel, e tendo o rosto voltado para trás ser impelido para o futuro por uma tempestade que sopra do Paraíso? A humanidade na visão do filósofo alemão estaria sendo seu próprio algoz? O iluminismo, a hiperespecialização das áreas do conhecimento, o desenvolvimento científico e tecnológico teria propiciado os horrores do tempo presente? Sim, para os filósofos do “desencantamento do mundo” e Benjamin é um destes teóricos críticos da razão instrumentalizada que deu à luz a inúmeras técnicas/saberes sem, no entanto, desenvolver os questionamentos sobre os fins das ações humanas, sobre as finalidades dos saberes conquistados, sobre como ministrar estes saberes, estas técnicas com vistas a redirecionar a conduta humana coletiva rumo a propósitos mais humanísticos, mais ligados ao ideal de felicidade de todos os povos. Estaria a humanidade no famoso caminho de Swann, no limiar entre o sono e o despertar em busca do tempo perdido?

^{CXXV} Este termo aparece transliterado de distintas maneiras nos materiais que se propõem ao ensino do grego antigo bem como do grego koine. A forma *Thaūmazein* tem sido a mais usual, no entanto, é possível encontrar *Thaūmadzein* e *Thaūmatzein*. A diferença parece residir na questão de como transliterar a letra grega “Ζ” [maiúscula] “ζ” [minúscula] cujo nome clássico, segundo o helenista brasileiro Prof. Antônio Freire em sua *Gramática Grega*, pronúncia-se e grafa-se em português “dzeta”. De acordo com a tradição filológica (francesa, alemã, inglesa ou portuguesa) uns optam por “dz” outros por “tz” e outros ainda por “z”. Isso acredita-se devido a se pensar a transliteração com vistas à língua-destino cuja fonética pode interferir no valor dado aos símbolos gráficos das letras, no caso, Z. Materiais mais atuais costumam seguir o Alfabeto Fonético Internacional, em inglês *International Phonetic Alphabet (IPA)* criado em 1888.

É possível depreender da alegoria benjaminiana e dos desdobramentos sucessivos que suscita inquirições as mais diversas que esta tempestade chamada progresso, oriunda do Paraíso, está coagindo o anjo da história. Seria então o caso de Benjamin estar a propor que é preciso desviar-se desta tempestade edênica? Transvalorar os valores que trouxeram a humanidade até o tempo presente (1940)? Acredita-se, no âmbito das leituras que esta pesquisa pode proporcionar que a resposta é um afirmativo sim, pois Benjamin ao diagnosticar e vivenciar o estilhaçamento de inúmeros aspectos axiológicos da tradição se apercebe de que a corrida desenfreada pelo progresso científico relegou ao esquecimento a questão filosófica fundamental de se perscrutar os fins/finalidades e/ou objetivos/metastas (do gr. *τέλος*) deste progresso.

Entrementes, cabe destacar que Benjamin diferentemente talvez da maioria dos adeptos da teoria crítica vê aspectos positivos^{CXXVI} no desenvolvimento progressivo da ciência e da técnica. A guisa de exemplo pode-se reler excertos do ensaio *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (A Obra de Arte na Ara de sua Reprodutibilidade Técnica)* escrito entre 1936 e 1939 onde o autor reconhece que apenas diante de um novo padrão da técnica foi possível galgar os efeitos aspirados por determinada forma de arte. Eis exemplos concretos do autor no campo artístico “o dadaísmo tentava criar, através da pintura ou da literatura, os efeitos que hoje o público procura no cinema”. (BENJAMIN, 1992, p. 105-6), ou no campo científico ao tratar de como na psicologia a teoria freudiana foi enriquecida pelo advento do cinema. Com a palavra o filósofo

O que caracteriza o filme é não só a forma como o homem se apresenta perante o equipamento de registo, mas também a forma como, com a ajuda daquele, reproduz o seu meio ambiente. Um olhar sobre a psicologia do desempenho ilustra a capacidade de teste do equipamento. A psicanálise ilustra este facto de outro modo. De facto, o cinema enriqueceu o nosso horizonte de percepção com métodos que podem ser ilustrados pela teoria freudiana. Há cinquenta anos um lapso numa conversa passava, mais ou menos, despercebido. Podia considerar-se uma exceção que tal lapso abrisse perspectivas profundas, numa conversa que parecia decorrer

^{CXXVI} Benjamin fora criticado, por exemplo, por T.W. Adorno que compreendia a posição benjaminiana como uma espécie de ingenuidade progressista. Conforme Agamben, Adorno parece não ter compreendido que “o essencial, para Benjamin, não é o movimento que conduz a *Aufhebung* da contradição através da mediação, mas o momento de suspensão, no qual o próprio termo de mediação vem a ser exposto como zona de indiferença entre dois termos opostos, zona como tal necessariamente ambígua. (AGAMBEN, 1998. p. 52) Para mais elementos desta crítica vide também MATOS, 2012, p.29-31.

superficialmente. Desde a “Psicopatologia da Vida Quotidiana”, esse facto alterou-se. (BENJAMIN, 1992, p. 102)

Destarte, como balizar com justiça o teor da crítica de Benjamin à noção de progresso? Supõe-se evidente que o autor não rechaça o progresso *in totum* do contrário não só as técnicas científicas seriam objeto de repúdio, mas também, os desenvolvimentos das técnicas no campo artístico. Isto porque relativamente à pintura ou ao palco (de teatro) o cinema é um avanço que se deu graças ao desenvolvimento da técnica, ou seja, graças ao desenvolvimento técnico-científico. Para Benjamin, não se trata aqui de comparar que tipo de arte é melhor, mas de apontar que “o significado principal desta circunstância reside na tendência para promover a penetração mútua entre arte e ciência”. E que “uma das funções revolucionárias do cinema será a de tornar reconhecíveis como idênticos os aproveitamentos artístico e científico da fotografia, até agora divergentes, na maioria dos casos. (BENJAMIN, 1992, p. 103)

De certa forma não é outra circunstância que se tem aqui nesta pesquisa. Busca-se expor a partir destes dois pensadores Benjamin e Dewey quais as possibilidades de se pensar a arte de narrar como um fazer cuja experiência culmine no que a ciência pedagógica de Dewey enquanto filosofia da educação denomina conceitualmente por experiência significativa no ensino de filosofia na sala de aula.

3.2. Aula de Filosofia como Experiência-Narrativa ou Sala de Aula: um Retorno à Narrativa

Pretende-se aqui uma breve exposição do que se compreende como método para ministrar aulas de filosofia para o ensino médio que possuam o carácter tanto da reflexão conforme pontua Dewey, como da narrativa como pode-se depreender das leituras de Benjamin. O problema desta exposição é de origem estética, pois, como expor de forma escrita uma atividade/trabalho que se desenvolve na dinâmica da oralidade sem com isso perder a aura, ou energia e o ritmo do que se apresenta? Todavia, esta pesquisa, neste momento, mesmo concebendo tal problemática, recolhe-se no intento de responder ao como ministrar uma aula de filosofia tendo por horizonte a narrativa como experiência significativa.

Como desenvolver uma aula de filosofia no Ensino Médio? Esta questão já aparentemente nada simples suscita outras tantas questões que mesmo se não realizadas explicitamente pelo docente disposto à tarefa de desenvolver seu trabalho ao ministrar aulas de filosofia no Ensino Médio, acabam sendo respondidas à medida que se observa as práticas metodológicas deste em sala de aula. Por exemplo: i) Qual a concepção de filosofia do docente diante dos alunos do Ensino Médio? E qual a sua concepção de ciência? (pois, ainda que este não trate do conteúdo “concepções de filosofia” durante sua prática a concepção que possui do que seja a filosofia vai tomando forma no imaginário do alunado.); ii) Como o docente compreende a noção de história^{CXXVII}? De tempo? De memória?; iii) Em quais valores se fundamenta a *paideia* buscada pelo docente? Ou ainda, qual a *paideia* ou ideal de formação e cultura presente nos documentos oficiais tais como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs), Diretrizes Curriculares Estaduais DCEs, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), Regimentos Internos das Instituições de Ensino/Escolas? Atualmente também a que se incluir nestas reflexões o documento recentemente aprovado intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? (a prática docente legitimada e limitada por tais documentos se desenvolve em acordo conceitual com estes? E mais, a prática didático-pedagógica do docente é reflexo do modo consciente como define os conceitos filosóficos?) iv) Qual o nível linguístico a ser utilizado com – em geral – adolescentes de 14 a 17 anos de idade? v) Qual a corrente ou tendência pedagógica do docente? E qual a da Escola? Estas devem se conciliar? A estrutura geral da educação para o Ensino Médio contribui para que se ponha em curso o designado nos documentos oficiais? vi) Como mobilizar os alunos para a experiência filosófica? vii) Como problematizar de modo atraente, instigante e envolvente? viii) Como encaminhar a investigação da situação-problema – gênese da motivação à experiência filosófica? ix) Como proporcionar um ambiente adequado para a criação de conceitos por parte dos educandos? (o próprio docente deve participar do processo criativo? Como? Se não participar é possível que os alunos criem sem a co-criação docente-discente?)^{CXXVIII}

^{CXXVII} Vale ressaltar a profícua discussão que o Professor Franklin Leopoldo e Silva desenvolve sobre como abordar a história da filosofia: se como centro ou como referencial? *Vide* SILVA, F. L. **História da filosofia: centro ou referencial**. In: Henrique Nielsen Neto. (Org.). O ensino da filosofia no 2º grau. 1ª ed. São Paulo: SEAF/Sofia, 1987, v. , p. -.

^{CXXVIII} Tal exigência é filosófica, e sua origem pode se depreendida em Benjamin do fato de a narrativa se dar durante alguma atividade artesanal, ou seja, em que as mãos estão a fazer algo enquanto o pensamento flui, por exemplo nas oficinas medievais onde a narrativa ganhou sua alta escola. É um

Pois bem, são estas uma pequena amostragem dos questionamentos que perpassam o pensamento de um docente interessado em apresentar o cariz da atividade filosófica em sua genuína natureza. Tais questionamentos já ganharam expressão em inúmeras Semanas Pedagógicas, Ações Pedagógicas Descentralizadas (APED), Formações continuadas denominadas DEB-Itinerantes^{CXXIX}, Formações em Ação proporcionadas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), bem como em “Semanas da Educação” e eventos congêneres de algumas universidades do Sul e Sudeste do país. Em distribuições de aulas pelos Núcleos Regionais de Ensino (NREs), em reuniões da Associação do Professores do Paraná (APP-Sindicato)^{CXXX}, bem como em ambientes informais. O importante é a constatação de que há muitos profissionais da educação engajados nestas indagações que ganham expressão nesta pesquisa. A qual longe de expressar uma verdade unilateral e absoluta sobre o assunto, busca antes de mais, apresentar uma possibilidade de se trabalhar, especificamente, os conteúdos de filosofia, mas, sem excluir a possibilidade de se estender a proposta a outras disciplinas das ciências humanas como história, sociologia, letras (língua portuguesa e língua estrangeira) e até mesmo às disciplinas das chamadas ciências naturais (ou duras) como física, química, biologia, etc.

O documento intitulado *Diretrizes curriculares de filosofia para o ensino médio*^{CXXXI} emitido/publicado pelo Governo do Estado do Paraná em 2008 apresenta quatro momentos para o trabalho com os conteúdos estruturantes da Filosofia e seus conteúdos específicos, a saber: i) a mobilização para o conhecimento; ii) a problematização; iii) a investigação; e iv) a criação de conceitos. (PARANÁ, 2008, p.60 [Versão Digital]) Sabe-se aqui da referência explícita à concepção de filosofia desenvolvida pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari em *O que é a filosofia?* de 1992. No entanto, foge ao escopo desta pesquisa abordar detidamente os fundamentos, os desdobramentos e as críticas que tal postura filosófica encerra.

posicionamento filosófico encontrado também em Dewey, pois pode ser interpretada como a experiência problemática reconstrutiva significativa, isto é, como aquela experiência do alunado que orientada pelo docente se apercebe da situação indeterminada e investigando seus meandros proporciona os elementos para que a reflexão reconstrua significativamente os valores mediante a busca de ajustamento da situação-problema ao *continuum* da vida social.

^{CXXIX} O Departamento de Educação Básica da Secretária Estadual de Educação do Estado do Paraná (DEB-SEED-PR) fora responsável desde 2007 pelo “DEB-Itinerante” ação de formação continuada que objetivava atualizar o conhecimento dos professores da rede pública estadual de educação do Paraná.

^{CXXX} Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

^{CXXXI} Doravante citada abreviadamente como *Diretrizes*.

Não obstante a isso, como é a concepção que fundamenta as *Diretrizes*, e, as consequentes práticas docentes que ensejaram esta pesquisa foram articuladas ao longo dos anos por esta proposta, é partir desta que delinear-se-á a exposição da reflexão acerca do método experiência-narrativa (ou empírico-narrativo) para as aulas de filosofia no ensino médio.

Visando mobilizar os alunos e simultaneamente extirpar o quinhão de passividade que é nocivo a qualquer relação ensino-aprendizagem, busca-se apresentar bens culturais^{CXXXII} da cidade, do estado, do país, da América Latina, do continente americano e do mundo que provoquem o *thauma*. Isto pode ser desde um trecho de filme, um *teaser*, um *trailer* de filmes, de séries ou de documentários; poder ser também, letras de músicas, a audição de alguma composição musical, a leitura de um refrão ou estribilho; pode ser ainda fotos, séries de fotografias, bricolagem, zines, memes^{CXXXIII}, fotos de obras de artes plásticas em geral; uma esquete teatral com um texto/diálogo inquiridor, um mini *stand up comedy* expondo determinada cosmovisão, um enigma, enfim, muitas são as possibilidades de se pensar, criar os recursos para este primeiro momento da aula que é a mobilização. O importante é que o desafio seja estabelecido a partir da experiência do *thauma*. É possível inclusive uma simples e aparentemente ingênua questão, como por exemplo: a liberdade morreu? A chuva secou? Ele entrou em pânico sem susto! Expressões muitas vezes com alta carga metafórica que incentivam os alunos – os ouvintes^{CXXXIV} – a levantarem hipóteses interpretativas, isto é, a criarem narrativas hipotéticas sobre o que de fato a expressão busca denotar. Também com paradoxos clássicos e caros à história da filosofia, como: Quando digo ‘eu minto’ estou mentindo ou dizendo a verdade?

Vale ressaltar que este primeiro momento da aula, em realidade possui um antecedente que o conecta com a aula do encontro anterior. Pois ao fim da

^{CXXXII} O intento de ir apresentando os bens culturais mais próximos geograficamente falando até os mais longínquos é de buscar construir a sensação de pertença nos alunos em relação ao mundo que os cerca, bem como a importância de se pensar de modo cosmopolita.

^{CXXXIII} Segundo o dicionário Priberam o termo meme deriva do inglês *meme*, que provém da redução do termo grego *mimema*, -atos, imitação, cópia.

S.m.1. Imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente através da *internet*, correspondendo geralmente à reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem.

2. Ideia ou comportamento que passa de uma geração para outra, geralmente por imitação.

"meme", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/meme> [consultado em 01-04-2017].

^{CXXXIV} Este termo implica em certa passividade, mas tomada aqui em seu sentido não nocivo à relação ensino-aprendizagem, pois é elemento necessário para que se constitua o diálogo e assim o ambiente de investigação comum.

primeira aula a narrativa dos conteúdos e seus desdobramentos evoca o que virá na aula do encontro seguinte. Assim, já sabendo do que se tratará – ao menos os alunos de boa memória, ou os metódicos que tomam notas das ocorrências em sala – os alunos, via de regra, se entusiasmam diante do novo que lhes é apresentado (salvo raras exceções que porventura já conhecem bem o material escolhido para a mobilização) buscando de alguma forma compreender qual a relação entre a promessa da aula anterior e o que está sendo inicialmente colocado em sala de aula para sua apreciação e interação. É mister salientar que a mobilização visa instigar o estudante a relacionar seu cotidiano ao conteúdo filosófico que está por vir no próximo momento denominado ‘problematização’.

Uma vez mobilizados para o tema proposto como situá-los na problemática filosófica que o tema envolve? Ou, melhor, como conduzir a experiência-narrativa da aula para que os educandos tomem para si o(s) problema(s) e/ou a problemática filosófica? A problematização se dá quando o professor e os estudantes se habilitam a levantar questões, identificar problemas e investigar os conteúdos. Tanto quanto a mobilização, a problematização exige, do docente, desenvoltura na arte de narrar, pois do contrário a aula acaba por se tornar enfadonha, desestimulante correndo risco de cair na rotina e assim gerar experiências de embotamento e automatismo. O narrador é aquele que narra uma história, um fato, uma lenda, um mito, um caso. É aquele sujeito social capaz de configurar por meio da palavra (*logos*) toda uma circunstância que envolve determinada situação vivida e/ou imaginada. Assim o faz por que possui uma determinada autoridade conquistada pelo exercício de saber ouvir e dar conselhos (*Rat*). Geralmente, o narrador nato narra a sua história ao narrar as histórias que ouvira ativamente ao longo de suas experiências (sejam as viagens longínquas, sejam os enraizamentos por ter se estabelecido numa mesma região por anos a fio). Ou seja, o narrador narra a si próprio enquanto personagem de uma história escrita socialmente que produz sua individualidade e evoca sua responsabilidade para com a tessitura social que o cerca, aliás, da qual faz parte. Assim a forma literária épica é a que melhor realiza tal ofício, pois trata dos valores sociais de determinada comunidade que a enaltecem em algum sentido. Sim, a arte de narrar é para o narrador um ofício, ontologicamente condensa sua forma de ser/estar no mundo enquanto ser de linguagem. É o professor o narrador contemporâneo que mantém a centelha da arte de narrar viva, mesmo diante de tantas crises pelas quais as

sociedades pós-industriais têm passado^{CXXXV}. Pois é o professor comprometido com a transformação social, com o desenvolvimento das potencialidades humanas para o benefício social, com o aprimoramento da aplicabilidade dos ideais democráticos nas mais simples relações sociais até as mais complexas que semeia mais que conteúdos, mas conselhos sobre as vantagens e desvantagens de se observar a história para atuar no mundo da vida (*Lebenswelt*).

Desta feita é necessário que o professor-narrador saiba ouvir. Só sabe dar conselhos importantes para vida aquele que os sabe ouvir. Com isto aclara-se que o ouvinte da experiência narrativa não é de todo passivo, pois está a ouvir e engendrar sua forma de ver o mundo à forma de se ver o mundo apresentada em narrativa pelo professor. Daí a importância do carácter aberto das narrativas artesanais como propõe Benjamin, pois impede a doutrinação, uma vez que a narrativa só se completa quando o ouvinte passa a narrar. E só passa a narrar mediante a experiência reflexiva que a situação indeterminada do conteúdo da narrativa propicia. Basta ao professor-narrador confiante na autoridade conquistada fazer a palavra fluir entre os ouvintes incitando-os a se expressarem, solicitando isto quando não ocorre o impulso orgânico por parte dos alunos de se manifestarem. Todavia, saber também respeitar aquele que cala, reformular as questões, buscar outras perspectivas, ensaiar outras possibilidades de se abordar o problema ali levantado após o momento da mobilização, durante, portanto o momento da problematização.

O objetivo destes dois primeiros momentos pode ser articulado com alguns dos aspectos gerais de uma experiência reflexiva, tais como perplexidade, confusão e dúvida. A mobilização é uma forma de se chamar a atenção para algo que é inabitual, algo que provoca a perplexidade. Esta por sua vez gera certa confusão e a percepção de uma indeterminação da situação presentificada pela dúvida. Isto pelo fato de o aluno estar envolvido em uma situação incompleta cujo cariz plenamente ainda não fora determinado. É imprescindível que o professor-narrador não adiante sequer uma pista ou dica a respeito das possíveis soluções ou encaminhamentos da problemática. Isto pelo simples fato de permitir que os alunos experimentem a condição de indeterminação com suas próprias ferramentas mentais e corporais. Não é incomum que uma “aula preparada” seja ministrada em

^{CXXXV} E, feito a experiência humana passar concomitantemente.

dois ou três tempos (de 50 min.). Quando este tempo de três tempos é necessário, é oportuno, finalizar o primeiro tempo com os momentos de mobilização e problematização e deixar a promessa da investigação para o próximo encontro, não sem contudo, subsidiar os alunos solicitando pesquisas complementares cujo objetivo é criar as possibilidades reais de investigação por parte dos educandos^{CXXXVI}. Por exemplo, após a questão “A liberdade morreu?” e as manifestações dos alunos desde o ‘como assim?’, ‘que liberdade professor?’, ‘como morreu se não era viva?’, até o ‘pode crê, professor!’, ‘então já era!’ é possível reunir oralmente ou mesmo na lousa algumas das manifestações e inquirir a própria classe, os próprios alunos sobre os pressupostos da questão, e os pressupostos das manifestações selecionadas, a fim de expor aos educandos quais os pensamentos implícitos são oferecidos por expressões tão ‘impensadas’ ou automáticas, por assim dizer. Este exercício de pensar os pressupostos do que se acabou de expor em relação à questão central posta pelo professor já é o prelúdio da investigação, processo minucioso e que requer paciência, foco e rigor. Esta ação reflexiva por parte do alunado almejada pela aula de filosofia como experiência narrativa vai se perfazendo à medida que os momentos da aula vão se realizando *peri passu*.

O momento da investigação por envolver uma previsão conjectural, ou seja, uma tentativa de interpretar os elementos dados atribuindo a estes uma tendência para produzir certas consequências exige do professor-narrador e dos alunos-ouvintes a capacidade de imaginar possibilidades explicativas, razões ou motivos pelos quais os fatos possam ser explicados, exige pensar a causa, o que levou a ocorrência de determinado fato ou fenômeno. Exige de todos os investigadores em comunidade, sejam professores, sejam alunos, um cuidadoso exame, isto é, a prática da observação consciente dos dados, da inspeção ou vistoria destes dados e de suas possíveis consequências, da exploração das minúcias e dos detalhes da situação de indeterminação que motiva a própria investigação, e da análise de cada etapa desenvolvendo todas as considerações possíveis que possam definir e esclarecer o problema a ser resolvido. Seguindo um

^{CXXXVI} Tais pesquisas atendem também outro propósito: aproximar a vida ao conteúdo estudado/pesquisado. Pesquisa é aqui considerada como princípio pedagógico e projeto de emancipação social. E a relação ensino-aprendizagem focada no ato de investigar implica problematização, implica um professor-pesquisador que se vale do livro didático sim, mas para ir além dele, para possibilitar a crítica ao mesmo, ao processo educativo e a si próprio em sua postura ético-profissional. O que se pretende produzir a partir deste ato de habituar-se a fazer pesquisas e socializar os conhecimentos pesquisados é um novo *ethos* social para o alunado: tornar-se aluno-pesquisador.

dos exemplos dados nos momentos anteriores, aqui durante o procedimento investigativo é importante que todos os envolvidos compreendam exatamente o que se está propondo com cada uma das possibilidades investigativas sugeridas. Assim, a questão “A liberdade morreu?” e as manifestações dos alunos ‘como assim?’, ‘que liberdade professor?’, ‘como morreu se não era viva?’, ‘pode crê, professor!’, ‘então já era!’ permite que se perscrute não apenas a intencionalidade dos interlocutores, mas alguns de seus pressupostos. Aquele que indaga ‘como assim?’ parece se surpreender de tal modo, como se dissesse ‘não é possível que a liberdade tenha morrido’, talvez não havendo em seu horizonte lógico e empírico lugar para tal fato. Já o pressuposto daquele que indaga ‘que liberdade professor?’ já sugere que sequer sustenta a existência de algo denominado ‘liberdade’, ou quiçá, sugira a existência de múltiplas liberdades e está a querer saber de qual delas se trata. Perspectivas como ‘pode crê, professor!’ e ‘então já era!’ possivelmente denotem consciências que diante da afirmação de um fato, não se lamentam, mas também não se dispõem a questionar quais as razões, causas ou motivos que levaram alguém a expressar a morte da liberdade. Talvez perfis mais acomodados ou mais práticos mesmo, como se pensassem ‘já que o professor está afirmando, é isso aí mesmo’. Entretanto, o que pode fazer o professor-narrador diante de um momento como este? Onde os alunos estão a indagar os porquês do fato, e a criar hipóteses para os próprios questionamentos? O professor-narrador precisa primeiramente ser mestre na arte do ouvir, estar bem preparado para conseguir propor caminhos na dinâmica criativa deste momento que levem os alunos a possíveis dificuldades de raciocínio, a aporias, a problematizações diante das tentativas de encaminhar soluções ao problema inicial que é compreender a razão, a causa, o motivo, o porquê de – no caso do exemplo supracitado – a liberdade ter morrido. Se a situação exigir, por falta de participação do alunado, o professor-narrador precisa ensinar as questões – as quais podem ser retóricas, ou genuínas mesmo – tanto individualmente quanto para a sala toda. Isto por que? Qual a necessidade de o professor fazer a tempestade de questionamentos acontecer durante o momento da investigação? Acredita-se aqui no âmbito desta pesquisa que a ação de indagar realizada pelos alunos e de serem ouvidos em suas indagações pelo professor e pelos demais alunos gera um sentimento de satisfação, e empoderamento, como se estivesse o aluno indagante naquele exato momento em que indaga presidindo/conduzindo a discussão/a investigação. Tal sentimento,

acredita-se, é responsável por facultar ao aluno tomar para si a problemática estudada, pois o ensino de filosofia no ensino médio carece de estar valorizando a perspectiva daquele que dialoga com a vida. Deste modo é importante que durante a busca pela resolução do problema exista a preocupação do professor-narrador propor como aquela situação-problema o afeta em sua realidade, analisando sua própria realidade e assim a atualidade da problemática, pois desta maneira como que por mimese (do gr. *μίμησις*) os alunos vão se apropriando da abordagem filosófica própria de sujeitos críticos e emancipados capazes de trazer a experiência reflexiva da aula de filosofia à sua própria realidade.

Entrementes, neste íterim, após mobilização, problematização e desenvolvimento da investigação surge o momento de se navegar pelas águas especificamente filosóficas *stricto sensu*. Eis o momento de o professor-narrador recorrer ao texto filosófico, leia-se, aos textos dos filósofos que ao longo da história da filosofia dispensaram atenção/tempo, em suma, consumiram suas vidas a pensar e propor soluções, ou antes ainda, propor caminhos para se abordar os mais variados temas filosóficos clássicos: a questão da liberdade e da verdade, por exemplo.

O professor-narrador se dispõe a narrar então a história do texto que na sequência será lido, consumido pelos educandos. Aqui a interdisciplinaridade com as disciplinas de história e de geografia são imprescindíveis, bem como da arqueologia (no caso dos textos de filosofia antiga principalmente) para que se dê conta de responder “quando?” e “onde?” estes textos foram escritos, e encontrados. Narrar o processo cultural das inúmeras edições traduções que o texto ganhou ao longo de sua vida enquanto bem cultural e patrimônio da humanidade. Agregar exemplos de problemáticas de tradutibilidade dos termos/conceitos sejam de cariz idiomático sejam de cariz linguístico-temporal, pois que os textos navegam no mar do tempo.

Este minucioso cuidado na apresentação do objeto a ser tratado pelos alunos-pesquisadores, no caso o texto filosófico, vai criando a aura necessária para que tudo o que venha a ser lido e dito a respeito do lido ganhe um carácter especificamente filosófico, porque, metucioso, cuidadoso, rigoroso, contextualizante, universalizante ou totalizante. É preciso ser professor-pesquisador para ser um professor-narrador a narrar os procedimentos básicos para o estudo detido nas noções filosóficas em jogo durante a leitura. Questionar após a leitura de um período

ou sentença do texto do filosófico o que ali seria o mais importante, o que ali merece ser grifado, anotado à parte, pesquisado. Sugerir a importância de se ler com calma, ou com tempo, isto é, narrar a arte do ler sem pressa, sem atropelar os termos, e as pontuações como costumeiramente acontece com a atual geração acostumada a ler hipertextos durante a navegação pela *internet*. Pois só assim o étimo áureo poderá reluzir em meio ao material bruto dos termos e expressões cotidianos. Retornando ao exemplo supracitado da liberdade: ‘a liberdade morreu’.

Após a leitura de um texto filosófico sobre a liberdade, por exemplo, de Rousseau é possível encaminhar – caso não tenha se encaminhado na dinâmica autônoma dos alunos-investigantes – a reflexão filosófica para o conceito filosófico em questão: liberdade. Para a questão filosófica radical que busca a definição do conceito: O que é a liberdade? Sempre que julgar necessário o professor-narrador pode ser provocativo lançando questões, tais como ‘se a liberdade está morta, é possível fazê-la nascer de novo?’, ‘não há mais possibilidade atualmente de se construir um ambiente favorável para o ressurgir da liberdade?’. É um meio de encaminhar o processo investigativo para a transvaloração dos valores dados empoderando os educandos por meio da consciência de que são eles os filósofos do tempo presente e de um futuro não distante. Em suma, encaminha-se o processo investigativo para a criação de conceitos. E de conceitos novos, pois, se for possível a liberdade nascer de novo, só o será se observadas as condições atuais presentes no ambiente social (natureza e cultura) destes alunos que vislumbrarão como definir o conceito de liberdade do tempo presente.

E isto a partir da leitura dos textos clássicos da filosofia, por meio de uma narrativa artesanal, conceitual, filosófico-sapiencial. Pois ao evocar concepções de liberdade das mais variadas, por exemplo, Sartre ‘o homem está condenado a ser livre’ e ‘o homem não é senão o seu projeto’^{CXXXVII}, ou Rousseau ‘o homem nasce livre e por toda a parte é posto a ferros’^{CXXXVIII}, ou Dewey ‘liberdade é poder de agir e executar independentemente de tutela exterior. Significa domínio, capaz de exercício independente, emancipado dos cordéis da direção alheia, não simplesmente atividade exterior sem peias’^{CXXXIX} a discussão ganha em densidade e aprofundamento, retirando-a de uma narrativa simplista, conteudista e superficial

CXXXVII SARTRE, O humanismo é um existencialismo.

CXXXVIII ROUSSEAU, Contrato social.

CXXXIX DEWEY, Democracia e educação.

como por vezes é possível perceber pela imagem que os educandos formam da filosofia. Com Sartre a liberdade sugere as ideias ou noções culturalistas de projeto, escolha, risco, responsabilidade, alteridade e humanidade, já em Rousseau a liberdade surge como algo natural e distante da realidade social do ser humano, e em Dewey liberdade conecta-se a poder [o poder/capacidade de pensar/refletir], domínio, independência, emancipação, ação livre de tutela exterior. Estas concepções de liberdade já variegadas podem conjuntamente contrastar com a noção peculiar de liberdade de Spinoza que afirma ser livre ‘a coisa que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e que por si só é determinada a agir’^{CXL}. O objetivo da experiência-narrativa aqui é enriquecer o horizonte de perspectivas dos educandos, dando-lhes dimensão do quão plural são as posições dos filósofos a respeito de um mesmo tema ou conceito. E não só, mas também, costurar esta narrativa conceitual de excertos dos filósofos à realidade atual em que vivem os partícipes – professor e alunos – desta comunidade de investigadores procurando responder – seguindo o exemplo da questão da liberdade – ‘como se dá vida à liberdade?’, ‘as condições para se dar vida à liberdade são possíveis de serem reunidas *hic et nunc?*’.

Aqui o processo investigativo já está a desaguar no último momento da aula de filosofia denominado ‘criação de conceitos’. Pois questões como ‘de onde vem o poder de agir?’, ‘como pensar inteligentemente a ação?’, ações não pensadas – rotineiras – seriam a morte da liberdade? Metarrelexivamente falando: seriam a gênese da morte da experiência? da morte da narrativa? A transição das sociedades artesanais e seus modos de produção e comércio teria ocasionado o eclipse da experiência e, portanto, da narrativa? Porém, retornando à reflexão em sala de aula, é possível que as problemáticas sociais venham fazer no âmago das comunidades de investigadores na sala de aula de filosofia com questionamentos, tais como: ‘como é o poder de agir de quem mora na favela, na rua, na mansão?’, ‘o poder agir daquele que possui educação formal e daquele que é desprovido dela é o mesmo?’, ‘quem tem dinheiro e de quem não tem, possuem o mesmo poder de agir?’, ‘o conceito de liberdade é dependente das condições daquele que está a filosofar?’.

A criação de conceitos surge como o derradeiro momento da aula de filosofia, conforme as *Diretrizes*, e também na proposta desenvolvida por este

^{CXL} Espinosa, *Ética I*, def. 7.

método experiência-narrativa. Mas que atividades envolvem este quarto momento, a criação de conceitos? Na busca pela compreensão do problema tem-se já a elaboração de tentativas de hipóteses com vistas a torná-lo mais preciso e coerente, estabelecendo harmonização com uma maior gama de circunstâncias. Ou seja, uma modalidade imaginativa do pensamento é aqui estimulada criando maneiras de se compreender o problema, bem como de solucioná-lo ao se propor criativamente novos conceitos. Estes são criados a partir do contato com problemas atuais estudados na história da filosofia, da leitura e estudo dos textos clássicos^{CXLI} e da abordagem coeva facultando aos alunos a construção de seu próprio discurso filosófico.

Esta experiência reflexiva que possibilita a criação de conceitos toma como base a hipótese concebida para o plano de ação aplicável ao estado de coisas existentes^{CXLII}, buscando fazer algo que permita produzir o resultado previsto e assim verificar se a hipótese possui força explicativa. Ou seja, aqui pode-se reunir algumas definições criadas pela comunidade de investigadores em sala de aula sobre a noção de liberdade e pôr à prova estas noções, propiciando que os próprios demiurgos do novo conceito possam avaliá-lo criticamente junto aos seus pares. Este processo de avaliação e crítica não se dá senão por meio da narrativa social produzida pelos próprios investigadores que ganham a oportunidade de refletir sobre o próprio ato de pensar ou reflexão. É a experiência narrativa significativa que pode propiciar este fenômeno de o próprio pensamento ter condições de tomar consciência de si ao pensar-se a si mesmo, ou seja, ao tomar por objeto o seu próprio ato de refletir.

Eis alguns exemplos – considerando apenas o conceito de liberdade supracitado – de como a narrativa que caminha em uma outra história, a história da filosofia pode fazer diferença na abordagem dos conteúdos estruturantes e específicos de filosofia no ensino médio. A necessidade de a experiência narrativa das aulas de filosofia se dar desta maneira segundo Benjamin e Dewey está no fato

^{CXLI} Por exemplo ainda este excerto do Contrato Social de J.J.Rousseau. “Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece da natureza do homem, e destituir voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações.”

^{CXLII} Este belo excerto de uma das mais belas constituições do mundo, serve como exemplo de ‘um estado de coisas existente’ em nossa sociedade/realidade. “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”

de ser uma exigência para a experiência reflexiva e para a narrativa a conexão da experiência-narrativa presente à experiência-narrativa pretérita, ou acumulada na história da humanidade. A experiência herdada por meio do *continuum* da vida social, da história precisa ser apreendida, é preciso criar outras narrativas a partir das narrativas já existentes, pois do contrário não há reconstrução das crenças, dos valores, e por fim dos hábitos de ação. E por que há esta necessidade? Por que a narrativa ou experiência estão em extinção. A liberdade está morrendo. Em seu lugar após o advento da informação – a forma de comunicação que mais afastou a arte de narrar de sua existência plena – surgem formas não pensadas ou refletidas de ação, narrativas que não transmitem instruções práticas ao *continuum* da vida social das comunidades, nem conselhos aos ouvintes desta comunidade, o próprio senso de pertença a determinada comunidade vem se perdendo, e por que? Pela incapacidade de ouvir histórias, conselhos, e de saber contá-las, dá-los, uma capacidade de trocar experiências que parecia ser inalienável. A produção da vida está intrinsecamente ligada à produção de significado para a vida – lembre-se sempre do Mito de Sísifo – assim a aula de filosofia para ser viva carece ser pensada como experiência narrativa significativa *cella mater* da possibilidade do alunado fazer, isto é, construir este vívido significado. A narrativa é expressão de uma subjetividade que vai se transformando no processo investigativo-narrativo-empírico. A partir da aula de filosofia o aluno pode ampliar seu mundo, seu espaço e seu tempo empoderando-se da capacidade de narrar ou de ‘ler o mundo’ e propositadamente falar a respeito deste mundo. Seria este o poder do conceito? Seria este o aurático poder da narrativa?

É oportuno salientar ainda que se todo ato de pensar é investigação e toda reflexão é pesquisa de cariz pessoal, original daquele que está a realizá-la, mesmo que o restante do mundo já saiba sobre aquilo que se intenta descobrir, então a experiência de se ouvir e narrar uma história enseja este carácter investigador, pois a arte de narrar não esgota em si o conteúdo narrado, mas ao contrário, convida o ouvinte a enquanto partícipe reorganizar o seu mundo e suas futuras ações a partir da sabedoria assimilada durante o ato da forma épica em sua origem oral. Deste modo, não é prerrogativa exclusiva de cientistas ou de estudantes adiantados a realização daquilo que se denomina pesquisa original. Se toda reflexão ou ato de pensar traz consigo um risco, uma vez que não há meios de se garantir por antecipação a certeza, então qual seria o perigo, o risco que a

narrativa como experiência poderia trazer? A experiência narrativa introduz o narrador e consigo o ouvinte no âmago de uma atividade aventureira que por sua natureza adentra o desconhecido, e tão somente por esta razão não pode assegurar com antecipação as hipóteses da reflexão-narrativa. As conclusões do ato de pensar ou reflexão sendo hipotéticas, tateiam o universo do desconhecido necessitando que os acontecimentos confirmem ou neguem em parte ou por completo tais conclusões. Agir dogmaticamente tomando tais conclusões como verdades perfeitas, logo, absolutas é algo que previamente à sua manifestação como fato da vida social não se pode fazer.

O objeto da reflexão ou do ato de pensar, leia-se, da atitude filosófica ou do filosofar enseja a possibilidade do saber, a possibilidade de adquirir conhecimento sobre algo. Este também é o objeto da narrativa artesanal que de maneira rareada persiste nas obras de alguns autores como Nikolai Lesskov, e acredita-se aqui, em algumas aulas de filosofia do ensino médio brasileiro. Vale ressaltar que é a possibilidade de aprender que está presente na concepção do que seja a reflexão e do que seja a narrativa, haja vista que esta concepção pressupõe a abertura, ou seja, pressupõe que as coisas estão incompletas, acontecendo, passíveis de mudanças ou transformações. Nas sociedades artesanais era o momento de troca de experiências entre os indivíduos, nas sociedades pós-industriais este momento resiste em algumas aulas de filosofia que se propõem como experiências significativas por meio da arte de narrar que o professor incorpora e que encontra eco em não muitos, mas expressivos alunos.

A reflexão ou ato de pensar e a narrativa artesanal tratam sobre as possibilidades do conhecimento humano, especificamente da possibilidade de *conclusões hipotéticas, de tentativas de obtenção de resultados*^{CXLIII}, pois a /da reflexão pressupõe a abertura, a não conclusividade. Haja vista que as incertezas de determinada situação é que sugerem determinados caminhos a se seguir no exercício de inquirição.

É de obviedade sem tamanho, mas necessário expor, que tais considerações acerca de se utilizar da narrativa como método para se desenvolver atitude filosófica, o ato próprio do pensar ou a reflexão em sala de aula na disciplina de filosofia formam um conjunto de opções de tantas possíveis. Espera-se contudo,

^{CXLIII} Grifos do autor John Dewey.

ao menos ter-se posto em prática a arte de criar conceitos tendo como estofo a magna história da filosofia, algumas de suas problemáticas na criação de conceito-método baseada na leitura crítica da atualidade escolar vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez alguém possa se perguntar: Por que razão discutir a narrativa uma vez que jaz em vias de extinção nos idos de 1936 como apontou o filósofo alemão Walter Benjamin? Ou, qual a relevância de se discutir o ensino de filosofia na forma de narrativa? Talvez aquele que tenha sido tocado pela problemática desta pesquisa possa avançar nas questões e questionar: É possível ensinar ciências por meio de narrativas? E os livros didáticos teriam a forma narrativa tal como a pesquisa aqui sugere como método? Em que medida podem os conteúdos ser narrados? Quais elementos a narrativa opera para o ensino de filosofia e ciências?

São estas uma pequena amostragem das questões que surgiram ao longo da pesquisa e que não puderam ser respondidas escolarmente uma a uma. No entanto, a pesquisa realizada tem subsídios para boa parte delas, e fomenta em ritmo de pesquisa os subsídios que aqui ainda não se manifestam.

A narrativa artesanal, cujo carácter é de obra aberta, pois não esgota sua trama desembocando em conclusões e explicações ao modo dos historiadores ou historiógrafos é aquilatada por Benjamin precisamente estando em vias de extinção, mas não extinta. Sofrera modificações ao longo da história, com o advento do romance, e mais ainda com o surgimento da informação. Mas resistiu e ainda resiste. E isto é muito significativo para um escritor, artista, ensaísta e filósofo que também estudara filologia. Em suma, diz Benjamin “em vias de” por perceber que ela ainda resiste, ainda que melancolicamente, mas resiste. E por ventura, veria o filósofo possibilidades dela perpetuar-se? Ao que seus textos indicam, segundo a leitura desenvolvida nesta pesquisa, não. No entanto, de 1940 para cá, o mundo não mais sofreu as acutilantes análises de Benjamin, e é no poder épico^{CXLIV} da forma narrativa que se concentra a aposta deste intento investigativo. O capitalismo encontra-se em seu quarto estágio, o financeiro, o cinema desenvolveu-se sobremaneira sendo suas películas projetadas em três dimensões (3D), a câmera

CXLIV Derivado de ἔπος (epos), "palavra", "história" algo dito “*in short utterance*” conforme LIDDELL and SCOTT, 2001. A origem etimológica do termo, do grego antigo ἐπικός (epikós) – em latim *epicus* – dá-nos a compreensão de que se trata daquilo que se narra por meio da palavra, através da palavra, ou tendo a palavra como veículo. Sugere também as acepções de palavra ou discurso poético e cantado; palavra, sentença. (ANDERS, Valentín et al. *Etimología de Épica*. (01/05/2017) in <http://etimologias.dechile.net>.

fotográfica está anexa ao smartphone e a narrativa artesanal sobrevive nos cortiços dos grandes centros, nas populações ribeirinhas que ainda resistem às hidrelétricas Brasil a fora, nos artistas de rua e artesãos que viajam pelas veias abertas da América Latina, nas zonas do meretrício espalhadas pela manta viária das cidades, nas vilas de pescadores, em alguns recintos das universidades, e nas salas de aula de geografia e história dos anos 90, nas salas de aula de filosofia da ciência dos anos 2000, nas salas de aula de filosofia no ensino médio atual.

Quanto à relevância de se discutir o ensino de filosofia na forma de narrativa temos toda a obra de Platão que se valendo de narrativas míticas e suas alegorias resistem há mais de dois milênios disseminando o pensamento filosófico grego clássico aos quatro cantos do mundo contemporâneo. A narrativa traz consigo o lado épico da verdade, a sabedoria. A filosofia aspira o saber cultivando por ele um amor incomensurável.

Mas e as ciências? Os conteúdos destas poderiam ser narrados? Para Monteiro Lobato a resposta era, sim!^{CXLV} Como foi que aprendemos os grandes feitos científicos na escola brasileira dos anos 80 e 90, se não por meio de narrativas comprovadas por parques e escassos experimentos científicos? Não que a educação científica nos ensinos fundamentais e médios brasileiros sejam exemplos mundiais a se seguir, mas por mínimo que seja o teor cientificista do ensino público brasileiro, o que persiste são os elementos historiográficos, porque não dizer míticos dos grandes feitos e teorias científicas.

A guisa de exemplo, crer na narrativa que afirma que Sîr Isaac Newton tivera o *insight* da teoria da gravidade quando debaixo de uma macieira um fruto caíra em sua cabeça. Sem contar das descobertas científicas fruto do erro de experimentações como o caso do antibiótico Penicilina descoberta por Alexander Fleming. E ainda e mais próximo de responder à questão, a infinidade de metáforas utilizadas pelos cientistas para explicar suas linhas de raciocínio, a metáfora da seleção natural de Darwin, a metáfora do espelho de Lacan, as metáforas quânticas

^{CXLV} A despeito das polêmicas coevas que a obra de Lobato tenha sido posta ou ensejado, vale aqui expor a preocupação deste autor em tornar a linguagem científica, a medida do seu possível, mais viçosa e atraente. Conte afirma que “a ciência que aparece nos livros de Lobato é, pois, uma ciência filosofada, uma ciência mote que ele glosa de uma maneira toda sua; com uma filosofia que, se por uma parte, é de sentido psicológico, social e moral – numa palavra, de sentido profundamente humano – por outra parte é tornada leve, amena, pedagogicamente agradável, pelo que Lobato lhe adiciona de pitoresco de linguagem, colorido típico brasileiro, humorismo (amargo ou jovial, segundo os casos) e outras coisas que tais. (CAMENIETZKI, 1988, p. 3).

como a do gato de Schrödinger, ou a metáfora do buraco negro presente na astronomia, etc.

E os livros didáticos narram os seus conteúdos? Se sim de que modo? Utilizam da narrativa artesanal? Os livros didáticos podem conter sim textos narrativos, mas a estrutura do livro didático costuma ser fechada, apresentando conclusões, buscando esgotar as questões propostas, mesmo que seus autores admitam nas apresentações, prefácios, ou carta ao estudante, que o livro não pretende esgotar tais e tais discussões. O alunado ainda recorre ao livro didático a fim de obter a resposta definitiva sobre determinada questão. Pois assim foram ensinados, e os que assim os ensinaram, assim acreditavam, do contrário seus hábitos – espelho de suas crenças – teriam gerado outro modo de lidar com o livro didático por parte de seus alunos. Vale ressaltar que a forma da questão presente no livro didático. É pensada previamente por um ou mais especialistas em livros didáticos e, por vezes, a reboque dos vestibulares estaduais e federais. A narrativa possível dos manuais didáticos gira em torno da generalíssima pergunta: “alguém não entendeu?” ou “Alguém tem dúvida?” obviamente a dúvida aqui não ultrapassa a dúvida de entendimento do conteúdo exposto, pois as perguntas não podem/devem gerar discussão, não podem/devem problematizar, mas tão somente fazer retórica sobre o conteúdo a ser aprendido.

Quais conteúdos podem ser narrados? Ora, na aurora da humanidade, antes mesmo da escrita, tudo o que se passava na vida social era narrado. Mas e hoje com o avanço técnico-científico e as abstrações e complexidades de procedimentos é possível narrar tais conteúdos? Eis que esta e outras questões fogem ao escopo da pesquisa aqui desenvolvida. Quais elementos a narrativa opera para o ensino de filosofia e ciências? Muitos, mas não todos. Por exemplo: a narrativa opera com a sabedoria, supostamente o fim último tanto da filosofia quanto das ciências. Opera com a autoridade do narrador, no caso autoridade do filósofo ou do cientista diante das suas pesquisas. Opera com perscrutações minuciosas, levantamento de hipóteses, conjecturas, análises. Não obstante, o objetivo da narrativa é distinto do objetivo da filosofia ou o objetivo das ciências. A narrativa visa trocar experiências e com isso saberes sem, contudo, dizê-los explicitamente, ou demonstrá-los como fazem os métodos filosóficos e científicos. A filosofia e a ciência apresentam conclusões mesmo sabendo que são temporárias, a narrativa não apresenta conclusões, deixa sempre em aberto os porquês, as causas, as

motivações dos fatos terem se arranjado como se conta. A narrativa convida o outro a ouvir a si mesmo, lendo nos lábios do outro o que os seus lábios mudos não calam.

Quais desafios que sobejam desta pesquisa? Como articular mais as críticas à noção de progresso que Dewey e Benjamin realizam, por exemplo. Dewey levanta a questão de se tomar cuidado para não cair em puro tecnicismo, pois crê que a noção de progresso deve afetar a conduta humana, os desejos e aspirações humanas rumo a objetivos mais avançados, pois o avanço técnico deve corroborar o avanço moral. Benjamin, avesso à ideia de progresso, por este conceito representar a necessidade de se pensar a história como algo vazio e homogêneo, tudo o que não constitui a noção de história para um materialista da estirpe do filósofo alemão. Cunha o conceito de atualização em contraposição à noção de progresso, onde a atualização busca um curto-circuito entre o ocorrido e o agora. Não obstante, Benjamin não menospreza os avanços técnicos que culminaram no desenvolvimento da sétima arte.

Como ampliar as especulações aqui ensejadas? Como esta pesquisa encerra-se aqui em seus aspectos formais, burocráticos e acadêmicos, mas não em seu *continuum* na vida do pesquisador, mui provavelmente os novos caminhos a trilhar já estão sendo iluminados desde há muito, quando das primeiras anotações e acréscimos que por conta dos recortes necessários para que esta pesquisa tomasse o corpo que tomou foram sendo guardados em arquivos como ‘*insights*’, ‘*excertos Benjamin*’, ‘*excertos Dewey*’, ‘*restolho alfa*’, ‘*restolho beta*’, ‘*restolho gamma*’, etc. Atualmente, acredita-se que pensar o conceito de história na vertente pragmatista *versus* o conceito de história para a escola de Frankfurt seja uma continuidade interessante, não obstante, aprofundar os estudos relativos à imbricação dos conceitos de narrativa e experiência significativa, ou as reflexões sobre o método narrativo-empírico de ensino de filosofia no ensino médio sejam outros caminhos a trilhar. Não olvidando que retomar a questão das novelas filosóficas de Lipman e da narrativa de Benjamin é outro passo a ser dado futuramente. E ainda, é possível que os trilhos das futuras pesquisas ao se constituírem em grande medida pelas leituras e acúmulo de materiais desta que aqui se encerra academicamente possam trazer à baila a narrativa como método democrático para a constituição de um *ethos* filosófico em comunidades do ciberespaço.

É oportuno afirmar explicitamente, se talvez, apenas implicitamente tenha sido feito, que a filosofia da experiência aqui entendida pressupõe que a arte ou capacidade de narrar ainda existe, e que é latente na natureza humana, uma natureza política, comunicativa, social.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. (1970) **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi (*et all.*). São Paulo: Editora Mestre Jou.
- ADORNO, Theodor W. (2012) **Correspondência 1928-1940 Adorno-Benjamin**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora Unesp. [488pp]
- ADORNO, Theodor W. (1992) **Caracterização de Walter Benjamin**. In Prefácio a BENJAMIN, W. (1992) **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Trad. Maria Amélia Cruz et al. Lisboa: Relógio D'Água.
- AGAMBEN, Giorgio. (1998) **Image et mémoire**. Trad. Marco Dell'Omodarme *et al.* Paris: Hoëbeke.
- ANDERS, Valentín et al. (2001-2019) **Diccionario Etimológico**. Chile.
- AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta. (2006) **Estrutura narrativa e espaços mentais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras e da UFMG.
- BAILLY, A. (1950) **Dictionnaire Grec-Français**. Librairie Hachette, Paris. (pp. 2230)
- BENJAMIN, A.; Osborne, P. (orgs.). (1997) **A Filosofia de Walter Benjamin – Destruição e Experiência**. Tradução de Maria Luiza de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar.
- BENJAMIN, W. (1985) **Obras Escolhidas**. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Volume I. 3. Ed. Tradução de Sérgio Paulo ROUANET, Sérgio Paulo. (1981) **Édipo e o anjo**: itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- BENJAMIN, W. (1987) **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Vol. I. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense. [p. 222-232]
- BENJAMIN, W. (1994) **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BENJAMIN, W. (1975) **O narrador**. In: Textos Escolhidos; trad. Erwin Theodor Rosental. et al. - São Paulo: Abril Cultural. (Os Pensadores).
- BENJAMIN, W. (2006) **Passagens**. (Org. W.Bolle e O. Matos). Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Irene Aron. São Paulo: Editora UFMG e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

- BENJAMIN, W. (1992) **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Tradução de Maria Amélia Cruz et al. Lisboa: Relógio D'Água.
- BENJAMIN, W. (1983) **Textos Escolhidos – Walter Benjamin et al.** Tradução de Modesto Carone et al. São Paulo: Abril Cultural, (coleção Os Pensadores)
- BENJAMIN, W. (2007) **Der Erzähler** Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- BENJAMIN, W. (1977) **Illuminationen**. Ausgewählte Schriften 1. Frankfurt/M. S. 385-410.
- BORNHEIM, Gerd A. **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2005.
- BRANDÃO, Junito de Souza. (1991) **Mitologia Grega** [3vols.]. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (1992) **Teatro Grego: Origem e Evolução**. São Paulo: Ars Poética.
- BRASIL. (1996) **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC.
- BROCK UNIVERSITY. St. Catharines, Ontario, Canada. A John Dewey source page. **Logical Conditions of a Scientific Treatment of Morality** (1903), 2007. Disponível em <http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1903.html> Acesso em: 03 Mar 2017.
- CAMBI, Franco. (1999) **História da Pedagogia**. Tradutor Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP. (Encyclopaideia) Título Original: *Storia dela pegagogia*.
- CAMENIETZKI, C. Z. **O saber impotente: estudo da noção de ciência na obra infantil de Monteiro Lobato**. 1988. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.
- COLLI, Giorgio. (1996) **O nascimento da filosofia**. Trad. Federico Carotti. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. (Coleção Repertórios) Título Original: *La nascita dela filosofia*.
- DELEUZE, Gilles e Guattari, Félix. (1992) **O que é filosofia?** Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34. (Coleção Trans)
- DELEUZE, Gilles. (1976a) **Nietzsche e a Filosofia**. Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio.
- DEWEY, J. (2010) **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.
- _____, J. (1979) **Como pensamos**. Trad. e notas Haydée Camargo Campos. 4ª. ed. São Paulo: Editora Nacional. (Atualidades Pedagógicas. Vol II)

- DEWEY, J. (1976b) **Democracia e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional.
- DEWEY, J. (1959a) **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª. edição. São Paulo: Nacional.
- DEWEY, J. (1953) **Essays in experimental logic**. New York: Dover publications.
- DEWEY, J. (1976c) **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional.
- DEWEY, J. (1971) **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional.
- DEWEY, J. (1976d) **Filosofia em Reconstrução**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional.
- DEWEY, J. (1930) **From absolutism to experimentalism**. In: ADAMS, G.P., MONTAGUE, W.P. Contemporary american philosophy, vol. II. New York: The Macmillan Co.. [p.12-27]
- DEWEY, J. (2007) **How we think**. Stilwell: Digreads.com Publishing.
- DEWEY, J. (1960) **Logic. The theory of inquiry**. New York: Henry Hold and Company.
- DEWEY, J. (1896) **Psychology**. 3ª. ed. New York: American Book Company.
- DEWEY, J. (1959b) **Reconstrução em filosofia**. Tradução António Pinto de Carvalho. 2. edição. Nacional: São Paulo.
- DEWEY, J. (1898) **Social Interpretation**. In The Philosophical Review. V. 7, Nº. 6, Nov. [p. 629-630].
- DIELS, H. and KRANZ, W. (1951). **Die Fragmente der Vorsokratiker**. 6th edn. 3 vols. Berlin.
- ECO, Umberto. (1971) **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva.
- FARIA, Ernesto. (1994) **Dicionário escolar latino-português**. 7. ed. Brasília: Fundação de Assistência ao Estudante.
- FERRATER MORA, (1978) J. **Dicionário de Filosofia**. Trad. António José Massano e Manuel Palmeirim. Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- FOGEL, Gilvan. (2006b) **Conhecer é Criar: Um ensaio a partir de F. Nietzsche**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: UNIJUÍ.
- FOUCAULT, Michel. (1984) **Nietzsche, a Genealogia e a Historia**. In: *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado, 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal. pp. 15 -37.
- FREIRE, Antônio. (1997) **Gramática grega**. São Paulo: Martins Fontes.

- FREIRE, Paulo. (2008) **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. (2003) **Sonhos e pesadelos de uma razão esclarecida**. Revista olhar - Vol. 08. São Carlos.
- GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. (2001) **Nietzsche como Psicólogo**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS (Coleção Focus) - Vol. 06.
- GAGNEBIN, J. M. (1994) **História e Narrativa em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, (coleção estudos: 142).
- GAGNEBIN, J. M. (1982) **Walter Benjamin: os cacos da História**. Tradução de Sônia Salzstein. São Paulo: Brasiliense.
- GAGNEBIN, J. M. (1994) **História e Narrativa em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP: Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994. (Coleção estudos: 142).
- GRIMAL, Pierre. (1997) **Dicionário da mitologia grega e romana**. Trad. Victor Jabouille. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- HABERMAS, J. (1994) **Teoria de la Acción Comunicativa: complementos y estúdios prévios**. Catedra.
- HANSEN, Gilvan Luiz. (1999) **Modernidade, utopia e trabalho**. Londrina: CEFIL.
- HEIDEGGER, Martin. (2006/2007) **Nietzsche I/II**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- HUIZINGA, Johan. (2012) **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva. 7ª ed. (Col. Estudos. Dir. J. Guinsburg); T. Original: *Homo Ludens: Vom Unprung der Kultur im Spiel*.
- JAEGER, Werner. (1995) **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes.
- JAMES, William. (1943) [1ªed.1897] - O que a investigação psíquica tem realizado (extratos). In: Kallen, H. M. (org). A filosofia de William James. São Paulo, CEN.
- LIDDELL and SCOTT. (2001) **Greek-english Lexicon**. 7. ed. Nova Iorque: Oxford.
- LIPMAN, Matthew. (1995) **O pensar na educação**. Trad. Ann Mary F. Perpétuo, Petrópolis: Vozes.
- MACHADO, Roberto. (1985) **Nietzsche e a verdade**. 2ª ed. Rocco: Rio de Janeiro.
- MAGNE, Augusto. (1952) **Dicionário Etimológico da Língua Latina**. Inst. Nac. do Livro. Rio de Janeiro. (Vol I A-AP).

- MARCOVICH, Miroslav. (2008) **Diogenis Laertii. Vitae Philosophorum**. Vol. I, Libri I –X. Berlin, Walter de Gruyter.
- MARCOVICH, Miroslav. (1967) **The Fragments of Heraclitus**. Greek text with a short commentary. Pp. xxix + 665. Merida, Venezuela: Los Andes University Press (Oxford: Parker), Cloth.
- MATOS, Olgária C. F. (2012) **Walter Benjamin e Theodor Adorno: o estupor da facticidade à meia-noite do século**. In: ADORNO, Theodor W. (2012) *Correspondência 1928-1940 Adorno-Benjamin*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora Unesp. [488pp]
- MURARO, Darcísio. (1998) **A dimensão do pensar na educação escolar: o pensamento reflexivo como princípio educativo em John Dewey**. PUCSP.
- MURARO, D. N. **A importância do conceito no pensamento deweyano: relação entre pragmatismo e educação**. 2008. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- NOBRE, Marcos. (2004) **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Col. Filosofia passo-a-passo)
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. (2011) **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NUNES, Benedito. (2003) **O Tempo e a narrativa**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática. (Série Princípios)
- PEIRCE, Charles Sanders. (s/ data) **Como tornar nossas ideias claras**. Tradutor António Fidalgo. LusosofiaPress, Lisboa, s/data. (Versão Digital). Título Original **How to make our ideas clear**. Collected Papers V, 388-410.
- PRADO JÚNIOR, Caio. (1984) **O que é Filosofia**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense. (Col. Primeiros Passos).
- SANTOS, José Luiz dos. (1987) **O que é Cultura**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense. 6ª ed. (Col. Primeiros Passos).
- SCHNEIDER, Herbert W. (1950) **Historia de la filosofía norteamericana**. México: Fondo de Cultura Económica.
- SELIGMANN-SILVA, M. (2007) **Leituras de Walter Benjamin**. 2ª ed. Márcio Seligmann-Silva (org). São Paulo: FAPESP: Annablume.

- SELIGMANN-SILVA, M. (2009) **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Col. Contemporânea: Filosofia, Literatura e Artes)
- SOUZA, José Cavalcante de (Sel. textos) Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- TEIXEIRA, A. **A pedagogia de Dewey**. In: WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. (2010) Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- TORRANO, Jaa. (1995) **Teogonia: a origem dos deuses**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras. (Biblioteca Pólen).
- VIDAL-NAQUET, Pierre. (2002) **O mundo de Homero**. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Cia das Letras. (T. Original: *Le monde d'Homère*)
- WEBER, José Fernandes. (2011) **Formação (Bildung), Educação e Experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel.
- WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. (2010) Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

APÊNDICE

Tradução de Paulo César de Souza

Do ler e escrever

De tudo escrito, amo apenas o que se escreve com o próprio sangue.

Escreve com sangue: e verás que sangue é espírito.

Não é coisa fácil compreender o sangue alheio: eu detesto os que leem por passatempo.

Quem conhece o leitor nada mais faz pelo leitor. Mais um século de leitores — e até o espírito federá.

Que todo mundo possa aprender a ler, a longo prazo isso estraga não só a escrita, mas também o pensamento.

Outrora o espírito era Deus, depois se tornou homem, agora está se tornando plebe.

Quem escreve em sangue e em máximas não quer ser lido, quer ser aprendido de cor.

Nas montanhas, o mais curto caminho é aquele entre um cume e outro: mas para isso tens de ter pernas compridas. Máximas devem ser cumes: e aqueles a quem são ditas devem ser grandes e altos.

O ar fino e puro, o perigo próximo e o espírito pleno de alegre maldade: essas coisas combinam.

Quero ter duendes a meu redor, pois tenho coragem. A coragem que espanta os fantasmas cria seus próprios duendes — a coragem quer rir. Já não sinto como vós: essa nuvem que vejo abaixo de mim, essa coisa negra e pesada da qual eu rio — justamente isso é vossa nuvem de tempestade.

Olhais para cima quando buscais a elevação. Eu olho para baixo, porque estou elevado.

Quem, entre vós, pode ao mesmo tempo rir e sentir-se elevado?

Quem sobe aos montes mais altos ri das tragédias do palco e da vida.

Corajosos, descuidados, zombeteiros, violentos — assim nos quer a

sabedoria: ela é uma mulher, ela ama somente um guerreiro.

Vós me dizeis: “A vida é difícil de suportar”. Mas por que teríeis vosso orgulho de manhã e vossa resignação de noite?

A vida é difícil de suportar: mas não sejais tão delicados! Todos nós somos belos asnos e asnas.

Que temos em comum com o botão de rosa, que estremece porque sobre o seu corpo há uma gota de orvalho?

É verdade: amamos a vida não por estarmos habituados à vida, mas ao amor.

Há sempre alguma loucura no amor. Mas também há sempre alguma razão na loucura.

E também a mim, que sou bem-disposto com a vida, parece-me que borboletas e bolhas de sabão, e o que há de sua espécie entre os homens, são quem mais entende de felicidade.

Ver esvoejar essas alminhas ligeiras, tolas, encantadoras e volúveis leva Zaratustra às lágrimas e ao canto.

Eu acreditaria somente num deus que soubesse dançar.

Quando vi meu diabo, achei-o sério, meticuloso, profundo e solene: era o espírito de gravidade — ele faz todas as coisas caírem.

Não com a ira, mas com o riso é que se mata. Eia, vamos matar o espírito de gravidade!

Aprendi a andar: desde então corro. Aprendi a voar: desde então, não quero ser empurrado para sair do lugar.

Agora sou leve, agora voo, agora me vejo abaixo de mim, agora dança um deus através de mim.

Assim falou Zaratustra.

In: Assim Falou Zaratustra – Um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. Título original: Also sprach Zarathustra : Ein Buch für Alle und Keinen.