

## O Conhecimento moral como um objetivo para a educação: John Dewey<sup>1</sup>

*David T. Hansen* - PUC-Rio

*hansen@exchange.tc.columbia.edu*

Tradutor: *Roberto Cavallari Filho*

*betocavallari@flash.tv.br* - UNESP/Marília

### Resumo

Diferente do que usualmente foi aceito a respeito do pensamento de Dewey, especialmente no Brasil, nesse ensaio David Hansen defende que, por toda a sua vida, John Dewey foi um defensor fervoroso do ensino dos conhecimentos acadêmicos. Dewey afirmou que todo professor deveria dominar a disciplina sob sua responsabilidade na “ponta da língua”. Entretanto, a visão de Dewey acerca do conhecimento educacional deveria gerar mais a compreensão do que a fusão de fatos e formas de investigar e raciocinar. Dewey afirma que a educação deveria fomentar o que ele chama de “conhecimento moral”. Hansen explica como o conhecimento moral unifica o know-how técnico e a consciência social.

**Palavras-chave:** John Dewey (1859-1952). Ensino e aprendizagem. Conhecimento acadêmico. Conhecimento moral.

### The moral knowlege as educational objective: John Dewey

### Abstract

Other then what was usually accepted about Dewey, especially in Brazil, in this paper David Hansen argues that John Dewey was a life-long, fervent supporter of the teaching of academic subjects. For Dewey every teacher should have at her or his finger-tips a mastery of the subject under consideration. However, Dewey’s view of the knowledge education should generate encompasses more than a fusion of facts and ways of inquiring and thinking. Hansen argues that education should fuel what he calls “moral knowledge”. Hansen explains how moral knowledge fuses technical know-how with social consciousness.

**Key words:** John Dewey (1859-1952). Teaching and learning. Academic subjects. Moral knowledge.

---

<sup>1</sup> Esse ensaio foi apresentado, de forma inédita, então, no 1º Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: *Perspectivas contemporâneas da filosofia da educação*, realizado em Marília no ano de 2006 com recursos da FAPESP e organizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Filosofia (CNPq), sob a coordenação de Pedro Angelo Pagni.

### *Introdução: Dewey sobre o conhecimento acadêmico*

Uma visão bem difundida da educação no mundo atual assume que o seu propósito primário é a aquisição de conhecimento acadêmico. Geralmente, os tipos mais estimados de conhecimento acadêmico são matemática e ciência, e entre as habilidades mais apreciadas estão a leitura e a escrita. Uma grande parcela dos recursos educacionais no mundo é destinada ao ensino desses assuntos. Recursos e ações dos mais variados formam o ensino de história, arte, música, física, educação e outros modos de conhecimento. Existem escolas em várias partes do mundo onde a educação de caráter, de doutrinas religiosas, de identidade cívica e outros objetivos são prioridades. Contudo, de uma forma geral, para onde quer que se olhe – seja nas escolas de tijolo à vista em Londres, seja nas escolas de teto de palha no sudeste da Ásia, ou em escolas de ensino à distância na Argentina – o ensino do conhecimento acadêmico continua no centro das atenções.

Por toda a sua vida, John Dewey foi um defensor fervoroso do ensino dos conhecimentos acadêmicos. Seu bem-conhecido ensaio, *A Criança e o programa escolar* (1964), ilustra no próprio título sua visão de educação como um encontro dinâmico entre o estudante e o currículo. É verdade que muitos de seus leitores durante os últimos cem anos se fixaram no primeiro termo da relação, e de maneira equivocada associam Dewey à denominada “pedagogia centrada no aluno”. Dewey encerra essa associação absurda tanto no ensaio citado acima quanto em outros de seus mais importantes escritos sobre educação. Volto a insistir: Dewey enfatiza o valor de se ensinar matérias acadêmicas tais como história, ciência, geografia, matemática e arte. Ele manifesta uma enorme fascinação em relação a todas essas disciplinas e preza profundamente pelo espírito da investigação, da criatividade, da imaginação e da esperança, os quais, acreditou Dewey, foram as causas para o nascimento das matérias escolares durante o longo curso da história humana.

Por essas e outras razões, Dewey descrevia as responsabilidades do professor como sendo valiosas e sublimes. Dewey (1959b, p. 182-183) afirmou que todo

professor deveria dominar a disciplina sob sua responsabilidade na “ponta da língua”.<sup>2</sup> O professor de história não deveria apenas saber dos principais fatos históricos, mas também apreciar a natureza do pensamento e da investigação histórica. O professor de arte não deveria apenas saber sobre as técnicas, mas também apreciar as distintas qualidades imanentes ao pensamento e à investigação artística, da mesma forma que deveria ter um bom trânsito na história da arte. Mais do que em um sentido figurativo, Dewey afirma que o professor não deveria apenas conhecer sua disciplina, mas “ser” aquela disciplina. Max van Manen (1991) capturou essa noção ao escrever que: “Um professor de ciência é mais do que uma simples pessoa que coincidentemente ensina ciência. Um autêntico professor de ciência é uma pessoa que pensa ciência, que tem dúvidas sobre a natureza da ciência e a ciência da natureza – um autêntico professor de ciência é uma pessoa que incorpora ciência, que vive ciência, que, em um sentido forte, é ciência”. Van Manen e Dewey querem dizer que ciência, como qualquer outro assunto, permanece inerte e sem significado até que é trazida à vida – ou melhor, é expressa *na* vida – no laboratório, na oficina, na escola, na sala de aula e em qualquer outro lugar. Dewey considera todas as disciplinas acadêmicas como uma constelação de mais do que fatos e informações, mas como métodos dinâmicos de conhecimento e de investigação que vão ao encontro de nossa experiência de vida e de mundo. Conseqüentemente, Dewey endossa o ensino das disciplinas acadêmicas, em qualquer nível escolar, como um objetivo importante para a educação. Na famosa *Escola Laboratório* que ele fundou em Chicago na década de 1890, Dewey e os professores (que desfrutavam de enorme autonomia pedagógica) decidiram criar departamentos acadêmicos para o Ensino fundamental, uma perspectiva diferente para aquela época e para hoje.

Entretanto, a visão de Dewey acerca do conhecimento educacional deveria gerar mais a compreensão do que a fusão de fatos e formas de investigar e raciocinar. Dewey (1959b, p.388-396;1989, p.262-284) afirma que a educação deveria fomentar o

---

<sup>2</sup> NT – Hansen refere-se, nessa passagem, ao clássico exemplo deweyano, em *Democracia e Educação*, do pianista. Na tradução de Anísio Teixeira, vemos a seguinte passagem: “Um pianista perfeitamente *senhor* de seu instrumento não teria ocasião de distinguir entre sua contribuição e a do piano” (DEWEY, 1959b, p.183, grifo nosso).

que ele chama de “conhecimento moral”.<sup>3</sup> Esse termo significa mais do que um entendimento de justiça, liberdade e virtude tomados em si próprios (como eles são tipicamente tratados nos programas de “educação moral”). O conhecimento moral abrange um entendimento de justiça, liberdade e virtude associado ao conhecimento individual de leitura, escrita, ciência, matemática, arte, história, e assim por diante. Em outras palavras, a idéia de princípio e propósito moral convém emergir do, e concomitantemente com o, estudo do conhecimento acadêmico. Na visão de Dewey, o conhecimento em todas as suas formas e modos influencia o caráter e a qualidade da vida humana, da mesma forma que aquilo que as pessoas querem dizer por justiça e liberdade implica a necessidade por conhecimento (por exemplo, como tornar as disciplinas mais justas e abertas). Ele afirma que o conhecimento das disciplinas e das habilidades acadêmicas permanece tecnicista e mecanicista, a não ser que tal conhecimento seja fundado em um sentimento duradouro das suas conseqüências na vida humana – na própria vida do indivíduo e na dos outros. Dependendo da disciplina ou do fato ou da idéia específica, as conseqüências podem ser epistêmicas (ou seja, pertencendo à verdade ou o que Dewey chamou de assertibilidade garantida), políticas, econômicas, culturais ou estéticas, ou talvez, todas elas. O conceito “conhecimento moral” captura essa ampla visão que Dewey tem em mente. Ele desata o significado do termo “conhecimento” de seu nó filosófico até a epistemologia, e o liberta no espaço e tempo social.

### *Conhecimento e moral*

Dewey afirmou do começo ao fim de seus escritos sobre educação que o conhecimento é mais bem entendido como um verbo do que como um substantivo. O conhecimento torna possível o comportamento inteligente, sendo que, para Dewey, isso significa ação na quais as pessoas fazem conexões entre eventos e suas conseqüências, e nas quais elas assim o fazem imaginativa e operativamente sobre a experiência

---

<sup>3</sup> NT – Na tradução de Anísio Teixeira, observamos que o termo “moral knowledge” foi traduzido ora como “moral” e ora como “conhecimento moral”. Esse é o caso, por exemplo, verificado nas páginas 389 e 392 (1959b).

passada. Para Dewey, a inteligência não é um conceito fundamentalmente mental ou psicológico. É algo que se constitui na ação social quando esta é dirigida por consideração, reflexão, investigação e responsabilidade pelas conseqüências. Para Dewey, o conhecimento também não é fundamentalmente um conceito mental, mas, ao contrário, indica uma característica da experiência viva. O conhecimento descreve a conduta humana *no* mundo, ao invés de descrever aquilo que está inerte nas enciclopédias, nos computadores ou na cabeça. Esses últimos são mais bem descritos como informações e fatos, o que, para Dewey, na prática, diferem de conhecimento. Informação e fatos entram em cena, ou são revividos, no processo de conhecer e agir. Separados desses processos, eles se tornam sem sentido, senão confusos e perturbadores também.

De acordo com Dewey, as escolas invertem freqüentemente essa dinâmica relação. As escolas sobrepõem informação e fatos em relação ao conhecimento. Dewey (1959b, p.206) estima essa atitude, em parte, devido à força com que os fatos e informação inundam o mundo moderno.

O imponente vulto desse material influi inconscientemente nas noções dos homens sobre a natureza do próprio saber. Consideram-se saber as exposições ou enunciações em que se cristalizaram os conhecimentos, isto é, os resultados do interesse aplicado ativamente a problemas. Consideram-se como *conhecimentos* ou saber os registros de conhecimentos, independentemente de sua função como resultados de investigações e recursos para ulteriores investigações.

Como resultado, Dewey argumenta, as escolas acabam sobrecarregando sem distinção estudantes e educadores com pilhas de material a cobrir, sendo que a maioria disso é rapidamente esquecida. As escolas não realizam o potencial que lhe é possível, a não ser que se foquem, em vez disso, em ajudar os estudantes a entender a natureza e o significado de um curso inteligente de ação, a resolver um problema matemático, a interpretar um evento histórico, a responsabilizar-se por um experimento científico ou a planejar uma estratégia para ganhar um jogo de basquete. Os estudantes que aprendem essas coisas encontram o seu próprio caminho sobre um determinado

assunto. Eles se tornam pessoas *dispostas a aprender*, ao invés de pessoas que meramente freqüentaram a escola.

Dewey também afirma, em todos os seus escritos, que os aspectos intelectuais e morais do ensino são freqüentemente tratados de maneira separada. De acordo com Dewey (1959b, p.388-396), a educação moral se torna algo confuso, para não dizer uma tarefa desesperançada, se as pessoas assumem que o ensino e a aprendizagem de disciplinas acadêmicas não têm, ou não podem ter, relação com as atitudes dos estudantes a respeito da aprendizagem, a respeito de outras pessoas e a respeito da própria vida. Essa proposição leva os educadores a criar programas separados, apresentando as denominadas questões morais, cujo conteúdo é, por sua vez, separado do resto do currículo. O resultado é que enquanto os estudantes são enterrados em materiais informativos, ao invés de aprender o que significa realmente *conhecer* alguma coisa, eles são ensinados a segregar o conhecimento dos valores e das preocupações éticas. Dewey sugere que não devemos nos surpreender se muitos estudantes deixarem as escolas mistificados em relação ao funcionamento da sociedade e às características de suas próprias vidas, bem como desprovidos para estudarem, examinarem e continuarem estudando e examinando.

De acordo com Dewey, o conhecimento funciona como um verbo – como em saber seu próprio caminho e ser capaz de se engajar em ação inteligente. A idéia de moral funciona como um qualificador desse verbo – como em saber seu próprio caminho de forma a estar consciente e sensível em relação às outras pessoas e ao mundo. A idéia de moral acrescenta uma dimensão social crucial ao conhecimento, sem a qual esse último poderia, em princípio, operar de um jeito puramente técnico, ignorando o bem fundamental do indivíduo e de outros. Dewey posiciona o termo conhecimento moral no sentido de capturar aquilo que os estudantes podem aprender por meio de atividades que são marcadas pela duradoura e consecutiva interação entre eles e as mais desafiadoras matérias com as quais eles podem lidar. Durante esse processo, os estudantes adquirem mais do que conhecimento de fatos e de formas de pensar e investigar, tendo esses sua importância. Eles aprendem que idéias, interpretações, explicações e formas de conhecer possuem conseqüências sociais, tanto no momento imediato quanto potencialmente na longa jornada. Essas formas e

métodos de conhecer são vivos, são parte de suas vidas, e os estudantes escolhem expandir ou estreitar os acontecimentos da vida humana. Isso dependerá de como eles consideram e aplicam aquilo que eles sabem. Dewey (1959b, p.391) escreveu que:

O conhecimento da dinamite, que tenha um arrombador de cofres, pode ser, verbalmente, idêntico ao que dela tenha um químico; mas, de fato, é diferente, pois é obtido em conexões com objetivos e hábitos diversos e por isso tem conteúdo diferente.

Se os conteúdos acadêmicos são “adquiridos em condições em que suas significâncias sociais são concebidas” – por “concebidas” Dewey quer dizer literalmente trazidas à vida – “eles alimentam o interesse moral e o desenvolvimento da percepção moral” (1985, p.366, tradução nossa). Refutando o típico caso da separação entre conhecimento e práticas morais, a educação, dentro desse espírito visto acima, consolida nos estudantes a disposição e a habilidade em manter em vista o porquê todo conhecimento pode se dirigir a uma mais profunda descrição humana.

### *Conhecimento moral e interesse público*

Dewey emprega o termo “ocupação” para descrever qualquer atividade, seja dentro ou fora da escola, que prolongue a ação inteligente por meio de associação comunicativa e em andamento com outras pessoas. Uma ocupação pode incluir a interpretação de um poema em uma aula de inglês, participar de um debate sobre história e apresentar uma performance no clube de teatro. Pode incluir a construção de uma barragem, defender um caso no tribunal e executar um procedimento cirúrgico. De acordo com Dewey (1959b, p.392):

Aquilo que é aprendido em uma ocupação que tenha um objetivo e implicando cooperação com outras pessoas é conhecimento moral, quer o considerem, ou não, conscientemente como tal. Pois ele cria um interesse social e confere a compreensão necessária para tornar esse interesse eficaz na vida prática.

O aspecto moral se sobressai quando essa análise é combinada com o argumento deweyano de que a tecnologia, a engenharia moderna, os modos atuais de comunicação, e outras coisas mais, não geram por si só uma sociedade humana e civilizada. Para Dewey, as ações que envolvem a construção e utilização de máquinas, a operação de sistemas de transporte e o engajamento em todos os outros procedimentos de uma sociedade que almeja ser civilizada não deveriam basear-se apenas no domínio da técnica, mas nos valores comunicativos, que dizem respeito ao como intensificar a vida de todos. Dewey (1959b, p.40) enfatiza que quando ferramentas e aplicativos são “*usados no interesse de uma vida verdadeiramente compartilhada ou associada*”, elas se tornam “o cabedal *positivo* da civilização”.

O conhecimento moral unifica o *know-how* técnico e a consciência social. Em outras palavras, o conhecimento moral é conhecimento civilizador, sendo que o vocábulo “civilizador” não deve ser entendido como condescendência, no sentido vitoriano<sup>4</sup> que o qualifica. Mas, de acordo com Dewey, no sentido de uma “civilização civil” verdadeira, que apresenta responsabilidade social, comprometimento e comunicação livre. Em sua investigação política, *O público e seus problemas*, Dewey (1988, p.342) se lamenta pelo atual “retardamento do conhecimento social” (tradução nossa). Ele se lamenta pelo quão divorciado o conhecimento está geralmente de suas conseqüências sociais no *ethos* público e privado. Ele critica o quão isoladas as áreas do conhecimento estão geralmente umas das outras tanto dentro quanto fora do sistema educacional. Em muitos domínios, ele (1988, p.342) afirma, “estes [modos de conhecimento] seguem seus próprios caminhos sem interação frutífera constante e sistematizada” (tradução nossa). Ele chama a atenção para as prejudiciais conseqüências do rompimento entre as ciências humanas e as ciências naturais. Em sua visão, essa ruptura reflete o pressuposto rompimento entre mente e corpo, e espírito e matéria, tão característico na Modernidade. Seu conceito de conhecimento moral denota o projeto de unificar os campos do conhecimento, não no sentido de gerar uma

---

<sup>4</sup> NT – Hansen traz à baila o sentido vitoriano para o termo civilizador querendo escapar, segundo entendemos, da prática que o qualificaria como cortesias feitas com ar de superioridade. Esse parece ser o caso, por exemplo, das nomeações e concessões envolvendo cargos públicos.



garantia epistêmica superior para aquilo que as pessoas sabem, mas no sentido de trazer campos diferentes para um permanente contato e intercâmbio. Quanto mais isso ocorrer, Dewey sustenta, mais as pessoas irão entender que a ciência não é um império de verdades permanentes, mas, ao invés, uma expressão artística e falível do pensamento, da investigação, da curiosidade e da esperança. As pessoas irão reconhecer que arte não é ociosidade natural, da forma como o senso-comum a entende. Arte constitui um modo inteligente de pensamento, investigação, curiosidade e esperança, sendo cada qual um pouco sistemático, em sua forma particular, igual à ciência. Para Dewey, o projeto comunicativo e educacional de trazer as áreas para o diálogo umas com as outras – novamente, tanto dentro quanto fora do sistema educacional – corrobora com a meta social e moral de construir contato e intercâmbio entre as pessoas, envolvendo toda a sociedade. A polarização entre os campos do conhecimento, de modos de conhecer e fazer – conhecimento dividido dentro de suas próprias especialidades – reflete a polarização entre um ou outros muitos indivíduos e comunidades na sociedade.

O conhecimento moral reflete a dinâmica relação entre entender e comunicar. Dewey (1988, p.345) afirma que:

As escolas imaginam que uma coisa é conhecida quando é experimentada, [...] mas uma coisa é profundamente conhecida somente quando é publicada, é compartilhada, é socialmente acessível. Registro e comunicação são indispensáveis ao conhecimento. Conhecimento confinado em uma consciência privada é um mito, e conhecimento sobre fenômeno social é, de forma peculiar, dependente da disseminação.

Conhecimento constitui uma forma de comunicação e interação, mesmo que tenhamos em mente o exemplo de um estranho compartilhando direções com um visitante, um amigo descrevendo ao outro o uso de um instrumento, um professor lecionando sobre sua pesquisa, ou um político explicando seu raciocínio a favor de uma determinada política. O conhecimento não é estático. Ele não descreve coisas inertes “confinadas em uma consciência privada”, como Dewey denunciou. Conhecimento emerge, ou toma forma, no momento em que é usado e expresso. Todo

conhecimento se torna moral, quanto ao significado e consequência, quando é colocado em situações onde as pessoas prestam atenção nas preocupações, nos interesses e nas aspirações dos outros e de si próprias.

### *Conclusão: conhecimento e a esperança humana*

Dewey (1959a, p.80-81) distingue entre o que ele chama de aspectos “lógicos” e “psicológicos” do conhecimento humano. A lógica revela os métodos de investigação e de pensamento, que formam a própria estrutura de um campo do conhecimento. Esses métodos são o “ganha pão” dos acadêmicos dentro da área. Entretanto, Dewey afirma que em um ambiente de ensino e aprendizagem, esse material deve ser “psicologizado”, se for o caso de os estudantes abandonarem a prática mecânica de memorização e se deslocarem em direção a um autêntico entendimento da área. Quando eles se deparam pela primeira vez com um novo campo de conhecimento, os estudantes não conseguem entender ou acessar imediatamente a lógica, a qual os acadêmicos possuem trânsito. Conseqüentemente, a obrigação do professor, em qualquer nível do sistema, é gerar atividades e situações que envolvam e desenvolvam as capacidades dos estudantes de entender, explicar, apreciar e expressem o envolvimento deles com o novo conhecimento acadêmico.

Nesse artigo, esbocei como Dewey acrescenta um importante significado moral aos aspectos lógicos e psicológicos do conhecimento acadêmico. Da mesma forma que o conhecimento acadêmico deve ser psicologizado no ambiente de aprendizagem, como ele enfatizou, o conhecimento acadêmico também deve ser “moralizado”. É complicado usar esse termo, mas ele ressalta porque o conhecimento moral, no sentido deweyano, difere do sentido moralista em relação ao que as pessoas sabem. Dewey não possui pretensão de controlar ou regular arbitrariamente o conhecimento, coisa que ele associaria com a doutrinação ou a coerção política. Dewey não trabalha preso. Eu procurei assinalar esse fato no título deste artigo, me referindo ao conhecimento moral como “um” objetivo para a educação, ao contrário de “A” meta. Essa alegoria reflete a habilidade quase supranatural de Dewey em abrir conversações, oferecendo suas idéias como interpretação e reconstruções, ao invés de

dogmas. Ele não considera o conhecimento moral (ou conhecimento moralizado) como um novo *telos* a guiar os esforços humanos. Ele o concebe como a libertação da imaginação e da criatividade das pessoas, e a libertação daquilo que elas sabem no tempo e espaço social. O conhecimento moral adiciona um estado de receptividade (*responsiveness*) social, de pertencimento (*ownership*) social e de significado social por meio da comunicação, ao mesmo tempo em que fornece aos individuais recursos inigualáveis e oportunidades para crescimento e expressão pessoal. Dewey, por um lado, desacopla o conhecimento da epistemologia e, por outro lado, do controle privado e sectário. Ao fazer isso, ele também dá adeus ao adágio de que conhecimento é poder. Como ocorreu no passado, esse adágio tem proporcionado freqüentemente grandes prejuízos e deterioração da humanidade. Para Dewey, o conhecimento é um dom frágil, precário e dinâmico que as pessoas podem compartilhar e legar aos outros, nessa busca mútua por vidas de significado e propósito.

### *Referências*

- DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a.
- \_\_\_\_\_. *Democracia e educação* introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959b.
- \_\_\_\_\_. A criança e o programa escolar. In *Vida e educação*. 6. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1964a.
- \_\_\_\_\_. Democracy and education. In: BOYDSTON, J. A. (Org.). *John Dewey, the middle works 1899-1924*. v. 9. *Democracy and education* 1916. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1985.
- \_\_\_\_\_. The public and its problems. In: BOYDSTON, J. A. (Org.). *John Dewey, the later works 1925-1953*. v. 2. Essays, reviews, miscellany, and *The public and its problems*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.
- \_\_\_\_\_. Theory of the moral life. In: BOYDSTON, J. A. (Org.). *John Dewey, the later works 1925-1953*. v. 7. *Ethics*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989. p. 159-310.
- TANNER, L. N. *Dewey's laboratory school: lessons for today*. New York: Teachers College Record, 1997.
- VAN MANEN, M. *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press, 1991.