UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATO AUGUSTO DA COSTA

Os elementos constituintes e as características da concepção de experiência na obra de John Dewey.

São Paulo
2016

RENATO AUGUSTO DA COSTA

Os elementos constituintes e as características da concepção de experiência na obra de John Dewey.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Filosofia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.1 Costa, Renato Augusto da
C837e Os elementos constituintes e as características da concepção de experiência na obra de John Dewey / Renato Augusto da Costa; orientação Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral. São Paulo: s.n., 2016.
1310 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Pragmatismo 2. Experiências 3 Educação 4. Democracia I. Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco, orient.

COSTA, RENATO AUGUSTO DA. Os elementos constituintes e as características da concepção de experiência na obra de John Dewey. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____
Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha família, em especial a minha mãe e ao Paulo Humberto, sem os quais eu não teria chegado nem encerrado mais essa etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos nunca serão suficientes para representar toda minha gratidão pela possibilidade de realização dessa pesquisa.

Primeiramente agradeço a todos os parceiros, colegas de caminhada, no presente e no passado, que contribuíram de alguma maneira com suas experiências para que eu me tornasse gente.

A professora Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, pela paciência e seriedade, pela constante disposição em ensinar e dividir seu profundo conhecimento.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida, em especial aqueles que apesar de nunca mais reencontrados, frequentemente me visitam em memória e exemplo: a minha mãe da roça e a minha mãezinha, primeiras mestras; ao meu avô Ninico, pelo exemplo de sobriedade e retidão. Aos meus tios, primos e amigos de Bom Despacho. A Dona Angelina e Samira pelos exemplos profissionais.

Ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, pela intensa experiência da graduação. Aos meus ex-colegas, ex-professores e amigos desse período.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por ser um oásis intelectual e político em meio ao caos da cidade. Agradeço especialmente aos seus funcionários, sempre solícitos e gentis.

A todos os estudantes com os quais aprendi e continuo a aprender diariamente, em especial aos do segmento da Educação de Jovens e Adultos, grupo com o qual tenho o imenso privilégio de compartilhar lindas e inacreditáveis experiências.

Agradeço imensamente pelas amizades e parcerias de Carolina Romero, Rafaela Reis, Marcelo Mendes, Pedro Leitão, Jeyza Andrade, Manoela Mignone, Mariana Moraes, José Carlos Barretos Júnior, Pâmela Freire, Leonardo Meira, Patrícia de Paula, Péricles Martins, meus amigos que compartilham as dores e delícias de viver na cidade São Paulo. Existe amor em SP.

Isabel Leite e Mônica Cardoso, obrigado pelas dicas, correções, apoio e amizade.

A Paulo Humberto Tavares, pelo constante ensinamento, desejo de aprendizado e pela profunda paciência em todos os momentos.

Um conjunto de lições práticas, qualquer que ele seja, preparado com o fito de fornecer informação, nem por sombras poderá servir de substituto ao conhecimento das plantas e animais da quinta e do jardim, adquirido por quem vive realmente no meio deles e deles tem de cuidar. Nenhuma forma de exercício dos órgãos sensoriais na escola, concebido como mero exercício, pode competir sequer com a sutileza e plenitude da vida sensorial que advém da intimidade e interesse diário nas ocupações.

John Dewey

RESUMO

COSTA, R. A. D. Os elementos constituintes e as características da concepção de experiência na obra de John Dewey. 2016, 1310 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

John Dewey é um dos fundadores da corrente filosófica denominada Pragmatismo, nome inspirado na palavra grega *pragma* que significa, entre outros, agir, praticar, ter habilidade em negociar de maneira inteligente; como por exemplo na resolução inteligente e eficiente de problemas. Ao lado de William James e C. S. Pierce, outros pioneiros na criação de tal corrente, o filósofo se detém sobre as mais importantes questões políticas e sociais de seu tempo, especialmente sobre a origem do conhecimento, questão tradicional nas ciências filosóficas ocidentais. O Pragmatismo está ligado à corrente empírica inglesa e à crítica ao tradicional dualismo filosófico que opõe razão e experiência, espírito-matéria, mente-corpo, indivíduo-sociedade, entre outros. Para Dewey o conhecimento origina-se da interação entre indivíduos e meio, necessária à sobrevivência dos primeiros, e da profunda capacidade de adaptação e modificação do ambiente efetivada pelos seres humanos através do pensamento reflexivo, do método inteligente. O método inteligente, capacidade exclusivamente humana de se adaptar e transformar a natureza, é entendido no Pragmatismo como instrumental, como advindo da prática e da sua reflexão. A união da prática e da reflexão situa-se na experiência. Nesse trabalho nos dedicamos a compreender o significado da concepção de experiência na obra de John Dewey através da pesquisa dos seus princípios constituidores e das suas características fundamentais. Nesse processo definimos semelhanças e diferenças entre experiências estéticas, educativas, reflexivas e democráticas, concluindo que a prática do pensamento reflexivo e da democracia das interações entre indivíduos e meio, que o desenvolvimento e a prática do método inteligente e a liberdade do compartilhamento das relações entre os seres humanos e o ambiente fundamentam todas as experiências efetivamente democráticas e reflexivas. Em Dewey, uma sociedade democrática se estabelece em experiências democráticas e inteligentes e, portanto, são essas últimas alguns dos objetivos e meios pelos quais a democracia deve se realizar na escola com vistas à construção de uma sociedade democrática, já que a instituição escolar foi criada para conservar e transformar o mundo natural e social do qual participa e constitui o ser humano.

Palavras-chave: pragmatismo, experiência, educação, democracia.

ABSTRACT

COSTA, R. A. D. Elements and aspects of the concept of experience in John Dewey. 2016, 130 p. Dissertation (Master) – Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

John Dewey was one of the founders of the American school of thought known as Pragmatism, word derived from the Greek πρᾶγμα (*pragma*), and which has, among its meanings, "to act, to practice, to have the ability to negotiate intelligently", e.g. as in the instrumental and efficient problem solving process. Seen as a pioneer (together with William James and CS Pierce), the philosopher reflects on the most pressing political and social issues of his time, especially in regards to the origin of knowledge, a topic which is recurrent in the Western philosophical sciences. The Pragmatism is connected to the English empirical philosophical system and to the rejection of the classic philosophical dualism that opposes reason to experience, spirit and matter, mind and body, individual and society, among others. According to Dewey, knowledge results from the interaction of the individuals with their environment, necessary to their survival, and from the deep human capacity to adapt and to modify the environment through thought, through the intelligent method. The intelligent method, the uniquely human capacity to adapt itself and to transform nature, is understood as instrumental, arising from practice and reflection. Practice and reflection forgather in experience. Through our work, we have sought to understand the meaning of the concept of experience in John Dewey, through the research of its fundamental principles and aspects. In this process, we have identified similarities and differences in aesthetic, education, reflective and democratic experiences, concluding that the practice of reflective thinking, the practice of the democracy of the interactions of individuals with their environment, that the development and practice of the intelligent method and the human capability to share relations are the ground for effective democratic and reflective experiences. A democratic society is based on democratic and intelligent experiences, and, therefore, these are some of the objectives and means through which democracy takes place in school, an institution designed to preserve and transform the natural and social world that constitutes the human being and in which the human being participates.

Keywords: pragmatism, experience, education, democracy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**

CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY
1.1. Breve biografia de John Dewey **15**
1.2. Experiência em Dewey: origens e contexto da experiência no pragmatismo deweyano **23**
1.3. Elementos constituintes da experiência deweyana: a continuidade e a interação **35**
1.4. Elementos ativo e passivo da experiência: a ação e o sofrimento inerentes a toda experiência humana **43**
1.5. Comportamentos e hábitos humanos como produtos das experiências interativas entre indivíduos e sociedades **46**
1.6. Os duplos significados das experiências **48**
1.7. Método inteligente como instrumento do pensar reflexivo, das experiências reflexivas e da formação dos hábitos reflexivos, educativos e democráticos **50**
1.8. Comunicação como condição para as experiências **56**
1.9. Considerações sobre a experiência deweyana **58**

CAPÍTULO 2 – EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS, EDUCATIVAS E REFLEXIVAS EM DEWEY
2.1. Características das experiências **60**
2.2. Experiência estética deweyana **60**
2.3. Experiência educativa deweyana **68**
2.4. Experiência reflexiva deweyana **73**
2.5. Considerações sobre as características das experiências em Dewey **79**

CAPÍTULO 3 – CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA EM JOHN DEWEY
3.1. Influências sociais, congregacionalistas e científicas na concepção de democracia em John Dewey **82**
3.2. Indicações dos significados de democracia em Dewey: Meu credo pedagógico (1897) **89**
3.3. Relações entre democracia e experiência em Meu credo pedagógico **95**
3.4. Indicações dos significados de democracia em Dewey: Democracia e educação (1916) **98**
3.5. Dois critérios fundamentais de uma sociedade democrática: o compartilhamento de interesses e a livre interação **101**
3.6. Pensamento inteligente como método educativo para a democracia **104**
3.7. Filosofia da educação baseada na experiência inteligente para a efetivação da democracia **106**
3.8. Bons objetivos educativos ou objetivos educativos democráticos **108**
3.9. Conduta moral e hábito democrático **112**
3.10. Considerações sobre as relações entre democracia e experiência **114**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **118**

REFERÊNCIAS **128**

INTRODUÇÃO

Muitos são os motivos que justificam uma pesquisa científica baseada majoritariamente em John Dewey: a pouca quantidade de estudos nesse autor e sua corrente filosófica em âmbito acadêmico no Brasil; as profundas influências de seu legado para a educação brasileira, como por exemplo por grandes nomes do nosso pensamento educacional, tais como Anísio Teixeira e Paulo Freire; a atualidade de sua ampla teoria filosófica, educacional, política, estética no contexto socioeconômico e político-cultural nacional e internacional; a importância histórica mundial de seu autor e sua obra e até mesmo uma resposta a nossa sensação de que há um preconceito mal disfarçado de antiamericanismo aos filósofos da América do Norte pela comunidade acadêmica brasileira.

Contudo, fomos motivados especialmente, ou primeiramente, por uma problema específico originado da nossa experiência prática: o encontro de uma teoria científica que nos auxiliasse a viver a nossa vida prática, nossa experiência cotidiana e nossa experiência profissional, de forma vinculada, unida e valiosa. Queremos dizer com isso que buscávamos enfrentar, da modo teórico e prático, os dualismos comuns à sociedade ocidental que percebíamos tanto na nossa prática docente efetiva em sala de aula como em parte das teorias discutidas e utilizadas como suportes pedagógicos em reuniões e preparações de aulas.

Em nosso trabalho docente nos deparamos correntemente com muitas questões vividas e discutidas por Dewey a partir de suas experiências como professor e pesquisador, que refletiam os dualismos da sociedade ocidental, especialmente no que dizia respeito aos dualismos resultantes dos diferentes valores dados ao trabalho prático e teórico na escola. Assim, o reconhecimento de John Dewey como o autor que nos ajudaria a construir uma nova perspectiva educacional originária de nossos problemas comuns surgiu no momento em que percebemos que a valorização da experiência e a formação dos hábitos humanos eram os pilares de sua teoria científica.

Nossa busca exigia uma teoria educacional que não apenas contestasse e criticasse aquilo de que discordávamos, mas que também nos instrumentalizasse, nos fornecesse condições metodológicas e teóricas capazes de lidar com as dificuldades e as questões a serem encaradas e efetivadas de maneira inteligente, científica, humana.

Em outras palavras, buscávamos sentido para continuarmos agindo de maneira pacífica, defendendo sempre o diálogo, a igualdade social e a democracia como forma de

vida e de viver a vida, mesmo quando ela não se apresentasse de modo tranquilo e efetivamente democrático. Nas palavras do próprio Dewey, buscávamos uma teoria científica que respondesse ao problema de quando "o homem se vê confrontado com situações nas quais desejos diferentes prometem benefícios opostos e nas quais normas de conduta incompatíveis parecem moralmente justificadas" [1]. A concepção de experiência deweyana como produto e instrumento da inteligência humana, filiada à metodologia da ciência experimental, fazia com que vislumbrássemos uma possibilidade para o fim dos dualismos.

Nossa existência, afinal de contas, é feita de repetidos momentos de certa estabilidade e instabilidade e de tentativas de ordenação, adaptação e organização do mundo. Buscávamos uma filosofia que se dedicasse a lidar com ambas as situações, reconhecendo seus respectivos valores. Procurávamos, enfim, uma resposta científica que explicasse e apresentasse a nós um método e uma teoria educativa que nos auxiliasse a enfrentar os dualismos cotidianamente vividos em nosso trabalho, família, universidade, enfim, em nossa vida.

Nossa escolha por Dewey deveu-se a nossa crença, cientificamente desconhecida até iniciar os estudos nesse autor, de que era possível a existência de uma teoria que, além de perceber as desigualdades econômicas, políticas e sociais que fundamentam a sociedade ocidental, enfrentava sem violência e de forma científica e democrática, pelo método inteligente e pela singular capacidade humana de pensar de maneira inteligente, os dualismos fragmentadores de uma parte significativa das sociedades dos homens.

Felizmente encontramos em John Dewey as ideias nos realizavam o desejo de união daquilo que muitas vezes parecia estar naturalmente separado: o maior valor dado ao trabalho intelectual em detrimento do trabalho prático, a fragmentação das origens e instrumentos da razão e da experimentação, o mundo social em oposição ao mundo natural.

Contudo, à medida que nos aprofundávamos na sua obra, mais difícil ela nos apresentava por causa de sua noção de organicidade, da democracia como uma característica do mundo natural e exemplar ao homem como modelo de sua reconstrução do mundo humano na sociedade. Como chave para a compreensão de suas ideias entendemos a experiência como a ligação entre o mundo natural e mundo humano, o meio e o instrumento pelos quais os seres humanos se comunicam, compartilham

[1] Cf. DEWEY, 1985, p. 202.

práticas e valores e assim constroem a sociedade. Isso porque é na e da experiência que se origina a vida humana, ponto de partida para suas criações e significados que se constituem como mundo social.

Na época de formação educacional e acadêmica de John Dewey o mundo científico se dedicava, entre outros temas, a responder a antiga questão filosófica sobre a origem do conhecimento. De maneira predominantemente dualista, separando experiência e razão, trabalho prático e intelectual, ação e pensamento, os filósofos se dividiam entre empiristas e racionalistas, que respectivamente defendiam a experiência como o elemento primordialmente cognitivo, o meio direto de acesso do ser humano ao conhecimento, e os que defendiam a razão como a instância supranatural que possibilitava o conhecimento da realidade.

A concepção de experiência deweyana critica o tradicional dualismo científico representado pela oposição entre empiristas e racionalistas. Dewey apresenta a experiência como a origem e o meio do conhecimento sem separar a capacidade individual, a razão tipicamente humana, sua inteligência. Dewey amplia a noção empírica moderna que se prendia ao caráter sensível e imediato da experiência e a integra ao racionalismo clássico e sua concepção de reflexão cognitiva.

O trabalho a seguir tem por objetivo definir os significados, ou melhor, a concepção do conceito de experiência em parte selecionada da obra de John Dewey. Desde já afirmamos que a seleção privilegiou obras em que a experiência fosse apresentada e discutida à luz da filosofia da educação, no caso deweyano da chamada educação progressiva. Isso porque era nosso desejo relacionar a experiência deweyana com sua teoria educativa a fim de praticá-la, se possível ou em determinada medida, em nosso trabalho docente.

Veremos cuidadosamente que a experiência deweyana constitui-se de dois elementos, dois princípios elementares: a interação e a continuidade. Esse conceito filosófico educacional (a experiência) e a teoria científica que o sustenta rompem com a tradição dualista propondo as experiências como meios e instrumentos para a formação de hábitos inteligentes, pela prática do método inteligente. Tais comportamentos e método estão, por sua vez, na base de uma sociedade democrática, onde ocorre a livre interação e compartilhamento de ideias e práticas entre seus membros. Sem a experiência e o método inteligente (ou método científico) não há sociedade democrática, pois deles se originam as práticas e valores democráticos que fundamentam a sociedade democrática.

Desta maneira, iniciamos nosso trabalho no primeiro capítulo com uma curta biografia de John Dewey que nos auxilia no esclarecimento das origens da construção desse novo significado da experiência em sua obra científica; além disso, contextualizamos a experiência na corrente científica pragmática estadunidense, da qual Dewey é um dos fundadores.

Ainda no capítulo I identificamos, apresentamos e procuramos os significados dos dois principais elementos constituintes da experiência, a interação e a continuidade. Além disso, nos aprofundamos nas características fundamentais de uma experiência, como sua atividade e passividade, os hábitos e comportamentos resultantes de diferentes tipos de experiências e a condição essencial para a ocorrência de experiências, a comunicação.

A seguir, no segundo capítulo, apresentamos, definimos e refletimos sobre algumas experiências específicas apontadas por Dewey: as experiências estéticas, as experiências educativas e as experiências reflexivas. De acordo com esse autor, existem características semelhantes em todas as experiências que vive o ser humano ao longo de sua vida (disso tratamos no primeiro capítulo), bem como também existem elementos típicos, singulares, de diferentes características nas experiências. Tais diferenças experienciais produzem hábitos e comportamentos específicos naqueles que as vivem. No capítulo II identificamos as semelhanças e as diferenças entre as ditas experiências estéticas, educativas e reflexivas, e sua importância na fundamentação de experiências para uma sociedade democrática.

Por último, mas não menos importante, apresentamos os significados gerais da palavra democracia, a fim de nos orientar na busca do seu significado na obra deweyana. A seguir, ainda no terceiro capítulo, identificamos e discutimos a concepção de democracia para John Dewey com o objetivo de compreender como a democracia deweyana e uma sociedade democrática inspirada nela depende de experiências estéticas, educativas e reflexivas, todas elas democráticas.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY

1.1 Breve biografia de John Dewey.

Como instrumento inicial de aprofundamento da pesquisa do significado de experiência é importante destacar que a infância e a educação formal do autor, bem como o ambiente comunitário liberal no qual ele é educado[2], influenciam muito na construção da sua ideia de experiência. Seria inaceitável separarmos sua obra filosófica e educativa de sua própria educação infanto-juvenil, pois nela já há uma clara polarização da concepção de conhecimento tradicional e progressivo, tema este recorrente em sua obra e problema referencial para o autor construir as suas noções de experiência. Vejamos.

John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859, na pequena cidade de Burlington, no estado de Vermont, região conhecida como Nova Inglaterra, situada no nordeste dos EUA, exatamente entre os atuais estados de Nova York e Maine. Seu pai, Arquibald Dewey, era um comerciante bem sucedido casado com Lucina Rich, mulher vinte anos mais jovem e de família respeitada política e culturalmente no local.

A educação formal de Dewey realizou-se em escolas tradicionais marcadas por um estilo pedagógico que supervalorizava a figura do professor, a dependência dos estudantes, o excessivo domínio do conteúdo teórico e a disciplina rígida, práticas educacionais típicas das escolas estadunidenses do século XIX, em contrapartida sua educação informal (ou social), em que era comum o incentivo à formação de um senso de responsabilidade e independência pela atribuição de tarefas dadas às crianças.

Essa sua formação comunitária baseava-se na religião protestante congregacionalista em que era corriqueira a prática da autonomia religiosa e administrativa de cada grupo, o que fortalecia o sentimento de participação direta de seus membros e a independência de interpretação desse credo religioso, ligando as comunidades pelo compartilhamento da fé de seus membros em Cristo e pela ideia de respeito, igualdade e solidariedade entre eles.

---

[2] As informações sobre a vida infantil e acadêmica de John Dewey, bem como sobre as influências teóricas de sua obra filosófico-educacional foram retiradas principalmente de AMARAL (2007) e SHOOK (2002).

Portanto, desde a infância Dewey conviveu em ambientes ora extremamente limitados de participação autônoma e individual (como era padrão nas escolas da época) ora estimuladores da atuação independente do ser humano, como é o caso das comunidades religiosas congregacionalistas.

Após se formar na escola secundária em 1875, Dewey ingressou na Universidade de Vermont e, no ano em que completou vinte anos, 1879, graduou-se bacharel em Artes. Nessa instituição ele entrou em contato direto com as ideias do inglês Charles Darwin[3] através das aulas de Fisiologia do professor Thomas H. Huxley[4].

A partir desse momento Dewey já iniciou seu entendimento do organismo humano como uma unidade formada por órgãos e sistemas interdependentes, resultado da sua relação com o meio; entendimento esse que está na base de toda a sua obra e suas conceituações de indivíduo, sociedade, educação, experiência, entre outros.

"Já na Universidade de Vermont, ao frequentar o curso de fisiologia sob a orientação de Huxley, Dewey foi por ele conduzido ao darwinismo que lhe ofereceu uma noção bastante atraente da interconexão dos seres no mundo" (AMARAL, 2007, p. 40).

Os assuntos dessas aulas bem como as orientações desse seu mestre despertaram nele interesse pelos estudos em Filosofia; estudos nos quais ele se aprofundaria ao ser admitido, em 1882, na Universidade Johns Hopkins, na cidade de Baltimore, estado de Maryland, onde doutorou-se em Filosofia em 1884, com uma tese sobre a psicologia de Kant.

Assim, no decorrer de seu curso na Universidade Johns Hopkins, Dewey esteve muito próximo de Charles S. Pierce[5], um dos fundadores do pragmatismo, e de seu

---

[3] Charles Robert Darwin (1809-1882) foi um naturalista britânico que alcançou fama ao apresentar à comunidade científica a ocorrência da evolução, propondo uma teoria que explicava sua ocorrência através da seleção natural e sexual. Essa teoria culminou ao que hoje é considerado o paradigma principal de explicação de diversos fenômenos na Biologia. Em uma viagem de cinco anos a bordo do brigue HMS Beagle fez observações da natureza que o levaram ao estudo da diversificação das espécies e, em 1838, ao desenvolvimento da teoria da seleção natural. Consciente de que outros antes dele tinham sido severamente punidos por sugerir ideias como aquela, ele as confiou apenas a amigos próximos e continuou a sua pesquisa tentando antecipar possíveis objeções. Contudo, a informação de que Alfred Russel Wallace tinha desenvolvido uma ideia similar forçou a publicação conjunta das suas teorias em 1858. Sobre o modelo biológico de adaptação do homem ao meio (Cf. AMARAL, op. cit., pp. 64-67 e SHOOK, op. cit., pp. 51-54).

[4] Thomas H. Huxley (1825-1895) era um biólogo britânico e um dos principais defensores da teoria darwinista. Reconhecido como grande orador, foram suas falas e debates apresentando e defendendo a teoria da evolução e da seleção natural que não somente a popularizaram no meio científico como a consolidaram enquanto tal. Sobre a influência de Huxley em Dewey (Cf. AMARAL, op. cit., pp. 40-41).

[5] Charles Sanders Pierce (1839-1914) foi um cientista, matemático, geógrafo, filósofo e também um dos fundadores do pragmatismo nos EUA, sendo que os fundamentos dessa teoria científica se desenvolveram a partir de suas reflexões a respeito do conhecimento humano em livros importantes no campo da lógica e da metodologia científica (Cf. SHOOK, op. cit., pp. 32-33).

conterrâneo George S. Morris[6], que não somente o convidou para trabalhar na Universidade de Michigan após ele terminar seu doutorado, como também o apresentou aos trabalhos de Hegel[7], influente filósofo alemão do século XIX e que ofereceu a segurança filosófica que Dewey não encontrava, apesar de reconhecê-la, no discurso religioso.

Desta maneira, no ano em que completou vinte e cinco anos, nos idos de 1884, Dewey assumiu a docência em Filosofia na Universidade de Michigan. Essa instituição, localizada na cidade de Ann Arbor, no estado de Michigan, possuía um ambiente singular de democracia, liberdade, vanguardismo e responsabilidade que foram decisivos na consolidação do pensamento e da obra deweyana que viria a ser construída em defesa desses mesmos ideais e práticas.

A propósito, sobre o ambiente da época dos estudos universitários de Dewey é correto afirmar que havia uma nova orientação da educação universitária devido ao fim da guerra civil nos EUA e a posterior e intensa industrialização desse país, que nacionalmente fez surgir a ideia e a prática da institucionalização[8] das universidades norte-americanas.

Nessa universidade, onde iniciou sua carreira docente universitária, Dewey conheceu outros autores fundamentais para a consolidação de sua teoria filosófica e também aquela que se tornou sua esposa e grande influência de liberdade intelectual, Alice Chipman, futura professora de educação infantil, mas naquele momento ainda estudante dessa instituição.

Sobre os autores que na Universidade de Michigan influenciaram diretamente Dewey na construção de seu pensamento filosófico, destacam-se os nomes de James H.

---

[6] George Sylvester Morris (1840-1889) foi um filósofo e educador estadunidense, pesquisador de filosofia alemã e grande incentivador de John Dewey em seu trabalho de pesquisa científica e docência. Sobre Morris e a importância de seu trabalho na filosofia estadunidense em fins do século XIX (Cf. WENLEY, 1917).

[7] George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi um filósofo alemão considerado um dos principais representantes do movimento filosófico reconhecido como idealismo alemão, surgido a partir de discussões baseadas especialmente a partir da obra kantiana *Crítica da Razão Pura* (1781). Sobre a influência de Hegel em Dewey (Cf. AMARAL, op. cit., pp. 42-44).

[8] De acordo com SASS (1992, pp. 12-18) há nesse período uma divisão entre o Estado e a Igreja, uma valorização nacionalista e científica em contraposição aos dogmatismos religiosos e a mudança de uma estrutura social rural e agrária para uma estrutura industrial e urbana. O investimento de parte dos lucros advindos dessas transformações era feito filantropicamente por grandes capitalistas como John D. Rockefeller, na Universidade de Chicago, e Johns Hopkins, na universidade que levava seu nome, em Baltimore, onde estudou Dewey. Tais investimentos foram decisivos para o desenvolvimento científico e cultural dos EUA, sua efetiva ascensão como potência no século XX após as duas grandes guerras e a própria criação e desenvolvimento de uma corrente filosófica identitária desse mesmo país.

Tufts[9], George H. Mead[10] e William James[11], todos eles, juntamente com Dewey e Pierce, considerados os fundadores do Pragmatismo norte-americano.

Tufts, assim como Dewey (com quem, aliás, publica o livro *Ética*, em 1908) e os outros cientistas de orientação pragmática, todos vivendo em fins do século XIX e início do século XX, enfrentavam uma questão típica da filosofia do período, a que tratava sobre a origem do conhecimento humano.

Desde a antiguidade até o início do renascimento, na Europa, embora tenham surgido várias teorias a respeito de como se efetuava o conhecimento, não há forte discordância entre os filósofos sobre a possibilidade dos humanos em conhecer o real.

Da perspectiva epistemológica, até a criação e o surgimento do Pragmatismo as explicações sobre como o conhecimento humano era produzido se dividiam entre aqueles que defendiam que esse era originário exclusiva ou predominantemente da mente dos indivíduos (idealistas, racionalistas) e os que acreditavam que o conhecimento advinha absoluta ou majoritariamente do ambiente, da experiência vivida (realistas empiristas).

Exatamente na tentativa de resolução da questão da origem inata ou empírica do conhecimento é que se debruçaram os pragmatistas estadunidenses. Tufts e seus

---

[9] James Hayden Tufts (1862-1942) esteve entre os mais importantes filósofos sociais pragmáticos anteriores à ocorrência da segunda guerra mundial. Ele elaborou uma abrangente filosofia moral, social e política em defesa da democracia. Como parte de uma equipe com John Dewey, seu trabalho inicial concentrou-se na origem , evolução e função da moralidade e dos princípios democráticos de ambos justiça política e econômica. Sua psicologia social, teoria das relações sociais e sua compreensão da individualidade foram estreitamente relacionadas com o trabalho de Dewey, George H. Mead, Charles H. Cooley e Jane Addams. Em seus escritos posteriores continuou a reconstruir os fundamentos da democracia liberal, ampliando e aprofundando a sua teoria pragmática da obrigação moral necessária para a cooperação social e justiça. Ele também foi um pioneiro na teoria do direito e do direito internacional (Cf. SHOOK, 2015).

[10] George Herbert Mead (1863-1931). Graduou-se na reconhecida universidade científica e artística de Ohio, a Oberlin College, tendo ali trabalhado como professor por poucos meses, sendo afastado por problemas de indisciplina. Ingressou em 1887 em Harvard, onde entra em contato com a obra de William James, Em 1888, após concluir a graduação, vai à Alemanha, onde passa a estudar psicofisiologia na Universidade de Berlim. Em 1891 é convidado por Dewey para lecionar no Departamento de Filosofia da Universidade de Michigan, deixando então, seu doutorado em Berlim. Em 1894, convidado novamente por Dewey vai a Universidade de Chicago. As aulas e conferências de Mead foram publicadas sob os títulos de *The Philosophy of the present* (1932) e *Movements of thought in the neneteenth century* (1936), *Mind, self and society* (1934) e na coletânea *The philosophy of the act* (1938). (Cf. MURARO, op.cit., p. 17).

[11] William James (1842-1910) estudou artes, química, anatomia e fisiologia acompanhado de seu irmão Henry, em Londres, Paris, Geneve, Bonn. Graduou-se em medicina em Harvard, em 1869. Em 1872, foi indicado como professor de Fisiologia nessa mesma universidade. Três anos depois, fundou o primeiro laboratório norte americano de experimentos em Fisiologia e Psicologia. Em 1890, publicou, em dois volumes, *Principles of psychology*. Outra obra importante, retratando suas experiências religiosas, é *The varieties of religious experience*. Encaminhou seus estudos para a ciência da filosofia, influenciado especialmente pelo seu colega de Harvard, Charles Peirce, um dos fundadores do Pragmatismo. Publicou uma coletânea de conferências sobre o pragmatismo de Peirce, intitulado de *Pragmatism: a new name for some old way of thinking*, em 1907 (Cf. Ibidem, p. 17).

parceiros da corrente pragmática rompem com essa disputa propondo um novo olhar sobre o conhecimento, percebendo-o como algo contínuo (não finalizado) e interativo (resultado das relações seres humanos e sociedade).

Desta maneira, as teorias pragmáticas desses autores são concebidas como respostas para o impasse entre racionalistas e empiristas, reconhecido, por exemplo, nos dualismos metafísicos dos conceitos de realidade e aparência, corpo e mente, sujeito e objeto, teoria e prática, entre muitíssimos outros[12].

O esclarecimento dessa nova teoria filosófica em Dewey, como dito anteriormente, consolida-se também a partir do contato desse autor com as obras de William James e George H. Mead, ambos na Universidade de Michigan.

James, autor do livro clássico *Princípios de Psicologia* (1890), que Dewey recomendava a seus alunos, cindiu com o olhar tradicional da Psicologia até então vigente, já que suas teses psicológicas rompiam com a ideia conservadora da psicologia da época, pois tratava o pensamento não como um agrupado de ideias e sensações encontradas em seções separadas e independentes, mas o fazia indicando que a consciência deve ser entendida e apresentada pela noção de continuidade, representando estados provisórios, em fase de transição, processuais e não isolados. "A consciência, segundo James, não é uma substância, mas apenas um processo de fluxo de qualidades" (SHOOK, 2002, p. 97).

Além disso, destaca-se também em James a acentuada problematização do significado do termo *verdade*, comumente atribuído em filosofia a ideias existentes por si mesmas, inquestionáveis e de sentido ortodoxo. James desenvolve em seus escritos a noção de que o que consideramos verdadeiro é resultado de uma construção feita dentro do trajeto de ação que nos leva, pela validade de seus resultados, ao se tornar de fato verdadeiro. Assim, segundo o autor, nascem as crenças.

Mead, por sua vez, construiu teses psicológicas que constituíam o cérebro e o sistema nervoso como elementos mediadores das relações do organismo com a natureza, o que também o colocava na vanguarda da ciência da Psicologia, que naquele momento entendia organismo humano e natureza como instâncias separadas e isoladas, sem intercâmbio[13].

A respeito da influência de Alice Chipman sobre Dewey vale destacar que sua formação sociocultural, realizada por seus avós maternos, valorizava a liberdade de

[12] Cf. SHOOK, op.cit., p. 11-27.
[13] Cf. SOUZA, 2011.

pensamento, a liberdade de crença e a livre interpretação da religião bem como a noção de que, infelizmente, a ideia e a prática de democracia tão defendida pelos estadunidenses fundadores dessa nação (e da qual todos os autores pragmáticos citados até o momento faziam parte) estavam ainda longe de ser efetivamente alcançadas na medida em que ainda eram notáveis, naquele momento, as diferenças sociais e de acesso à escola, para citar apenas dois exemplos de práticas efetivamente democráticas em semelhante sociedade.

Alice, com sua personalidade sensível e inteligente, com quem Dewey se casou em julho de 1886 aos vinte e seis anos, fez também com que ele "pudesse rever a questão religiosa como originária da própria existência natural e, por causa dela, afastou-se do partido republicano, de política conservadora, desgostando seu pai" (MURARO, 1998, p.16).

Assim, durante sua estadia na Universidade de Michigan, Dewey relê sua influência idealista alemã, herança do mestre George S. Morris (o terceiro filho de Dewey é batizado de Morris) através de estudos sobre psicologia e ética e do estreitamento de relações e inspirações nos autores já citados como Mead e James, além de outro fundador do pragmatismo estadunidense, Charles S. Pierce.

Esse último, que disputa com William James a criação do termo pragmatismo (originado da palavra grega *pragma*, que significa ação, que por sua vez dá origem ao verbo praticar, agir), havia lecionado na Universidade Johns Hopkins entre 1879 e 1880 e, apesar de nunca mais ter assumido nenhum posto acadêmico desde sua exoneração desse cargo, é considerado "o primeiro intelectual que alcançou estatura de célebre cientista, que empregou técnicas experimentais de última geração, e de extraordinário filósofo, que tratou de problemas de importância permanente" (SHOOK, 2002, p. 32). Isso tudo porque é Pierce quem nos EUA inicia a rejeição de todas as espécies de dualismos, partindo de uma perspectiva empirista, sem cair no solipsismo[14].

Sobre a teoria de Peirce é importante destacar ainda seu olhar sobre o pensamento. Segundo ele, "todo pensamento visa a estabelecer um novo hábito. Se os seres humanos não precisassem modificar os seus hábitos o pensamento jamais seria possível [...] O resultado do pensamento é sempre a modificação de um hábito" (Ibidem,

[14] O solipsismo é a tese de que só eu existo e de que todos os outros entes (homens e coisas) são apenas ideias minhas. Concepção filosófica de que, além de nós, só existem as nossas experiências. O solipsismo é a consequência extrema de se acreditar que o conhecimento deve estar fundado em estados de experiência interiores e pessoais, não se conseguindo estabelecer uma relação direta entre esses estados e o conhecimento objetivo de algo para além deles. (Cf. ABBAGNANO, 2007, p. 918).

p. 53).

Em 1894, convidados por James H. Tufts, John Dewey e George H. Mead transferem-se para a Universidade de Chicago, na cidade de Chicago, no estado de Illinois. Dewey permaneceu dez anos nessa instituição e nela pôde colocar em prática algumas ideias que havia desenvolvido até ali, como por exemplo em seus livros *Outlines of a Critical Theory of Ethics* (1891) e *The Study of Ethics* (1894), mas que de fato frutificaram a partir da criação da chamada Escola Laboratório da Universidade de Chicago (1896), também conhecida como Escola Dewey.

Os exemplos dessa frutificação, os produtos lógicos dessa experiência psicológica[15] são as obras escritas no período em que Dewey trabalha nessa escola, como os clássicos *Meu Credo Pedagógico* (1897), *A Escola e a Sociedade* (1889), *A Criança e o Currículo* (1902), *A Situação Educacional* (1902); e os imediatamente posteriores a sua saída: *Como Pensamos* (1910) e *Democracia e Educação* (1916). "Foi justamente o decênio em que se plasmaram fundamentalmente suas ideias sobre educação, assim como muito de sua filosofia" (AMARAL, 2007, p. 32).

A Escola Laboratório era uma escola de ensino elementar ligada à Universidade de Chicago e que permitia que seus filósofos, psicólogos e pedagogos desenvolvessem e aplicassem suas teorias e concepções ao mesmo tempo em que os incentivava na criação de novos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem.

Muito do que foi realizado nessa escola pode ser lido nas obras deweyana citadas acima, entre outras, e em pesquisas realizadas com material de registro produzido pelos seus membros.

Sinteticamente, o princípio teórico-metodológico orientador da Escola Laboratório era o de que é pelas relações sociais que o conhecimento é produzido, sendo o ponto de partida para tal produção epistemológica o impulso das crianças para agir e sua resposta ativa ao ambiente e aos seus elementos constituidores. Por isso, as questões do cotidiano social dos membros da escola e de suas relações eram conteúdo e método dessa instituição.

Além da Escola Laboratório, John Dewey e sua esposa Alice Chipman, ainda em Chicago, também participavam das atividades da Hull House, instituição que funcionava num prédio doado por um conhecido milionário de nome Charles J. Hull, acompanhando a já citada perspectiva e prática de institucionalização das universidades e instituições

[15] Cf. DEWEY, 1959a, p. 79-82.

educativas norte-americanas na época da intensa industrialização e urbanização desse país.

A Hull House, fundada em 1889 por Jane Adams[16], tinha por objetivos oferecer formação livre e permitir a inserção social da classe trabalhadora, especialmente advinda do meio rural e de outros países. Com uma perspectiva que divergia das noções assistencialistas e filantrópicas predominantemente vigentes naquele momento, a Hull House fundamentava seus cursos, ações e relacionamentos entre seus membros nos princípios democráticos, o que ajudou Dewey a solidificar ainda mais suas crenças nessa ideologia e a compreender sua execução e seus obstáculos na sociedade de classes estadunidense atual.

Contudo, em 1904, "a integração da Escola-Laboratório à Universidade foi, para Dewey, uma intervenção autoritária do Presidente da Universidade, uma vez que este não o consultou" (MURARO, 1998, p. 18), fazendo com que o primeiro pedisse demissão e encerrasse sua participação direta nos trabalhos desenvolvidos na cidade de Chicago.

Em seguida, em 1905, Dewey inicia sua carreira de docente e pesquisador na Universidade de Columbia, na cidade de Nova York, no estado de mesmo nome, a convite de J. McKeen Cattell, estudioso eminente de psicologia e seu antigo colega na Johns Hopkins. Em Columbia Dewey permanece até 1930, período de sua aposentadoria.

Nessa universidade Dewey se envolve tanto com o desenvolvimento de uma sólida teoria metafísica fundamentada em princípios verificáveis empiricamente, quanto pelos estudos educacionais representados pelo Teachers College, renomado centro de pesquisa em educação da Universidade de Columbia.

Além de ter se tornado um respeitado nome da área científica mundial, em especial nas áreas de Educação, Filosofia e Psicologia, Dewey também consolidou sua marca em defesa da democracia, da liberdade política, de expressão, dos direitos humanos, entre outros. É extremamente importante enfatizarmos que em plena ascensão dos EUA como nação hegemônica mundial, ao longo de toda a primeira metade do século XX, Dewey visitou inúmeros países (Japão, China, Turquia, México, URSS), alguns considerados distantes e até inimigos dos EUA devido a suas práticas políticas,

[16] Jane Adams (1860-1935) foi uma importante assistente social, ativista dos direitos humanos, pacifista, feminista e filósofa estadunidense que, junto com Ellen Gates Starr, fundou a Hull House, centro de assistência social para auxílio e atendimento a imigrantes e membros da classe operária dos EUA. Junto a outros atuantes membros da sociedade estadunidense e com o posterior patrocínio de Charles Hull, na *Hull House* foram instalados jardins de infância, uma agência de emprego, oficinas, campos de recreação, biblioteca, escola de música e aulas de artesanato, clubes, entre outros.

como é o caso da União Soviética, viagem realizada uma década após a Revolução Russa[17].

Além disso, manteve-se fiel aos seus princípios democráticos mesmo correndo o risco de, em seu país de origem, ter provocado a insatisfação de intelectuais conservadores, que acusaram Dewey de bolchevique, vermelho, comunista, por exemplo, quando preside, em 1937, a comissão de investigação das acusações ao líder marxista Leon Trotsky, chegando à conclusão de sua inocência e a de que os líderes soviéticos desejavam com a morte de Trotsky a eliminação da oposição política, o que por sua vez colocou a obra de Dewey na lista de autores proibidos na URSS.

A própria decepção de Dewey com os países que tentaram realizar revoluções socialistas e pareciam abertos a novas filosofias educacionais para a defesa e consolidação da democracia, mas que acabaram se transformando em ditaduras, como destacado por sua filha[18], indica que ele acreditava firmemente na capacidade inteligente humana de guiar o mundo e restaurar a democracia natural em âmbito social. Assim, a democracia é para ele uma prática social originada da natureza e que deve ser defendida pela sua prática e real efetivação enquanto crença e ação social.

Com tal postura fortemente marcada pela defesa da democracia, John Dewey faleceu em 02 de junho de 1952, na cidade de Nova York, aos noventa e dois anos, deixando um imenso legado científico, dentre os quais podemos destacar os livros *Meu credo pedagógico* (1897), *A escola e a sociedade* (1900), *A criança e o currículo* (1902), *Como pensamos* (1910), *Democracia e educação* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1920), *Experiência e natureza* (1925), *Arte como experiência* (1937) *Experiência e educação* (1938), entre outros.

1.2 Experiência em Dewey: origens e contexto da experiência no pragmatismo deweyano.

A experiência é um dos conceitos que fundamentam a obra de John Dewey e

[17] A Revolução Russa (1917) foi o evento que deu início à tentativa de implantação do sistema econômico, político, social e cultural socialista, baseado especialmente nas teorias científicas de Karl Marx, no território até então nomeado e organizado como Império Russo, uma monarquia absolutista. Tal território foi reorganizado e transformado, posteriormente, como produto desse evento revolucionário, em União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Pela adoção de tal sistema econômico-político e sociocultural, pela sua representatividade geográfica, humana e bélica, além de sua determinante participação na Segunda Guerra Mundial é que a URSS se tornará a principal rival dos EUA a partir de 1945, com o início da Guerra Fria e da polarização política mundial entre URSS e EUA.

[18] Cf. SCHILPP, 1971.

nossa percepção a esse respeito surgiu à medida que ampliávamos nossa própria experiência de pesquisa nas leituras do autor, antes mesmo de nossa entrada oficial nos estudos de pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mesmo em livros onde o tema não se relaciona diretamente com a experiência ela pode ser encontrada, por exemplo, baseando a prática democrática como elemento constituidor da liberdade e da educação e também como atividade artística ou método científico em ciências humanas.

Como fundador e típico representante da corrente filosófico-educacional pragmatista estadunidense, por sua vez descendente direta da corrente empírica inglesa, também denominada de "naturalismo empírico" ou "empirismo naturalista" (DEWEY, 1974, p. 161). Dewey irá se preocupar, desde o início, com problemas relacionados ao conhecimento e sua origem e desenvolvimento na experiência.

> [...] O caminho seguido pelo empirismo clássico consistia em explicar a validade de um conhecimento reportando esse mesmo conhecimento às condições empíricas que o determinavam, e em realizar uma análise da experiência com vista a determinar tais condições empíricas [...] Para o pragmatismo, a experiência é substancialmente abertura para o futuro: uma sua característica básica será a possibilidade de fundamentar uma previsão. A análise da experiência não é, portanto, o inventário de um patrimônio acumulado, mas a antecipação desse patrimônio [...] Neste sentido, a tese fundamental do pragmatismo é a de que toda a verdade é uma regra de ação, uma norma para a conduta futura, entendendo-se por "ação" e por "conduta futura" toda a espécie ou forma de atividade, quer seja cognoscitiva quer emotiva [...] (ABBAGNANO, 1984, pp. 7-10).

No pragmatismo deweyano, portanto, a experiência desde já é entendida como a base onde se realiza todo e qualquer conhecimento humano e onde e de onde se constroem as crenças, ou seja, as verdades de determinados grupos (o que explica, por exemplo, a variedade de verdades e as dos próprios comportamentos humanos múltiplos em relação ao mundo)[19].

Nesse sentido, Dewey apresenta a experiência como conteúdo e método científico para as ciências humanas em geral e para a Filosofia em específico, prática já comum às ciências exatas e biológicas e principal motivo, segundo o autor, para tão intenso estreitamento entre ciência e indústria. "A história do desenvolvimento das ciências físicas é a história do crescente apoderar-se, pela humanidade, de instrumentalidades mais eficazes no lidar com as condições da vida e da ação" (DEWEY, 1974, p. 169).

[19] Cf. DEWEY, 1974, p. 161.

Utilizando-se da comparação de maneira recorrente em seus textos[20], entre as por ele denominadas ciências tradicional/conservadora e nova/progressiva, Dewey legitima a defesa da experiência como fundamento conceitual e metodológico das ciências humanas, especificamente da Filosofia e da educação progressiva, por variados e interligados motivos. São alguns deles: o fato de a experiência fundamentar toda concepção de educação, tanto tradicional quanto nova[21], diferenciando-se pelo tratamento e importância dada por cada uma delas à experiência; porque a origem do conhecimento está na relação estabelecida entre as condições subjetivas e objetivas (na continuidade entre humano e natural, ser e mundo, indivíduo e sociedade), sendo essa relação um dos elementos que constituem a experiência, a interação[22]; pelo motivo de que é pela experiência que se mantém apenas na espécie humana aquilo que morre em todas as outras, o conhecimento acumulado, a continuidade da evolução do pensamento reflexivo, sendo esse elemento o outro constituinte da experiência, a continuidade[23]; pelo fato de que outras ciências das áreas físicas, matemáticas e médicas (exatas e biológicas) já utilizam da experiência controlada como seu método principal de produção de verdades científicas.

Sobre o último aspecto citado acima, Dewey percebe um avanço de produção e consolidação de verdades científicas na estrutura econômica, política, social e cultural humana, originárias dos resultados das ciências exatas e biológicas - segundo o autor até então maior do que em relação às ciências humanas - basicamente pelo uso da experiência como conteúdo e método de sua efetivação, que por isso permitiu à humanidade ampliar a percepção e o controle de suas experiências[24]. Tanto que na obra *Experiência e Natureza* (1925) ele apresenta e discute sobre os conteúdos e métodos científicos das ciências, em especial da Filosofia, concluindo que a perspectiva tradicional científica separa experiência e natureza, como se a primeira dissesse respeito apenas ao caráter racional tipicamente humano, enquanto que a segunda existisse por si só, essencialmente e à disposição dessa racionalidade, que por sua vez possui como fim fundamental alcançar, pela razão, pelo conhecimento, a essência dos significados da

[20] A ação de comparar as ditas ciências tradicional e nova (bem como as correntes filosóficas e pedagógicas que descendem respectivamente de ambas) pode ser comprovada nos livros, *A escola e a sociedade* (1900), *A criança e o currículo* (1902), *Democracia e educação* (1916), *Experiência e natureza* (1925), *Experiência e educação* (1938), entre outros.
[21] Cf. DEWEY, 1959, p.2.
[22] Cf. Idem, 1974, pp. 153-154
[23] Cf. Idem, 1959, pp.1-3.
[24] Cf. Idem, 1974.

natureza, as suas verdades absolutas.

Ora, se as verdades são construções realizadas na relação de interação e continuidade entre sociedade e natureza, essas mesmas verdades serão diversas e não necessariamente iguais na medida em que as relações de interação e continuidade homem e mundo são múltiplas, com diferentes características e em acordo com os grupos sociais e as épocas em que as realizam.

Com essa perspectiva interativa, contínua e ampla a respeito da origem do conhecimento e de suas características Dewey responde à ciência de sua época de maneira também científica, lógica, inteligente e racional o problema filosófico da origem do conhecimento e da separação entre razão e experiência que tradicionalmente consterna a filosofia ocidental. "Dewey faz, através da sua filosofia, a apologia de um mundo ou de uma sociedade onde a interação entre os homens venha a ser 'ativamente contínua' possível" (AMARAL, 2007, p. 49).

Nesse momento, cremos ser importante lembrar o contexto científico contemporâneo a Dewey, pois ele muito explica as origens e os rumos de seu trabalho científico. "O pragmatismo é fundamentalmente uma teoria do conhecimento que visa a dar uma resposta à pergunta: Como se dá o conhecimento?" afirma Shook (2002, p. 11) em obra analítica dos fundadores do pragmatismo estadunidense. Mas por que essa pergunta deveria ser respondida pela ciência e em especial pela Filosofia?

Desde a antiguidade até o início do renascimento europeu, embora tenham surgido várias teorias a respeito de como se efetua o conhecimento, há pouca discordância entre os filósofos sobre a possibilidade dos humanos conhecerem o real. Assim,

> [...] no pensamento platônico, o mundo sensível, onde se desenrolam as ações concretas e cotidianas dos homens, era tido como o reino das aparências e da *doxa*. Precisamente porque esse mundo estava marcado pela mutabilidade, inconstância e variabilidade não comportaria as condições para a aquisição do verdadeiro conhecimento das coisas. Seria preciso buscar numa outra instância, que não fosse afetada pela mutabilidade do mundo empírico, as credenciais para constituir a realidade cognoscível. O mundo das ideias, reino das essências inteligíveis, é uma construção intelectual que atenderia a essas exigências platônicas. Havia, portanto, dois mundos distintos: o sensível, das aparências e imperfeições e o inteligível, das essências e verdades incontestes [...] (NELLESSEN, 2004, pp. 03-04).

Posteriormente à época antiga e fortemente influenciada por ela, o período medieval europeu será dominado, majoritariamente, pela concepção cristã e católica que, a seu modo, conservará a noção do conhecimento como separado da prática, devotando-

o agora à moralidade e à conversão ao cristianismo[25].

O renascimento, como manifestação sociocultural de um novo movimento histórico, irá apresentar novas ideias com base nas suas propostas e ações de transformação, dentre outras a separação entre a fé e a razão (e que propõe o método científico para o estudo das ciências naturais), o antropocentrismo e o saber ativo (em detrimento do saber contemplativo). Os autores ilustrados europeus desse período defendiam acima de tudo o homem como o centro do desenvolvimento da sociedade e a ciência como o carro-chefe desse desenvolvimento. No rastro da ampliação desses ideais concebem o conhecimento de modo inteiramente novo, colocando em questão a própria possibilidade de conhecimento, indagando-se agora sobre o sujeito do conhecimento, as possibilidades de erro e acerto e os métodos utilizados para garantir a verdade do conhecimento[26].

Dewey é herdeiro da tradição filosófica europeia de John Locke, David Hume, George Berkeley, Imannuel Kant, George F. Hegel, entre outros, que trabalhavam exatamente com tais questões epistemológicas e que lhe fornecem subsídios para a busca da origem e dos meios do conhecimento através de metodologias científicas aplicadas às questões humanas, fosse por um caminho inerente à própria natureza do ser humano (racionalistas), fosse por uma trilha resultante do contato e, portanto, da experiência do ser com o ambiente (empiristas).

> [...] uma das características desse período é a ênfase no poder da razão. Os autores desse século são, portanto, racionalistas, já que para eles a razão tem um papel primordial na vida do homem. Sendo considerada uma característica natural do ser humano, que é inerente a todo indivíduo, a razão é vista como mecanismo, meio de obtenção de conhecimento e guia das ações humanas. Contudo, o racionalismo do século XVIII contraria o de Descartes, pois, enquanto para este a razão tinha uma característica de recipiente – isto é, possuía ideias inatas, verdades eternas... –, para os pensadores franceses desse período ela tinha uma característica de instrumento [...] (ANDERY, 2006, pp. 328-329).

É exatamente sobre a tentativa de resposta à questão da origem inata ou empírica do conhecimento que se debruçam Dewey e os demais pragmáticos norte-americanos, cada um ao seu modo, mas todos possuindo como base e método a noção de experiência agregadora, unificadora.

Arriscamo-nos a afirmar que o pragmatismo desses autores é concebido como alternativa para tal impasse entre racionalistas e empiristas, reconhecido, por exemplo, nos dualismos metafísicos de realidade e aparência, corpo e mente, sujeito e objeto, etc.

---

[25] Cf. GAUTHIER, C; TARDIF, M., 2010, p. 61.
[26] Cf. ANDERY, 2006.

Há nesses autores uma rejeição por qualquer tipo de dualismo e a apresentação de uma nova perspectiva do conhecimento como progressivo e originado da relação homem-mundo, dessa experiência interativa e contínua, constituindo assim as noções de interação e continuidade como chaves para o entendimento da realização efetiva do conhecimento.

> [...] A ideia básica do pragmatismo veio da busca de se livrar da polêmica entre o racionalismo neokantiano ou o realismo lógico e o idealismo hegeliano [...] a noção de experiência esteve como o que poderia representar o elemento pelo qual se sairia do debate tradicional [...] Podemos apostar que tudo no mundo é material (da ordem do físico). Ou podemos apostar que tudo no mundo é espiritual (da ordem do pensamento). Ou, ainda, podemos querer optar por dizer que o mundo comporta o espiritual e o material [...] O pragmatismo veio exatamente com essa proposta: deixemos de lado a ideia de que o mundo tem de ser feito de uma substância, vamos tomar o mundo segundo uma ideia menos atávica. Ele pode ser aceito como um conjunto variável de relações [...] Essas relações podem ganhar nomes diferentes, segundo o campo que recortamos para conversar, falar, estudar ou investigar. Um desses nomes é a "experiência" [...]. (GUIRALDELI JR, 2008, pp. 120-122).

Portanto, como resposta para o impasse a respeito da origem dualista do conhecimento, predominante nas ciências humanas ocidentais, Dewey irá defender a produção epistemológica, bem como sua origem, a partir da relação de interação que existe entre os organismos e o meio, e que baseiam e interligam o equilíbrio adaptativo dos seres vivos ao ambiente.

Diferentemente de autores clássicos[27], que separam e supervalorizam o conhecimento teórico e reflexivo das situações experimentais e práticas, Dewey reconhece nessas situações, nas relações de interação entre organismo e meio a origem do conhecimento tipicamente humano. O conhecimento tipicamente humano, por sua vez, é aquele que permite ao indivíduo mais profundo controle da natureza e das causas e consequências das ações exatamente porque as percebe e explicita.

O conhecimento reflexivo, que diferencia seres humanos de outros seres vivos,[28] é aquele que permanece após seu encerramento em situações presentes de interação, que não se encerra com o fim da interação, mas continua após o seu cessar. O conhecimento é a própria capacidade humana de aprender, fundamento central da ciência da Pedagogia.

> [...] No caso da ciência pedagógica, o pressuposto antropológico fundamental é aquele que garante condições para pensarmos a própria educação, como atividade teórica solidamente sustentada e como prática consistentemente orientada, qual seja, o que postula modificabilidade e maleabilidade da natureza humana. Pelo fato de nossa natureza ser afeita ao crescimento, torna-se possível pensarmos sua educação. Qualquer posicionamento perante a educação, enquanto atividade teórica ou prática,

[27] Cf. NELLESSEN, 2004, pp. 09-23.
[28] Cf. DEWEY, 1959a, p. 26.

> pressupõe conscientemente ou inconscientemente esse verdadeiro postulado pedagógico [...] (AMARAL, 2012, p. 16).

Processando-se de maneira progressiva e solucionadora de situações que impediam a provisória adaptação do indivíduo ao meio, o conhecimento reflexivo é originário da capacidade humana de pensar e perceber as ligações de continuidade que existem entre situações. Além disso, é por ele que criamos instrumentos, objetos, ações e reações, símbolos e significados.

Da prática humana de sobreviver a partir da interação profunda e intensa com o meio natural e social surge e se desenvolve uma capacidade tipicamente humana, mas que existe na natureza e, na realidade, fundamenta a vida natural: a unidade, a continuidade do mundo. Assim, "um só e único princípio garante a unidade teórica do pensamento de John Dewey, qual seja, o princípio de continuidade" (Ibidem, p. 25).

O conhecimento reflexivo, a experiência da reflexão humana define e realiza, teoriza e pratica a continuidade da humanidade e todo o restante da natureza, dando-lhe a percepção que essa possui de si mesma e do mundo, bem como a possibilidade de introdução e transformação profunda desse mundo, realizada pela relação estabelecida entre organismo e meio.

Portanto, a humanidade e o conhecimento originam-se na natureza, mas exatamente por seu caráter humano - diferenciado dos outros seres vivos - é que ela carrega a possibilidade natural de modificar tão profundamente o mundo. Esse caráter exclusivamente humano definido por conhecimento, se efetiva e se reproduz pela e na experiência singular do homem consigo mesmo, com os outros e com o mundo (natural/social) chamado por Dewey de experiência[29].

Nesse mesmo sentido do conhecimento reflexivo exclusivamente humano, Dewey destaca a invenção e o instrumento da comunicação humana como sendo o que "dentre todas as realizações [...] é a mais notável" (DEWEY, 1959b, p.187), pois é ela que possibilita que a experiência se efetive experiência pela sua expansão para além da ação imediata, ampliando o presente além da exclusiva situação de interação.

A reflexão sobre determinada situação de interação e a continuidade dessa situação ocorre pela comunicação. É por ela que se reconhece e se amplia a conexão entre ser e natureza. "Assim é que as imediatidades qualitativas deixam de ser mudamente arrebatadoras [...] Tornam-se capazes de inspeção, contemplação e elaboração ideal ou lógica [...] provedoras de instrução" (Ibidem, p. 187).

[29] Cf. AMARAL, 2007.

Se até o momento a experiência mostrou-se tão importante para a produção do conhecimento humano, presente em todas as discussões filosóficas a respeito desse assunto, desde a antiguidade, estando correntemente base da sua efetivação e da sua existência, qual o significado amplo do termo experiência?

Pensamos nessa pergunta inicial imaginando ser importante para nossa pesquisa apresentar uma referência geral do sentido da palavra experiência a fim de esclarecer semelhanças entre esse significado geral do termo e aquele apresentado por Dewey, nosso principal problema de pesquisa.

Ou seja, pretendemos realizar continuidades entre o significado geral do termo experiência com o significado particular desenvolvido por Dewey, bem à maneira de seu método inteligente[30].

Apresentar uma sequência dos significados da experiência nos auxilia a esclarecer, pela comparação e pela singularização, os sentidos específicos da experiência em Dewey.

Por isso, conforme Abbagnano (2007, p. 406), a experiência

> […] tem dois significados fundamentais: 1- a participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: "x tem E. de *S",* em que *S* é entendido como uma situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a *x* a capacidade de resolver alguns problemas; *2*- recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem: como quando se diz "a E. confirmou *x",* ou então: "a proposição *p* pode ser confirmada pela E." No primeiro desses dois significados, a E. tem sempre caráter pessoal e não há E. onde falta a participação da pessoa que fala nas situações de que se fala. No segundo significado, a E. tem caráter objetivo ou impessoal: o fato de a proposição ser verificável não implica que todos os que fazem tal afirmação devam participar pessoalmente da situação que permite confirmar a proposição *p.* O elemento comum dos dois significados é a possibilidade de repetir as situações, e isso deve ser considerado fundamental na significação geral do termo [...]

Na Filosofia ocidental moderna, a experiência "refere-se ao nosso comércio sensorial com o mundo" (WINCH; GINGELL, 2007, p. 118). Para alguns, como Descartes, essas faculdades já são a própria experiência. Wilhelm Dilthey discute esta questão a partir de dois distintos termos da língua alemã - *Erlebnis* e *Erfahru*ng - para o termo experiência. *Erlebnis* seria vivência, a experiência imediata e vivida na qualidade de realidade unitária e *Erfahrung* seria a experiência refletida mentalmente e não necessariamente a ocorrida somente na experiência imediata, a vivência, por exemplo, como a reconstrução literária de uma experiência vivida. "Em substituição à experiência mutilada da realidade, oferecida pelo sujeito cognoscente da filosofia tradicional do

[30] Cf. DEWEY, 1959a, pp. 166-188.

conhecimento, Dilthey oferece-nos o conceito de vivência, símbolo verdadeiro da experiência" (AMARAL, 2004, p. 52).

> […] A experiência pode tomar a forma de alucinações, por exemplo. Somente quando não é enganosa a respeito de como as coisas realmente são é que a experiência pode nos proporcionar **conhecimento** […] Notemos também que a definição geral acima nos permite falar tanto de experiência ativa quanto de experiência passiva. Podemos absorver passivamente dados sensoriais ou ter sonhos, ou podemos procurar ativamente a experiência por meio da descoberta, pesquisa e investigação [...] Alguns autores, notadamente Dewey (1916), já julgaram e definiram a experiência enquanto nosso compromisso geral travado com o mundo. Esse uso do termo, mais geral, inclui a inferência e a intuição ou previsão e pressentimento [...] (WINCH; GINGELL, 2007, pp. 118-119).

O reconhecimento da experiência como evento pelo qual sentimos e fazemos sentir, apreendendo significados e compreendendo suas relações, desta maneira construindo signos e significados, é respectivamente representado pelos princípios de interação e continuidade[31], e confirma a coerência da experiência deweyana com o conceito geral de experiência, aqui referenciada pela descrição de Abbagnano como a já citada "participação pessoal em situações repetíveis" e "recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem" (ABBAGNANO, 2007, p. 406). É notável a contribuição da teoria deweyana para a definição atual do termo experiência.

O significado amplo de experiência fala em repetições, em situações que se reproduzem porque "a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo do viver" (DEWEY, 2010a, p.109), tratando do caráter imediato e de vivência presente de uma situação. Também partindo do mesmo significado está a historicização dos eventos, sua significação "ao repassar mentalmente uma experiência, depois que ela ocorre" (Ibidem, p. 112).

Em Dewey, podemos imaginar o seguinte exemplo dessa experiência: o nascimento de dois bebês, no mesmo dia, em locais diferentes. Um deles nasce num hospital de uma grande cidade brasileira, numa família de classe média, e outro numa tribo isolada numa região da Amazônia, numa família indígena. A quantidade de situações, suas repetições e as diferenças das qualidades e das características ambientais e sociais de cada um dos locais onde nasceram os afetarão de maneira diferente, pois o ambiente atua por todo o tempo sobre eles, bem como padece das suas existências, o que significa uma troca constante entre os recém-nascidos e o mundo social a que pertencem.

[31] Cf. MURARO, 1998, pp. 36-45.

A continuidade da vida dos bebês nos seus locais de origem realizar-se-á diferentemente sobre o ambiente, bem como também diferentemente os afetará, dadas as diversas relações e distantes atuações dos povos urbanos brasileiros e dos ameríndios sobre e na sociedade, exatamente por causa das diferenças de perspectivas, objetivos e métodos de cada um desses dois grupos comparados. A experiência aqui diz respeito às situações vividas por esses dois tanto a partir de seu nascimento quanto ao longo da vida, imediata e historicamente.

> [...] Quando esse fato é ignorado, a experiência é tratada como algo que passa exclusivamente dentro do corpo e da mente do indivíduo. Não deveria ser necessário dizer que a experiência não ocorre em um vácuo. Há elementos fora do indivíduo que dão origem às experiências que são constantemente alimentadas por esses elementos. Ninguém questionaria o fato de que uma criança que mora em uma favela tem uma experiência diferente de um criança que mora em um lar de uma família de classe média culta [...] Uma responsabilidade fundamental do educador não é apenas estar atento ao princípio geral de que as condições ambientais modelam a experiência presente, mas também reconhecer concretamente que as circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento [...] (DEWEY, 2010b, pp. 40-41).

Se não há dúvida de que há diferenças de qualidades nas situações e que essas são afetadas e afetam diferentemente cada ser e sua maneira de atuar no mundo, é possível organizar experiências de modo a construir uma metodologia científica baseada em experiências, assim como uma filosofia estruturada em experiências educativas e até mesmo deseducativas. “Toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes” (Ibidem, p. 35).

Na sequência desse raciocínio Dewey constrói ao longo de sua obra a definição do que considera, cientificamente, experiências educativas e deseducativas. “A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar aprendendo. Se o impulso nessa direção for enfraquecido, ao invés de intensificado [...] é tirada do aluno a sua capacidade inata de aprender” (Ibidem, p. 50).

Ou seja, por causa da diversidade de experiências sentidas e realizadas por cada um de nós durante nossa vida, existem elementos basilares nessas experiências, as já citadas continuidade e interação, que possibilitam certo controle e gestão dessas mesmas experiências (obviamente uma organização limitada, tal qual a que é realizada nas experiências científicas).

Mesmo estando em ambientes extremamente diversos (em muitos aspectos até mesmo quase opostos, como o exemplo dos bebês citado), um membro de uma

comunidade da classe média e outro de uma tribo ameríndia podem viver experiências semelhantes em sua qualidade (por exemplo, educativas), por isso mesmo é fundamental numa filosofia educacional que essas sejam pensadas e organizadas para tanto. Amaral (2007, p. 12) ao tratar de sérios projetos de avaliação educacional, afirma que esses devem "resultar incondicionalmente de postura lucidamente consciente da necessidade de explicitar os pressupostos educacionais, levando-os às últimas consequências na atuação pedagógica".

A validade dessa afirmação é tão lógica que está nos pressupostos fundamentais da Pedagogia, que é a possibilidade de o ser humano ser transformado, tornar-se humano pelas vias da educação.

O fato de a sociedade ter se tornado mais complexa, o que significou o domínio cada vez mais eficiente das experiências humanas com o meio, exigiu a criação de um ambiente que dinamizasse a entrada do humano no mundo e lhe facilitasse o acesso aos instrumentos sociais dessa sociedade avançada; esse ambiente foi chamado de escola.

A escola surge com o objetivo de agilizar a ação humana, de lhe permitir agir com um objetivo, pois isso é o mesmo que agir de forma inteligente. Prever um ato é ter uma base para observar, escolher e organizar nossas aptidões e atos[32].

É a relação entre os aspectos psicológicos e sociais, a propósito, o assunto inicial de que trata Dewey no primeiro artigo de *Meu Credo Pedagógico* (1896), apresentando essa conexão como a base para a experiência da educação reflexiva e democrática. "Creio que os aspectos psicológicos e sociais estão organicamente relacionados e que a educação não pode ser considerada como uma solução intermediária nem como a predominância de uns sobre os outros" (DEWEY, 1997, p. 35).

A concepção de educação deweyana, tendo como referência a formação e o desenvolvimento dos aspectos individuais e sociais, apresenta um novo olhar sobre a origem, os conteúdos e métodos educacionais uma vez que pensa a vida, a relação entre os seres, a natureza e o mundo, o que podemos denominar também de experiência, como referência teórica e prática de onde e onde se realiza o trabalho educativo, a vida. Dewey responde ao problema dos dualismos que separam e opõem o mundo do mundo da natureza buscando origens múltiplas, unificadoras e naturais para o conhecimento.

Fundamentando sua teoria na experiência, que ele reconhece como constituída de dois principais elementos, a interação e a continuidade, Dewey utiliza-se dos duplos

[32] Cf. DEWEY, 2011.

significados da experiência, ou seja, sua existência enquanto ação ativa de relacionamento dos seres com o mundo e seu caráter instrumental, que serve para validar ou invalidar uma crença, a fim de responder aos dualismos separadores que legitimam crenças e ações antidemocráticas, de abuso de poder e de violência[33].

A força da experiência na teoria deweyana origina-se, entre outros, da concordância desse autor com a teoria evolucionista e com o seu entendimento de que há elementos tipicamente humanos na espécie humana, frutos da evolução, sendo um deles o conhecimento reflexivo, a inteligência[34].

A seleção natural[35] é exemplo do resultado de milhões de anos de interação na natureza - interação ambiente e natureza, que originam a própria natureza e os seres vivos -, sendo o conhecimento humano o grande diferenciador da nossa espécie em relação a todas as outras. Esse conhecimento é uma característica democrática da espécie humana, pois está presente em toda ela, é algo que qualquer ser humano fisicamente saudável possui (o que não significa que os tipos de conhecimento entre humanos sejam iguais).

Ou seja, além da possibilidade de ser organizado e promovido, o conhecimento reflexivo é parte da natureza humana

> [...] O propósito deweyano fundamental de reintegrar a atividade do homem na estrutura geral da evolução universal, contando com o apoio do darwinismo, salienta que a espécie humana proveio de animais inferiores, e as ações humanas, mesmo as superiores em nível de cultura, desenvolvem-se gradualmente a partir do mesmo processo original de adaptação do organismo animal ao seu ambiente natural. É assim que em função desse modelo biológico de adaptação do homem ao meio, todas as ações humanas permanecem essencialmente similares em forma e função às do processo orgânico de onde se originaram [...] (AMARAL, 2007, p. 62).

Dessa maneira o conhecimento em Dewey será pensado como resultado da interação entre homens-natureza e homens-sociedade e sua reflexão, feita pelo reconhecimento das conexões entre as situações, e não como algo separado ou aprendido isoladamente, sem relação com o meio. Segundo o autor, não deve haver separação entre

---

[33] Cf. DEWEY,1997, pp. 85-91.
[34] Cf. SHOOK, 2002.
[35] Seleção natural é o processo apresentado por Charles Darwin e Alfred Wallace para explicar a adaptação e a especialização dos seres vivos em sua relação de interação e adaptação com o ambiente. A seleção natural fundamenta a teoria da evolução e seu conceito básico é o de que as características hereditárias que são favoráveis à melhor adaptação dos seres ao ambiente tornam-se mais recorrentes em gerações posteriores e sucessivas de uma população de organismos que se reproduzem, assim com as características hereditárias menos favoráveis a uma mais eficiente adaptação tornam-se menos comuns. Cf. DARWIN, 2003, pp. 93-148.

conhecimento teórico e prático já que é nessa relação que se efetiva o nascimento e a consolidação da reflexão humana.

Uma das revoluções copernicanas feitas por Dewey na construção de sua obra reside na mudança da perspectiva que compreende e explica, de forma brilhante, que o conhecimento, ao invés de originado apenas do indivíduo ou do meio, é de fato resultado da mediação, por isso constituído pelas relações de interação e continuidade, do indivíduo consigo mesmo e com o mundo natural/social (a chamada experiência deweyana).

É por isso que a experiência é essencial no desenvolvimento eficiente do conhecimento reflexivo, aquele que extrapola a experiência imediata e continua nas experiências posteriores, realizado pela consciência reflexiva individual e social humana.

> [...] Para Dewey, a experiência não é uma "coisa" (substância ou composto de substâncias), senão um feito, isto é, uma ocupação, um sucesso. A experiência, nesse sentido, é experiência de coisas que passam, de acontecimentos. E o pensamento é mesmo ação, o ato de experimentar, de colocar à prova. Mediante esse ato, que é o conhecimento implementado com sucesso, nossa experiência se enriquece. O conhecimento não é então pura contemplação, mas relação. Trata-se, efetivamente, de recuperar a continuidade entre a experiência e a natureza uma vez que essa alimenta o desenvolvimento da experiência. Para Dewey, a experiência pertence à natureza, pois o conhecido através dela é a mesma natureza [...] (LLAVADOR, 1997, p. 17, tradução nossa).

1.3 Elementos constituintes da experiência deweyana: a continuidade e a interação.

Dando à experiência prática, ao trabalho mecânico, o valor que lhe fora negado e subestimado desde os gregos antigos[36], Dewey busca compreendê-la como um elemento fundamental na construção do conhecimento. Assim, ele identifica dois princípios constituidores da experiência, a interação e a continuidade, sendo a situação o elemento de ligação da interação e da continuidade, espaço e tempo onde as experiências ocorrem[37].

"Toda criatura mantém, enquanto acordada, constante interação com seu ambiente. Fica envolvida num processo de dar e receber [...] Esse processo de interação constitui a estrutura da experiência" (DEWEY, 1959a, p. 44).

A identificação da experiência em Dewey, como constituída pela ação de interação entre indivíduos e meio e pela continuidade dessas experiências em experiências posteriores, também referenciadas em experiências passadas, condiz, como

[36] Cf. DEWEY, 2011, pp. 85-100.
[37] Cf. Idem, 2010, pp. 31-48.

dito, com a definição geral de experiência que exige a atuação e o relacionamento de pessoas para sua execução, bem como a possibilidade de repetição das situações em condições diferenciadas no tempo e no espaço (pela descrição posterior da situação ou pela leitura de experiência no passado, por exemplo).

Dewey define a experiência, portanto, a partir de seus princípios constituidores, que por sua vez devem ser esclarecidos a fim de se realizar uma educação baseada na experiência, já que uma teoria educacional baseada na experiência requer uma construção baseada nos critérios ou princípios da experiência[38].

Desta maneira, são destacados os princípios da continuidade e da interação, significando respectivamente os aspectos longitudinal e lateral da experiência[39]. Isso significa que há uma combinação desses princípios que se revelam, entre outros, nos elementos ativo e passivo da natureza da experiência, elementos que assim se definem porque "em seu aspecto ativo a experiência é tentativa [...] No aspecto passivo, ela é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa agimos sobre ela [...] em seguida sofremos ou sentimos as consequências" (DEWEY, 1959b, p. 152).

Para Dewey, entende-se por continuidade a capacidade das experiências que vivem os humanos continuarem nas experiências subsequentes e referenciarem-se nas experiências passadas. A continuidade refere-se à permanência, já que diz respeito ao suporte do passado e ao condicionamento do futuro que ocorre na experiência. Essa característica de prosseguimento das experiências, bem como sua referência à história da sociedade em que a experiência ocorre é comum a toda e qualquer experiência humana, sendo fundamental aos praticantes de uma educação experimental saber diferenciar as qualidades das experiências em educativas ou deseducativas[40].

> [...] o processo educativo pode ser identificado como crescimento [...] no sentido de desenvolvimento, não só fisicamente, mas também intelectual e moralmente, é um exemplo do princípio de continuidade [...] um homem pode crescer e aumentar sua eficiência como um ladrão, como um mafioso, como um político corrupto. Mas do ponto de vista do crescimento como educação e da educação como crescimento, a questão é se o crescimento nessa direção promove ou atrasa o crescimento em geral [...] Porém, enquanto o princípio de continuidade se aplica, de alguma forma, a todos os casos, a qualidade da experiência presente influencia o *modo* como o princípio se aplica [...] Toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base em para que e em para onde ela se move [...] (DEWEY, 2010b, pp. 35-38).

[38] Cf. DEWEY, 2010b, pp. 33-51.
[39] Cf. Idem, 1959b.
[40] Cf. Idem, 2010b

Destacando a origem natural da experiência (como dito, há uma forte influência de Charles Darwin e sua teoria evolucionista na construção do significado de que ela é essencialmente um processo de manutenção e evolução da vida), Dewey refere-se ao termo crescimento (*growth*) como a aprendizagem (o processo educativo) que pressupõe a imaturidade, como toda a educação.

Contudo, é interessante destacar aqui que o conceito de imaturidade, percebido até então pelas correntes filosóficas e educacionais tradicionais como um elemento a ser superado em absoluto ou por completo na educação, é ampliado pelo autor que, ao perceber a educação como um processo contínuo e integrado à vida, também reconhece os seres humanos todos como incompletos, inacabados, imaturos, e não apenas as crianças ou adultos não escolarizados. Essa incompletude do conhecimento é para o autor algo positivo na medida em que pode estimular a contínua busca por mais conhecimento.

Assim, a educação por ele concebida passa a ser algo que estimula o ser a continuar buscando sua completude, com prazer por saber-se em contínua mudança e crescimento, e não se pensando pronto, maduro e dono de todo o saber humano. A imaturidade do ser é a própria imaturidade da sociedade, seu inacabamento devido a sua sempre presente potencialidade de crescimento, é o conflito inerente à vida social e sua tentativa de resolução como matéria-prima de um determinado grupo[41]. A livre participação de todos na resolução dos conflitos inerentes à vida em sociedade é uma das bases das experiências interativas democráticas, estéticas, educativas, reflexivas.

Se a experiência qualitativamente educativa é aquela que promove mais "desejo de continuar aprendendo" (DEWEY, 2010b, p. 50), faz todo o sentido que a experiência educativa deweyana baseie a educação de uma sociedade democrática, pois essas são cientes de sua incompletude bem como da necessidade da participação e valorização de todos em sua construção[42]. Trataremos mais profundamente do tema da educação deweyana como fundamento de uma sociedade democrática no próximo capítulo.

Para o filósofo, a maturidade é também conseguir reconhecer-se eternamente imaturo, a sempre buscar aprender, numa eterna relação educativa entre indivíduo e o mundo[43]. Interessante destacar que ao tratarmos especificamente da qualidade das experiências veremos que a promoção de mais educação, que o desejo por continuar

[41] Cf. DEWEY, 2002.
[42] Cf. RIBEIRO, 2008.
[43] Cf. DEWEY, 1959b, pp. 53-54.

aprendendo, sabendo-se eternamente incompleto, é um dos elementos que define uma experiência como educativa. “A primeira condição para haver crescimento é que haja imaturidade [...] referimo-nos a uma força positivamente atual – a *capacidade* e *aptidão* para desenvolver-se” (DEWEY, 1959b, p. 44).

A continuidade da experiência, portanto, reside no seu legado individual e social, isto é, naquilo que é deixado de herança tanto para os indivíduos quanto para a sociedade da qual ele participa e experimenta. É pela continuidade que o ser humano se torna humano, pois amplia seu comportamento para além da resposta imediata a uma situação de interação com o meio, comportamento típico dos outros seres vivos, conseguindo assim organizar e controlar, na medida do possível, as situações até então exclusivamente dependentes da natureza.

A continuidade como elemento de ligação entre as situações é a resposta lógica e científica a situações até então consideradas sobrenaturais e transcendentais. Entre o reconhecimento humano do fogo como instrumento na pré-história e a invenção do forno de micro-ondas, na época contemporânea, houve um longo caminho de estabelecimento de continuidades que possibilitou ao homem controlar suas experiências a ponto de inventar instrumentos sofisticadíssimos que, apesar e por causa da sofisticação, estão ligados pelas relações de causa e consequências primeiramente descobertas: a mesma percepção da continuidade entre a energia do fogo como instrumento para aquecer do frio, descoberto pela humanidade na pré-história, baseia a criação do forno de micro-ondas que hoje nos serve para aquecer o leite numa fria noite de inverno.

A condição da continuidade está intrinsecamente relacionada à qualidade da experiência, pois as características das experiências é que as definem como promotoras da percepção das continuidades das situações, das próprias experiências. Por isso, as experiências estéticas, educativas, democráticas, inteligentes necessariamente devem esclarecer as conexões entre as situações, explicitando as causas e consequências que ligam uma situação a outra. A percepção da continuidade é condição fundamental para a efetivação da reflexão, isto é, a reflexão baseia todas as experiências de fato estéticas, educativas, democráticas e inteligentes[44].

O princípio de continuidade é a resposta de Dewey para o fim dos dualismos típicos da tradição filosófica ocidental na medida em que valoriza igualmente os trabalhos práticos e intelectuais, compreendendo os últimos (supervalorizados desde a

[44] Cf. DEWEY, 1959.

antiga sociedade grega, pelo menos) como resultantes da relação humana estabelecida com a natureza pelos primeiros, na interação[45]. "A verdade nua e crua é que, na grande maioria dos seres humanos, os interesses distintivamente intelectuais não são dominantes. O que predominam são os chamados impulsos ou inclinações práticas (DEWEY, 2002, p. 34).

De acordo com Dewey há uma suposição fundamental da filosofia tradicional, contudo, que não somente estabelece rupturas para a origem do conhecimento, por exemplo na separação entre indivíduo e mundo, mente e corpo, alma e matéria, como também há um maior valor dado ao conhecimento, à reflexão humana, como se tal feito ocorresse exclusivamente na mente, como uma característica tipicamente humana isolada, um dom, e que não se relaciona com a experiência[46].

Os isolamentos refletem, segundo o autor, um outro isolamento, que é o de classes sociais, rigidamente organizadas naquele ambiente fundador da filosofia ocidental, a sociedade grega antiga, "pela obstrução de interações sociais flexíveis" (AMARAL, 2007, p. 48).

A continuidade responde ao problema dos dualismos filosóficos, pois explica a maneira pela qual o ser humano se percebe e se constrói humano permitindo a sua penetração na natureza e, por conseguinte em si mesmo, pois sua origem é a natureza. Se um dos significados de experiência indica "recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem" (ABBAGNANO, 2007, p. 406), esse recurso só é possível pela continuidade das situações imediatas (ocorridas na interação do homem-homem e homem-natureza) nas experiências vindouras, realizando-se pela inteligência, pela reflexão, pela compreensão das conexões entre as situações e experiências. Por isso é que " a inteligência é o único instrumento adequado para atuar com eficácia no sentido de reestabelecer a continuidade da experiência" (Ibidem, p. 90).

O princípio da interação, por sua vez, encontra-se na situação onde a experiência se realiza, com suas condições objetivas (ambiente externo, condições espaço-temporais) e subjetivas (individuais). Toda e qualquer experiência, seja o nascer de um bebê ou a descrição das ocorrências comuns ao nascimento de uma criança, realiza-se pela interação daqueles que vivem ou viveram aquela situação e todo o contexto econômico, político, social e cultural em que a experiência ou sua vivificação ocorrem. A interação é

[45] Cf. AMARAL, 2007
[46] Cf. Ibidem.

a característica de ligação imediata de todos os elementos presentes na situação. A situação é a própria interação desses elementos em plena realização[47].

> [...] A palavra "interação" [...] expressa o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e força educacionais. Esse princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um intercâmbio entre esses dois grupos de condições. Consideradas em conjunto, ou em interação, formam o que chamamos de *situação* [...] A afirmação de que os indivíduos vivem em um mundo significa, concretamente, que eles vivem em uma série de situações [...] Isso significa, mais uma vez, que está ocorrendo interação entre um indivíduo, objetos e outras pessoas. Os conceitos de *situação* e *interação* são inseparáveis um do outro. Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente [...] O ambiente é, em outras palavras, quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando [...] (DEWEY, 2010b, pp. 43-45).

Portanto, a interação é a relação que se estabelece entre os seres e o meio ambiente, as trocas que ocorrem entre os organismos e os espaços onde elas se realizam. É a atuação do presente, do dia a dia, do nascer e morrer do sol, da chuva nas plantas e da água do mar nas pedras, transformando-as em areia, ao longo de milhões de anos de repetida interação; é o processo evolutivo, da ação do espaço na natureza e das conexões entre ambos. A interação resulta de um pacto singular entre um elemento ativo (que realiza a experiência) e um elemento passivo (que sofre a experiência). Realizar, fazer, viver uma experiência provocam consequências tanto no ambiente onde a experiência se dá, como nos organismos que a realizam, que a fazem, que a vivem[48].

Tal situação de interação, como vimos, sobrevive, ou melhor, continua nas situações experienciais subsequentes - essa é a característica já citada da continuidade.

Contudo, como veremos a seguir, para que a experiência se efetive completamente e educativamente (de maneira processual e progressiva, permitindo a consecução do conhecimento reflexivo humano) é necessária que seja feita a sua reflexão, ou seja, é fundamental que o organismo alcance a percepção das ligações entre as situações de interação, realizando conexões de causa e consequência entre a situação presente e situações passadas e futuras, o que possibilita sua participação consciente e organizada na natureza e na sociedade, além da manutenção da continuidade do desejo de participar interativamente (agindo e padecendo) das experiências, resolvendo problemas que permitam serem feitas cada vez mais conexões entre as situações

[47] Cf. DEWEY, 2010b.
[48] Cf. BRANCO, 2010.

interativas e estimulem continuamente o desejo de mais conhecimento, mais reflexão[49].

Em outras palavras, a completude da experiência está na interseção da continuidade e da interação que conclui-se pelo refletir da experiência ou, como denomina Dewey, pela prática do pensamento inteligente, do pensamento reflexivo[50].

Está na e em interação a origem de nossa humanização, o conhecimento, o método da inteligência, sendo possível como seu resultado a reflexão, ou seja, o entendimento das relações entre as experiências passadas, presentes e futuras e a criação da comunicação como meio de suspensão e reconsideração da natureza, instrumento eficaz de adaptação do homem ao meio; é por esse meio natural que conservamos e transformamos, que nos tornamos mais aptos a continuar vivendo. Significa que "a experiência é *da* tanto quanto *em* a natureza. Não é a experiência que é experienciada, e sim a natureza – pedras, plantas, animais [...] Coisas interagindo de determinada maneira são a experiência" (DEWEY, 1974, p. 163).

Desta maneira, fica claro que existe apenas na espécie humana a possibilidade de extrapolar profundamente seus limites naturais pela ocorrência da percepção de si mesmo, da percepção do mundo, da compreensão das relações destes e da comunicação dessas descobertas e sua conservação a gerações futuras, caracterizando todo esse processo o que Dewey denomina como experiência efetiva, que necessariamente ocorre pelo método da inteligência, pela reflexão realizada na construção do dito pensamento reflexivo[51].

> [...] Os dois princípios de continuidade e interação não se separaram um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência [...] A união ativa entre continuidade e interação proporciona a medida da importância e do valor educativo de uma experiência [...] (Idem, 2010b, pp. 45-46).

A experiência, portanto, é formada pelos princípios de continuidade e interação que, ao serem compreendidos e efetivados de maneira interligada, produzem experiências de conhecimento, ou experiências reflexivas, que se realizam por um método que promove experiências educativas, o método empírico ou método inteligente.

Na obra *Como pensamos* (1910), ao apresentar as diferentes características do processo e do produto da atividade reflexiva, Dewey nos mostra como a criação de instrumentos, símbolos e referências baseadas na prática de pensar resultam dessa mesma prática, efetivada em situações ocorridas após o processo de resolução de

[49] Cf. DEWEY, 1959a.
[50] Cf. Ibidem.
[51] Cf. Idem, 1974.

questões surgidas em outras situações de provisória adaptação do organismo ao meio.

> [...] A matéria da lógica formal é tão estritamente impessoal como as fórmulas algébricas [...] As formas da lógica são constantes, imutáveis, indiferentes à matéria que contém [...] O pensar real é um processo; começa, continua: em suma, está em contínua mudança enquanto a pessoa pensa [...] não importa às formas o contexto. O pensar real, ao contrário, sempre se reporta a algum contexto [...] o pensamento é considerado de dois diferentes pontos de vista [...] Denominamo-los produto e processo; forma lógica e processo existente ou psicológico [...] (DEWEY, 1959a, pp. 80-81).

Se nos fosse permitido pensar numa fórmula matemática para nos auxiliar a compreender a estrutura em que se fundamentam todas as experiências humanas, quem sabe para melhor controlá-las, para melhor visualizá-las e com certeza como resultado de nosso pensamento reflexivo pós-leituras deweyana, arriscamos a dizer que essa expressão poderia ser escrita da seguinte maneira: e = I + C (onde "e" significa experiência; "I" significa interação e "C" significa continuidade).

A soma de várias experiências (e1, e2, e3, e4, etc.) resultam em uma situação, que por sua vez também poderia ser expressa na fórmula S = e1 + e2 + e3 + e4 (onde "S" indica a situação e as expressões "e1", "e2", etc. indicam cada uma das experiências que formam as situações). Ambas as fórmulas poderiam ser utilizadas para organizar, gerir e medir a qualidade de uma experiência, até mesmo para defini-la como, por exemplo, educativa ou não, reflexiva ou não, democrática ou não, etc.

A criação, a partir da reflexão das leituras, de uma fórmula lógico-matemática em nosso trabalho talvez ajude na compreensão dos significados da experiência, pois utiliza-se dos elementos constituintes dessa em sua fórmula. Isso permite, por exemplo, medir as características de uma experiência ou de várias experiências em uma determinada situação, ocorridas ou em vias de ocorrer, bem como os resultados das interações das experiências nas situações.

Utilizar uma fórmula para a medição das características das experiências pode também nos ajudar a definir de maneira mais exata, ampliando para além da ciência da filosofia, os tipos de experiências desejáveis ou não, por exemplo, numa escola.

Essa é apenas uma reflexão que imaginamos ser importante incluir em nossa pesquisa sobre a experiência deweyana de modo a ampliar o entendimento desse conceito, quem sabe num trabalho de doutorado ou posterior, dada a complexidade do trabalho com uma fórmula quantitativa num trabalho da área das humanidades bem como o número de páginas e o tempo exigido para tal empreendimento.

1.4 Elementos ativo e passivo da experiência: a ação e o sofrimento inerentes a toda experiência humana.

Uma dupla basilar de elementos reconhecida por Dewey e que caracteriza a experiência, seus princípios formadores e suas qualidades é o par de aspectos ativo e passivo da experiência.

Exatamente por causa desses dois aspectos, a atividade e a passividade, e de como a humanidade pode reconhecê-los e experimentá-los, é que a natureza da experiência do conhecimento pode ser compreendida como tipicamente humana, já que ambos definem a natureza da relação estabelecida na interação de uma situação experiencial entre organismos e natureza; contudo, no caso humano, com a possibilidade de compreender profundamente as conexões entre esses mesmos aspectos ativo e passivo da experiência, bem como conservá-los para as gerações seguintes. "Só pode ser compreendida a natureza da experiência, observando-se que encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados" (DEWEY, 1959b, p. 152).

Segundo Dewey, o entendimento da experiência como caracterizada por aspectos ativos e passivos está totalmente relacionada com as transformações ocorridas nas ciências, em especial na psicologia, a partir de fins do século XIX, e seu estreitamento relacional com a biologia e a teoria evolucionista.

Até então, a psicologia tradicional tratava a vida mental e a formação do conhecimento como algo exclusivamente passivo, advindo de sensações recebidas separadamente e que, à medida que iam ocorrendo, eram unidas e aglutinadas "num mosaico de imagens, percepções e concepções. Os sentidos eram considerados como vias de acesso do conhecimento. A mente, salvo quanto a combinar sensações, era inteiramente passiva e aquiescente ao conhecimento" (DEWEY, 2011, p. 89).

O resultado do desenvolvimento biológico inverte essa situação, percebendo que na eminência da vida sempre há atividade, pois sempre há adaptação e relação entre o organismo que representa essa vida e o ambiente onde ele se encontra, sendo tal adaptação uma atividade que exerce influência no meio, bem como por ele é influenciado. "A própria ostra exerce influência sobre o meio ambiente e, até certo ponto, o modifica: seleciona materiais para sua nutrição e para a concha que a protege, fazendo assim alguma coisa para o meio, bem como para si mesma" (Ibidem, p. 90).

Dewey nomeia "esta conexão íntima entre agir, sofrer ou submeter-se a formas" (Ibidem, p. 91) de experiência, o que significa a modificação do significado dessa, o que

permite e estimula nova concepção teórica desse elemento, agora então percebido como fundamental na construção científica e moral das verdades humanas, ou seja, do conhecimento.

Pensemos no seguinte exemplo: duas ratoeiras são colocadas por uma mulher em determinado local a fim de capturarem dois ratos. A situação de interação que conectam ratoeira e rato encerram um elemento ativo e passivo em ambos. É pela atividade do rato que a ratoeira cumpre ou não seu objetivo. Porém, enquanto para o rato essa situação pode ser vivida apenas em si mesma, terminando com sua captura ou não, sendo impossível que o animal transfira para os membros de sua mesma espécie o risco corrido ao tentar pegar o queijo da armadilha, ou que narre o planejamento de sua estratégia para não ser capturado, para a mulher que colocou as ratoeiras a situação é mais ampla. Se por acaso o rato eventualmente pegar o queijo sem ser apanhado, é possível à senhora, pelo reconhecimento das conexões presentes na situação, pelo uso da memória, da comunicação com outro indivíduo (um familiar, uma vizinha), pela "associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer" (DEWEY, 1959b, p.153), pensar inteligentemente, refletir sobre a situação vivida e criar hipóteses, tentativas de soluções diferenciadas da primeira (a colocação de mais ratoeiras ou veneno) para testar, experimentar novas maneiras de alcançar seu objetivo, isto é, capturar o rato. Mesmo que a hipótese criada a partir desse problema, pela mulher, seja aumentar o número de ratoeiras de duas para dez, o rato repete a ida às mesmas atraído pelo queijo. "A diferença entre a civilização e o estado selvagem [...] se encontra no grau em que experiências prévias mudaram as condições objetivas em que passam as experiências subsequentes" (Idem, 2010b, p. 40).

Há, portanto, o reconhecimento de elementos ativos e passivos caracterizando a experiência de todo organismo vivo na natureza; contudo, a possibilidade do reconhecimento dessas características exclusivamente pelos humanos, bem como sua conservação e modificação posteriores nas situações subsequentes indicam que o conhecimento amplo, que o aprofundamento e controle da natureza, ou pensamento inteligente , é de exclusividade da espécie humana[52].

De acordo com Dewey, a experiência, fundamento da vida humana na Terra, durante a maior parte da história da filosofia ocidental foi relegada a coadjuvante ou

[52] Cf. DEWEY, 2011.

mesmo vilã na constituição do pensamento teórico. Contudo,

> [...] a vida se dá em um meio ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, pela interação com ele. Nenhuma criatura vive meramente sob sua pele; seus órgãos subcutâneos são meios de ligação com o que está além de sua estrutura corporal, e ao qual, para viver, ela precisa adaptar-se, através da acomodação e da defesa, mas também da conquista [...] A carreira e o destino de um ser vivo estão ligados a seus intercâmbios com o meio, não externamente, mas sim de uma maneira mais íntima [...] A própria vida consiste em fases nas quais o organismo perde o compasso da marcha das coisas circundantes e depois retoma a cadência com elas – seja por esforço, seja por um acaso fortuito. E, em uma vida em crescimento, a recuperação nunca é mero retorno a um estado anterior, pois é enriquecida pela situação de disparidade e resistência que atravessou com sucesso. Quando o abismo entre o organismo e o meio é grande demais, a criatura morre. Quando sua atividade não é favorecida pela alienação temporária, ela simplesmente subsiste. A vida cresce quando o descompasso temporário é uma transição para um equilíbrio mais amplo das energias do organismo com as das condições em que ele vive [...] (DEWEY, 2010a, pp. 74-76).

Os elementos ativo e passivo da experiência representam tanto a participação humana na construção de seu mundo social como a dependência natural do ser humano, da natureza, na elaboração e edificação de seu mundo.

Além disso, a não-ocorrência dessa atividade-passividade nas experiências impediria a própria existência da interação ser-ambiente que possibilita a existência da experiência tal qual a conhecemos e vivenciamos. O pensamento origina-se da relação de interação e sem ela, provavelmente o pensar seria impossível.

> [...] O estágio inicial do ato de pensar é *experiência* [...] De um modo geral, o erro fundamental nos métodos educativos está em supor-se que se pode presumir experiência da parte dos discípulos. Aquilo por que insistimos, aqui, é que é indispensável uma situação empírica atual para a fase inicial do ato de pensar. E experiência tem o sentido com que já foi definida: tentarmos fazer alguma coisa, e essa coisa fazer-nos perceptivelmente outra em retorno. O erro consiste em supor-se que possamos começar com matérias ou disciplinas, completas por si mesmas, sejam aritmética, geografia, ou qualquer outra, independentemente de alguma experiência pessoal direta, em determinada situação [...] (Idem, 1959b, pp. 168-169).

Os sentidos e significados de tudo o foi criado pelo ser humano no mundo social originam-se dos seus usos instrumentais para alcançar ou rejeitar alguma consequência resultante dessa interação entre o indivíduo e o mundo. Assim, a interação e a capacidade de agir e sofrer do homem em uma determinada experiência é que lhe garantem a possibilidade de perceber não somente as interações bem como as continuidades, as estreitas relações de causa e consequência entre uma e outra situação.

> [...] "Aprender da experiência" é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas [...] (Ibidem, pp. 152-153).

Isso significa que, além e por causa dos elementos constituidores da experiência,

ela fundamenta-se nos seguintes valores

> [...] A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. 2) *a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz*. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação [...] (DEWEY, 1959b, p. 153).

Explicitado o valor ativo-passivo da experiência, vejamos a seguir o segundo valor apontado na citação acima, as continuidades percebidas e orientadas pela reflexão e pela ação humana, ambas podendo ser identificadas como os comportamentos, crenças e hábitos humanos.

1.5 Comportamentos e hábitos humanos como produtos das experiências interativas entre indivíduos e sociedades.

Formada pelos princípios de continuidade e interação a experiência possui, além deles e por sua causa, qualidades singulares que resultam, a partir de cada uma delas e de sua contínua interação, a produção de diferentes tipos de continuidade, de múltiplos comportamentos ou hábitos, de diferentes conhecimentos que podem ser vistos na infinita diversidade cultural humana[53].

Isso significa que a variedade e ao mesmo tempo a repetição de certos tipos específicos de experiência conduzem a múltiplas adaptações temporárias do homem ao ambiente. Além disso, essa certeza da força e do resultado das experiências sustenta a teoria de John Dewey e, mesmo que de forma inconsciente, todas as outras teorias filosóficas educacionais[54].

A crença da continuidade da experiência como um princípio formador dessa significa que a diferenciação das experiências, por exemplo entre as consideradas por Dewey como educativas ou deseducativas, ou como reflexivas e irreflexivas, ocorre exatamente pelos resultados que provocam, quer dizer, por suas qualidades e pelos hábitos consolidados a partir dessas.

Indica-se assim que “em cada caso há algum tipo de continuidade já que cada experiência afeta para melhor ou para pior as atitudes que contribuem para as qualidades das experiências subsequentes” (Idem, 2010b, p. 37).

Por tudo isso é possível a formação e consolidação do chamado hábito, já que sua

[53] Cf. DEWEY, 2010b.
[54] Cf. Idem, 1959b.

“característica básica [...] envolve a formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida” (DEWEY, 2010b, p. 37).

O hábito em Dewey define-se, de modo geral, pela formação e consolidação de práticas e teorias pela humanidade mediante a relação estabelecida entre indivíduos e natureza. A construção do hábito realiza-se nas relações de continuidade e interação, os princípios constituidores da experiência, através da ação e da reflexão humanas efetivadas pela comunicação e pelo método inteligente[55]. “Tudo o que o mestre faz, bem como o modo por que faz, incita a criança a reagir de uma ou de outra forma e cada uma de suas reações tende a determinar uma atitude em certo sentido.” (Idem, 1959b, p. 65).

A possibilidade do estabelecimento de comportamentos recorrentes em determinada sociedade é um dos principais objetivos da educação democrática deweyana, assim como o estabelecimento de hábitos que rejeitam certas práticas e crenças nessa mesma sociedade.

Um exemplo comparativo é providencial para o entendimento do hábito como resultado das experiências humanas: um indivíduo que tenha vivido num ambiente em que a música seja uma experiência constante, por exemplo, através do contato com instrumentos musicais, participando de recitais e saraus, provavelmente irá interagir e refletir no mundo, adaptando-se e modificando-o de um modo específico e ligado às suas experiências musicais. É provável que tenha conhecimento e certo domínio de ritmo, de harmonia, de repertório musical e até ligeiro domínio de um ou outro instrumento. Pode mesmo se tornar um músico mediano ou até um profissional. Diferentes níveis de conhecimento, de domínio profundo de um instrumento social efetivam-se pela conexão ocorrida entre teoria e prática, mais especificamente na experiência do bem pensar ou, melhor, do pensar reflexivo e das experiências reflexivas (Ibidem, pp. 13-42).

> [...] Por essas razões, o problema do método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovem o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a *consecutividade* na sucessão de ideias [...] (DEWEY, 1959a, p. 63).

Todos os conhecimentos originam-se da experiência, pois nela ocorrem as interações indivíduo e meio fundamentais à existência do conhecimento e as reflexões inteligentes pelas quais percebemos as continuidades e relações de causa e consequência. Pelo conhecimento experimental nos aprofundamos na natureza, por exemplo, pela

[55]Cf. DEWEY, 1959b.

criação de instrumentos favoráveis à nossa sobrevivência, como uma música que acalma e traz bem estar ou uma enxada capaz de auxiliar na produção do alimento.

A teoria filosófico educacional defendida por Dewey estabelece-se na crença de que, independentemente de serem organizadas, as experiências vividas pelos seres humanos são as bases que necessariamente influenciam seus comportamentos e hábitos sociais porque funcionam como instrumentos de sua adaptação e transformação social. A inteligência, tipicamente humana, é o instrumento que permite ao homem, pela sua socialização, pelo compartilhamento de interesses, a criação da sociedade e do ordenamento - mesmo que temporário - do mundo[56].

A partir dessa crença, o autor identifica o que constitui uma experiência (a interação e a continuidade), as diferentes duplas de sentidos das experiências (como as primárias e secundárias, as incipientes e singulares, etc.), os tipos, as qualidades ou as características das experiências e o método de promover experiências que unifiquem valores separados pela filosofia tradicional, por exemplo como o trabalho mecânico e o trabalho intelectual, a prática e a teoria, método esse denominando inteligente, científico e reflexivo.

1.6 Os duplos significados das experiências.

As qualidades dos hábitos criados refletem as qualidades das experiências vividas. Dewey usa diferentes definições em diferentes obras consultadas ao identificar duplas de experiências e suas qualidades e hábitos construídos. Por exemplo, experiência incipiente e experiência singular[57], ou experiência rotineira e experiência reflexiva[58], assim como a experiência primária e secundária[59], que dizem respeito à qualidade dessas experiências da perspectiva filosófica educacional empírica naturalista[60]. “A medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou [...] tenha significação” (DEWEY, 1959b, p. 153).

Enquanto a experiência primária diz respeito à interação em andamento, ao estar e sentir de um indivíduo em determinada situação, a fase do “cortar para experimentar

[56] Cf. DEWEY, 1959a, p.64-67..
[57] Cf. Idem, 2010a, pp. 109-115.
[58] Cf. Idem, 1959b, pp. 159-160.
[59] Cf. Idem, 1974, pp. 165-166.
[60] Cf. Ibidem, p. 161.

que os psicólogos denominam o método de experiência e erro" (DEWEY, 1959b, p. 158), a experiência secundária torna mais complexa e enriquece a experiência exatamente porque cria ligações entre situações até então aparentemente desconexas.

Ao mesmo tempo que a experiência primária constitui-se na matéria-prima bruta do conhecimento, a interação, a experiência secundária continua o processo de aprofundamento epistemológico por causa da descoberta das relações existentes entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, gerando assim um aumento proporcional no valor da experiência[61]. "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 daquele ato" (Ibidem, p. 152).

Dessa maneira, de acordo com a teoria deweyana

> [...] enquanto seres que pensam, querem e decidem em sua singularidade, o que pensam e lutam por conseguir, o conteúdo de suas crenças e intenções é um assunto provido por associação. O fato valorizado é sempre o conteúdo da experiência e não a sua localização ou a sua morada [...] (AMARAL, 2007, pp. 72-73).

Acreditamos que o reconhecimento de diferentes qualidades de experiência legitima o valor filosófico-educativo, logo científico, da ciência da Pedagogia, para a qual é possível a produção e a gestão específica de conhecimento pelos seres humanos; logo, torna também legítima a dedicação de Dewey para defender e construir uma teoria filosófica que compreenda a origem do conhecimento e promova um tipo de conhecimento especificamente valorizado por esse autor: a inteligência humana e sua respectiva capacidade de viver democraticamente como a natureza que lhe origina.

Dewey valoriza o conhecimento reflexivo e inteligente ligado ao método empírico que se realiza através da metodologia da observação, problematização, criação de hipóteses, conclusão e experimentação; o conhecimento resultante do método científico já utilizado pelas ciências biológicas e exatas[62]. "São os característicos da situação reflexiva: o problema, a coleta e a análise de dados, o planear e a elaboração de sugestões ou ideias, a aplicação experimental e o ato de pôr em prova, e a conclusão ou o juízo resultantes" (DEWEY, 1959b, pp. 191-192).

Por isso mesmo, há o reconhecimento deweyano de diferentes tipos de pensamento, os pensamentos rotineiro e reflexivo[63], sendo o último originário da prática dessa metodologia empírica.

---

[61] Cf. DEWEY, 1959b.
[62] Cf. Ibidem.
[63] Cf. DEWEY, 1959a, pp. 13-25.

1.7 Método inteligente como instrumento do pensar reflexivo, das experiências reflexivas e da formação dos hábitos reflexivos, educativos e democráticos.

Se há concordância científica de que as experiências podem ser controladas e orientadas dentro de certo limite, como já praticam as modernas ciências exatas e biológicas pelo método empírico científico; de que o conhecimento origina-se da natureza e é uma possibilidade de toda a espécie humana; de que esse mesmo conhecimento realiza-se nas e pelas experiências (situações contínuas e interativas dos seres entre si e com mundo, caracterizadas pela atividade e passividade desses); então, Dewey também as reconhece e, na ampliação desse reconhecimento, legitima a existência de um método para a produção do conhecimento tipicamente humano nas ciências humanas, método esse que permita a atuação ativa e consciente do homem no mundo, tornando mais eficiente sua adaptação ao meio pela intensificação da criação e do uso de instrumentos que auxiliem e tornem mais confortáveis e seguras as suas próprias condições de vida, as suas próprias experiências individuais e sociais[64].

Em *Como pensamos* (1910), reconhecemos elementos desse método científico e método empírico absolutamente inspirado em suas influências teóricas, como James e Darwin, para ficarmos em apenas dois exemplos, bem como em seu trabalho prático com educação infantil e no método filosófico lógico-dedutivo; nessa metodologia o autor destaca o desenvolvimento do que ele chama de pensamento reflexivo, elemento principal de identificação do mundo exclusivamente humano, ou seja, do mundo do conhecimento. Assim, a dupla de conceitos pensamento rotineiro e pensamento reflexivo é utilizada para esclarecer e definir os resultados das diferentes qualidades de experiência[65].

A questão da qualidade das experiências e como elas fundamentam a formação de pensamentos superficiais ou profundos, exclusivamente mecânicos ou também reflexivos, ligados a experiências educativas ou deseducativas, democráticas ou não democráticas aparece já na abertura da obra *Como pensamos*, com o destaque de Dewey para o fato de que todos os humanos pensam, mas que há significativas diferenças na qualidade desses pensamentos. “Podem [...] ser indicadas e descritas maneiras pelas quais os homens pensam. Algumas são melhores do que outras, e por motivos

[64] Cf. DEWEY, 1959a.
[65] Cf. Ibidem.

explicáveis [...] A melhor maneira de pensar [...] é chamada pensamento reflexivo" (DEWEY, 1959a, p. 13).

Mas o que caracteriza esse pensamento denominado reflexivo e quais as suas relações com o método inteligente, com o método científico?

De acordo com Dewey (Ibidem, p. 224), "Pensar é por em ordem um assunto, com o fim de descobrir o que significa ou indica", o que significa também que "refletimos para poder conseguir plena e adequada compreensão do que ocorre [...] Pensamos, para nos apossarmos de um significado" (Ibidem, p. 142). Além disso, para Dewey "pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito" (Idem, 1959b, p. 167).

Em outras palavras, o pensamento em Dewey é um instrumento do conhecimento e ao mesmo tempo a ação onde se efetiva esse conhecimento, afinal de contas não é possível interromper o fluxo de pensamentos que passam por nossa mente durante todo o nosso tempo de vida. Viver é pensar, portanto, a vida, palavra que serve para definir as situações de interação entre organismo humano e meio, serve também para identificar o fluxo de pensamentos contínuos que estabelecemos a cada segundo, também reconhecida como nossa experiência. "O ato de pensar é por si mesmo um método, o método da experiência inteligente em seu curso" (Ibidem, p. 168).

O pensamento, portanto, é um dos elementos constituintes de nossa vida. Todos os seres humanos, especialmente no começo da vida, pensam como respiram, movimentam o diafragma ou batem o coração, isto é, de maneira involuntária. Contudo, diferentemente dos outros seres vivos do planeta, possuímos um sistema nervoso central altamente avançado e que possui, como componente principal desse avanço, o responsável pela capacidade de conhecimento e reflexão humana, o encéfalo.

As funções desenvolvidas e consolidadas pelos seres humanos e originárias da interação do seu encéfalo com o meio ambiente indicam que existem diferentes maneiras de pensar. Uma dessas formas de pensamento é profundamente ligada às situações imediatas, de ação e reação humana ao meio, semelhante às reações estabelecidas pela medula espinhal no sistema nervoso humano para a sobrevivência humana, como no caso da respiração e dos batimentos cardíacos.

A outra maneira de pensar é identifica por Dewey como científica, inteligente e reflexiva; nasce a partir das situações de interação imediata do indivíduo com o ambiente, contudo alargando o seu pensamento para além dessas situações de ação e reação no ambiente, possibilitando a produção do conhecimento pelo esclarecimento das

relações de causa e consequência entre os elementos do mundo da natureza e do homem. O pensamento reflexivo que fundamenta as experiências reflexivas é o "processo específico de se apossar de significados, mediante a atividade reflexiva sobre a experiência ou através da ação" (MURARO, 1998, pp 36-37).

Em Dewey, pensar inteligentemente é apreender significados, reconhecendo as singularidades e semelhanças dos objetos, dos acontecimentos, das situações e conectando-os uns aos outros, entendendo assim seu funcionamento, identificando e criando relações de causas e consequências entre todos. Pensar reflexivamente é a capacidade de pensar durante e posteriormente após uma interação, ou seja, utilizando o pensar de maneira mnemônica e prospectiva[66].

> [...] O pensamento não passa de um instrumento de ajuste ou de adaptação a uma situação ambiental particular. Sua função não é especulativa, é antes prática: refere-se a algo que está por ser feito. Sua origem prende-se a uma perturbação sofrida pelo organismo, que necessita reestabelecer seu equilíbrio como o meio [...] na origem de tudo está a ação do organismo que controla o meio circundante [...] (AMARAL, 2007, pp. 61-62).

Isso significa que a prática da atividade mental do pensamento é uma ação que ocorre de maneira progressiva, capacidade com que nascem os seres humanos mas que é realizada em fases ou da maneira mais básica e simples para a maneira mais avançada e complexa, pelos aspectos lógico e psicológico da experiência. "Esse 'movimento em espiral' do pensamento se desenvolve num ritmo progressivo de interação entre a compreensão direta, pronta, imediata, e a indireta, mais demorada e reflexiva" (MURARO, op. cit., p. 37).

Em família vivenciamos e experimentamos a apreensão objetiva de significados, seu entendimento direto. A partir do surgimento de problemas, de questionamentos que urgem da necessidade de resolução, aplicamos os significados adquiridos familiarmente no primeiro contato com os significados do mundo de maneira instrumental com vistas a responder aos problemas surgidos[67]."Sendo assim, em nenhum momento podemos dizer que o eu deweyano 'é', pois ele está sempre em contínua atividade" (AMARAL, op. cit., p. 72).

Há portanto uma necessidade de interação inicial para que os significados sejam apreendidos pela prática humana no mundo, pela experiência, e, na sequência, para que continuem a ser utilizados de maneira instrumental mas amplificada.

Assim, os pensamentos tornam-se reflexivos e as experiências reflexivas seguem

[66] Cf. DEWEY, 1959a.
[67] Cf. Ibidem, p. 142.

a mesma lógica, ao serem reinterpretados na interação imediata, sendo ressignificados e reconstruídos pelos humanos. Essa característica é que define seu caráter de contínuo, de permanecer de alguma maneira nas experiências seguintes a serem vividas. Há aqui, portanto, uma forte relação de interdependência entre a experiência (e seus princípios fundamentais, a continuidade e a interação), suas características e o ato de pensar. Ação e reflexão fundamentando o pensar e a apreensão e reconstrução de significados.

> [..] Progredir verdadeiramente no saber consiste sempre, em parte, na descoberta de alguma coisa, não compreendida no conjunto previamente tido como patente, óbvio, natural; e, em parte, no emprego dos significados diretamente apreendidos, como instrumentos de domínio dos significados obscuros e duvidosos [...] (DEWEY, 1959a, p. 142, itálicos do autor).

De maneira absolutamente coerente e clara, ainda em seus primeiros escritos e reiterando a influência de Froebel em sua experiência docente e filosófica, Dewey apresenta as descobertas a respeito da plasticidade da mente a partir de sua experiência na Escola Laboratório e de seu trabalho fortemente experimental nessa instituição ligada à Universidade de Chicago.

O autor identifica dois estágios básicos da psicologia infantil na faixa etária que vai de 0 aos 11 anos. São eles: do 0 aos 8 anos a experiência essencialmente diretiva, para resolução de problemas imediatos, de curto prazo. A partir dos 8 anos uma nova experiência investigativa em paralelo à prática reflexiva objetiva/direta. A própria característica da natureza das crianças que definem seus comportamentos como predominantemente apreensivos de significados ou solucionadores de problemas pela prospecção e continuidade desses em sua reconstrução reflexiva indicam uma certa adaptação mental humana da própria experiência vivida[68].

Dewey não afirma que esse período etário é incontestável nem que essa é uma lei pedagógica. Porém, em seus anos de trabalhos, percebe essa modificação ampliadora, prática, de objetiva para investigativa, nas relações das crianças umas com as outras e com a sociedade. Além disso, o autor usa o argumento de diferentes capacidades e tipos de pensamento baseado em suas qualidades para apontar fundamentos teóricos e metodológicos que concordem com a plasticidade da mente e com as diferenças na qualidade dos pensamentos e no ato de pensar.

Dewey identifica ainda mais algumas características fundamentais do pensamento que podem nos auxiliar a compreender as relações entre pensamento

[68] Cf. DEWEY, 2002b, pp. 83-99.

reflexivo e experiência[69].

Em primeiro lugar, como dito, ele reconhece dois tipos de pensamento, o rotineiro e o reflexivo. O pensamento rotineiro se define pelas imagens e vozes que passam por nossas cabeças quando estamos acordados ou dormindo, como devaneios e sonhos, como correntes da mente que sucedem-se umas às outras, desordenadamente e sem uma identificável lógica ou continuidade[70]. No aspecto da fluidez, da "sucessão de coisas pensadas" (DEWEY, 1959a, p. 14) assemelham-se os pensamento rotineiro e reflexivo.

O pensamento reflexivo possui, além de um ritmo intenso, também um movimento de sucessão regular, sequencial e consequencial, de modo que "as partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vem confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro [...] Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte" (Ibidem, p. 14).

Assim, o ato de pensar reflexivamente se caracteriza por elementos típicos que, como veremos no próximo capítulo, se consolidam exatamente pela relação deste tipo de pensamento com a experiência e com as suas respectivas características e qualidades.

Em segundo lugar, Dewey destaca no e pelo pensamento reflexivo a possibilidade de seus produtos se tornarem sinônimo de crença, de se transformarem numa verdade aceita e praticada, ou seja, na formação de comportamentos e hábitos transformados em crenças surgidas dos relacionamentos do homem com a sociedade e a natureza, bem como da reflexão que faz a partir dessa prática, dessa experiência.

Essa capacidade de criar crenças baseadas na relações de sua interação com o meio e em sua reflexão origina-se do interesse, da curiosidade inerente à espécie humana isto é, da pesquisa e da confirmação ou não de certas ideias, verdades, crenças

> [...] Assim, reflexão subentende que se crê (ou não se crê) em alguma coisa, não por causa dela própria e sim por intermédio de alguma outra que lhe sirva de testemunho, evidência, prova, documento, garantia, em suma, de fundamento da crença. Tendo-se em mira essa investigação, define-se o pensamento como a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido [...] o pensar reflexivo, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: 1 um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e 2 um tom de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade [...] (DEWEY, 1959a, pp. 21 e 22).

[69] Cf. DEWEY, 1959a.
[70] Cf. Ibidem, pp. 13-31.

Nesse momento, e para o estabelecimento de crenças que sejam efetivamente inteligentes, científicas, e, portanto que façam sentido e possam ser comprovadas não apenas por quem viveu a experiência confirmadora, mas por quem queira reproduzi-la, ou reexperimentá-la (características do significado geral da experiência, como apresentado no início do capítulo) Dewey apresenta as fases do método inteligente, metodologia que segue a prática científica da problematização, da elaboração de hipóteses, da experimentação, da verificação e da reorganização das experiências.

Assim, a experiência reflexiva que possibilita e estimula a produção de pensamentos reflexivos e de mais experiências reflexivas possui um caminho comum e recorrente, um método de realização que, apesar de não obrigatoriamente seguir a seguinte ordenação estrita possui tais fases em sua execução[71].

> [...] Isto é o que se refere aos aspectos gerais de 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 conjetural - uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; 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. A extensão e a perfeição dos atos terceiro e quarto são que distinguem uma experiência claramente reflexiva de outra no nível do método de experiência e erro. Eles *tornam o ato de pensar* em uma experiência. Todavia, nunca nos livraremos totalmente das situações de tentativas e erros [...] (DEWEY, 1959a, p. 165).

Muraro (1998) identifica a metodologia de produção de pensamentos da perspectiva deweyana em dois momentos. No primeiro ocorre a aquisição de significados pela atividade prática e no segundo a reflexão e reconstrução de tais significados pelo método inteligente, descrito na citação acima e realizado de maneira progressiva, de “movimento em espiral” (Ibidem, pp. 37-38), de maneira contínua e alargadora dos significados.

Desta maneira, a experiência e seus dois princípios fundamentais, a continuidade e a interação, inseparáveis e interdependentes, se refletem e se reproduzem em outras duplas conceituais, por exemplo as já citadas experiências primárias e secundárias e os ditos pensamentos rotineiros e reflexivos.

O que diferencia as experiências e os pensamentos por ela produzidos, assim

[71] Cf. DEWEY, 1974.

como os comportamentos e hábitos desenvolvidos após sua execução são tanto as suas características quanto os métodos aplicados à experiência, que por sua vez resultam em outras diferentes qualidades experienciais. Dewey define as qualidades das experiências com outras duplas de significados, como por exemplo, as experiências educativas ou deseducativas[72], democráticas ou autoritárias[73], estéticas ou inestéticas[74].

Educativas, democráticas e estéticas são nomes para as experiência que possuem características específicas mas que, primordialmente, fundamentam-se em experiências reflexivas, que tenham realizado o caminho metodológico para a produção de pensamentos e experiências inteligentes.

> [...] A dita disposição humana para cooperar só pode transformar-se em um fator extra individual, verdadeiramente atuante, se contar com o apoio de um instrumental poderoso, qual seja, o da inteligência, que, como podemos agora perceber, não só se desprende de uma estrutura social organizada, a da natureza humana, como também para tal fim deverá sempre dirigir-se [...] No entanto, esse recurso para atuar como tal, isto é, como um elemento verdadeiramente mediador entre velhos hábitos, costumes, crenças, instituições e novas condições, carece fundamentalmente do apoio de uma estrutura socialmente sólida [...] (que) parece ser a própria natureza humana, de onde a inteligência parece desprender-se em todo o seu esplendor [...] (AMARAL, 2007, pp. 76-78).

Na base da civilização, portanto, está a prática, a experiência do homem em sua relação de adaptar-se constantemente ao meio ou alterá-lo e a reflexão feita a partir dessa interação que não somente cria comportamentos, hábitos e crenças como os recria de modo a tornar cada vez mais eficiente, respeitosa e inteligente as sociedades humanas. Isso desde que esses valores sejam percebidos, experimentados e verificados como os que melhor atendem à humanidade, como acredita Dewey.

1.8 Comunicação como condição para as experiências reflexivas.

Pelo reconhecimento da inteligência e da reflexão como instrumento humano Dewey percebe, indica e valoriza uma invenção que diferencia os humanos de toda a natureza e que possibilita a vivência reflexiva das experiências; invenção originada na relação natureza e indivíduo, mas que por sua criação permitiu a possibilidade do conhecimento profundo da natureza pela humanidade: a comunicação.

Segundo Dewey, a principal chave para o entendimento do surgimento da inteligência está na capacidade humana de se comunicar e especialmente na criação da

[72] Cf. DEWEY, 2010b, pp. 26-29.
[73] Cf. Idem, 1959b, pp. 159-160.
[74] Cf. Idem, 2010a, pp. 126-129.

fala como instrumento de elaboração de significados e percepções de continuidades entre as situações.

> [...] Dentre todas as realizações, a comunicação é a mais notável [...] Onde existe a comunicação, as coisas, adquirindo significado, adquirem, por intermédio deste, representantes, substitutos, signos e implicações, os quais se apresentam como infinitamente mais dóceis para o manejo, mais permanentes e mais aptos quanto à acomodação, relativamente aos eventos em seu estado anterior [...] (DEWEY, 1974, p. 187).

A comunicação e os instrumentos humanos criados para sua efetivação, especialmente a fala, estão na base das relações de continuidade e interação, quer dizer, na base dos elementos constituidores da experiência na medida em que o ato de comunicar permite a prospecção, a recondução e a percepção das conexões de causa e efeito dessas experiências. Além disso, nasce a comunicação exatamente na interação dos seres humanos entre si e com o meio. É pela comunicação que se reconhece a conexão entre ser e natureza[75].

Ao invés da comunicação e dos signos criados por ela nas situações de continuidade e interação possuírem um caráter supranatural, transcendental, que a separa do seu meio de origem, qual seja, o da experiência prática, da vivência imediata e refletida, como costuma fazer a filosofia ocidental tradicional, em Dewey a comunicação e seu principal produto, a fala, é tratada como tendo significação intelectual fundamentalmente prática e experimental, como instrumento criado e recriado pelos humanos a fim de se aprofundar na natureza e reconstruí-la.

Por isso, se a comunicação fundamenta as experiências e por conseguinte seus elementos constituidores, possibilita também a comunicação a experiência democrática e, consequentemente, a efetivação de uma sociedade democrática.

> [...] O fundamental na linguagem não é a 'expressão' de algo antecedente, muito menos a expressão do pensamento antecedente. É a comunicação, o estabelecimento de cooperação em uma atividade na qual há parceiros, e na qual a atividade de cada um é modificada e regulada pela relação de parceria. Não conseguir entender é não conseguir alcançar acordo quanto à ação; equivocar-se é estabelecer a ação com objetivos divergentes [...] (Ibidem, p. 195).

Assim, a comunicação é condição essencial para a efetivação das experiências reflexivas, que por serem exclusivamente humanas fundamentam as sociedades e a própria criação e consolidação da concepção de civilização.

[75] Cf. DEWEY,1974, p. 188-190.

1.9 Considerações sobre a experiência deweyana.

No clássico *Democracia e educação*, síntese da teoria filosófica, política e educacional de John Dewey, o autor utiliza-se de um recurso que concordamos ser bastante útil para a apropriação dos significados de seus conceitos fundamentais e sua posterior reflexão e ampliação, promovendo as relações de interação e continuidade entre organismo e natureza, isto é, efetivando-se como experiência educativa: um resumo, ao final de cada capítulo, que retoma os significados conceituais e as continuidades propostas pelas ideias deweyanas.

Acreditando que o aprofundamento de nosso trabalho de dissertação, entre outras, seja a de apropriação conceitual e exposição de reflexão científica da teoria filosófico-educativa de John Dewey decidimos por realizar resumos ou curtas considerações ao final de cada capítulo escrito para que esse recurso nos auxilie na identificação dos significados de conceitos fundamentais, como a experiência, no caso desse primeiro capítulo, assim como nos ajude a refletir e estabelecer conexões entre os principais conceitos discutidos.

Desta maneira, nos arriscamos a afirmar algumas palavras a respeito do conceito de experiência baseado nos significados levantados e refletidos até o momento em nosso trabalho.

Por hora compreendemos que a experiência é um dos conceitos fundamentais da obra deweyana na medida em que tenta responder aos até então tradicionais dualismos filosóficos que separavam natureza e indivíduo.

Constituída pelos princípios de interação e continuidade, a experiência define-se como ato, evento ou situação através do qual os organismos vivos interagem o tempo todo com o ambiente. Também como ocorrência que pode ser suspensa, separada, ganhar significado e assim reintegrar-se à natureza de maneira conectada, relacionada, humanizada porque reconhecida por comparação a outras experiências, historicizada, comunicada. Tais conceitos parecem representar respectivamente o significado geral de experiência, aqui definida por Abagnanno (2007, p. 406) e já citada como "participação pessoal em situações repetíveis [...] (e) recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem".

Compreendemos também que a experiência deweyana, ao fundamentar-se nessa dupla de princípios, exatamente por seu caráter progressivo originado da plasticidade mental, resultante por sua vez do processo de adaptação evolutiva humana, produz - e

permite a produção de - outras duplas de conceitos, todas interligadas, interdependentes e representando, cada uma, um dos significados gerais da experiência e seus princípios constitutivos: interação e continuidade, atividade e passividade, experiência incipiente e experiência singular, experiência primária e secundária, pensamento rotineiro e pensamento reflexivo, experiência rotineira e experiência reflexiva.

Além disso, as experiências rotineiras e reflexivas como fundamentos do estabelecimento de crenças e valores indicam que ambas estão na base da formação da ideia da democracia - na formação de todas as ideias, valores e crenças humanas, de fato.

Isso significa que a construção de uma sociedade democrática necessariamente exigirá práticas sociais democráticas, já que elas produzirão produtos reflexivos de mesmo caráter, o que por sua vez sinaliza a importância tanto da experiência no estabelecimento de qualquer hábito humano quanto do (re) conhecimento profundo dos elementos, características e métodos da experiência.

Por tudo o que foi dito e refletido até o momento, e especialmente para estabelecer continuidades entre as experiências e o estabelecimento da democracia, é que nos dedicaremos, no capítulo a seguir, a compreender as características das experiências.

CAPÍTULO II

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS, EDUCATIVAS E REFLEXIVAS EM DEWEY.

2.1 Características das experiências.

Após termos tratado do conceito de experiência em Dewey, explicitando seus significados, seus elementos constituintes, suas relações e destacando-as como a base da filosofia educacional deweyana, pretendemos agora destacar as características das experiências os seus significados estético, educativo e reflexivo.

As características das experiências estão ligadas ao conceito de experiência deweyana e portanto, logicamente, aos seus dois elementos constituintes principais: a interação e a continuidade.

Como tratado no capítulo I, as experiências são constituídas e se efetivam nas relações interativas dos seres com o ambiente, necessariamente continuando nas experiências subsequentes desses organismos e do meio. A clareza, o grau, a intensidade e a eficiência das experiências originam-se tanto da liberdade das interações quanto da força da continuidade e das características das experiências.

Tais características, por exemplo, definem se uma experiência é estética, educativa, reflexiva, etc. "Existem padrões comuns a várias experiências por mais diferentes que elas sejam entre si nos detalhes de seu conteúdo" (DEWEY, 2010a, p. 122).

2.2 Experiência estética deweyana.

Para definir as semelhanças e diferenças das experiências, Dewey identifica diversas duplas conceituais de experiências de acordo com suas características: experiência incipiente e experiência singular[76], experiência primária e experiência secundária[77], experiência rotineira e experiência reflexiva[78], experiência deseducativa e educativa[79]. A experiência possui, portanto, um duplo sentido, reconhecido nas suas caraterísticas imediatas de ação em interação e nas qualidades percebidas em reflexão.

[76] Cf. DEWEY, 2010a, p. 109.
[77] Cf. Idem, 1974, pp. 165-166.
[78] Cf. Idem, 1959a, pp. 14-24.
[79] Cf. Idem, 2010b, pp. 26-28.

“Como suas congêneres, vida e história, ela inclui aquilo que os homens fazem e padecem” (DEWEY, 1974, p. 168). As experiências deweyanas “referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária” (Ibidem, p. 168).

Quando define o significado da atividade reflexiva, por exemplo, fazendo emergir a dupla conceitual pensamento reflexivo e pensamento rotineiro, Dewey conceitua como fase pré-reflexiva aquela “situação embaraçosa, perturbada ou confusa no início” (Idem, 1959a, p. 111) e de fase pós-reflexiva aquele momento posterior à efetivação de uma experiência reflexiva, em que tenha se efetivado um pensamento reflexivo, ou seja, “uma situação esclarecida, unificada e resolvida no final” (Ibidem, p. 111).

Isso significa que não há separação das experiências como atos em andamento e esses mesmos atos refletidos, mas sim, o reconhecimento das experiências como mais simples, quando iniciais, imediatas e propulsoras, podendo ser “dispersiva, centrífuga, dissipadora” (Idem, 1959b, p. 152); ou como mais complexas, quando posteriores, subsequentes e contínuas “quando uma atividade continua pelas consequências que dela defluam” (Ibidem, p. 152).

Entendemos que cada dupla de conceitos citados acima corresponde e se realiza respectivamente nos princípios formadores da experiência, a interação e a continuidade, exatamente porque a interação pode ser definida como momento imediato e presente onde se inicia o processo experiencial ao passo que a experiência secundária é a continuidade desse processo feita pelo pensamento reflexivo através da comunicação e do método inteligente. Ambas as experiências - primária e secundária - são inseparáveis e interdependentes, tal qual a interação e a continuidade, diferenciando-se por suas características.

Dewey reconhece que há características diferentes nas experiências, pois o resultado provocado pelas mesmas naqueles que por elas atuam e sofrem efetivam hábitos e comportamentos humanos diferentes; hábitos diferenciados não apenas por serem influenciados e influenciarem indivíduos singulares, mas porque carregam em cada uma das experiências onde se efetivam valores que continuam nas experiências e nos comportamentos posteriores[80].

A percepção da presença de valores e significados nas experiências permite a Dewey reconhecer experiências especiais, por exemplo, as consideradas estéticas,

[80] Cf. DEWEY, 1959a.

educativas e reflexivas porque proporcionam a formação de uma capacidade de discernimento entre a relação homem e natureza e "entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência" (DEWEY, 1959b, p. 158).

É a intensidade da continuidade na experiência e sua percepção, os dois elementos principais das nomeadas por Dewey de experiências singulares, integrais, completas, estéticas, educativas, reflexivas, democráticas. Essas experiências efetivam-se de maneira instrumental pelo uso do método inteligente: há uma desestabilização da relação interativa entre o indivíduo e ambiente que faz com que esse indivíduo reconstrua essa relação interativa através da elaboração de respostas ao problema da instabilidade, experimentando tais hipóteses e ampliando sua inteligência pelo esclarecimento de relações entre indivíduo e meio.

As experiências singulares, também denominadas por Dewey de estéticas[81], assemelham-se no seu aspecto progressivo, iniciando-se sempre com uma resistência ou conflito que cessa na sua consecução/resolução de modo singular, ímpar, "quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra [...] um problema recebe sua solução" (Ibidem, pp. 109-110).

A singularidade da experiência estética encontra-se em sua unidade, que é formada "por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem. Essa unidade não é afetiva, prática nem intelectual, pois esses termos nomeiam distinções que a reflexão pode fazer dentro dela" (Ibidem, p. 112.). A qualidade da experiência singular e estética predominante, portanto, é a da reflexão, pois se caracteriza pela percepção entre o que é feito e o que é suportado, pela percepção da continuidade das experiências, das ligações coerentes entre elas.

A grande diferença da espécie humana em relação aos outros seres vivos, o que a caracteriza como refinada, é sua capacidade de ir além dos limites até então impostos pela natureza aos outros seres vivos. A reflexão, a arte e a educação são exemplos surgidos dessa capacidade tipicamente humana que Dewey reconhece como o outro constituinte da experiência, a continuidade. Toda sociedade, toda a vida humana resulta, de fato, de suas profundas capacidades de interagir e perceber as continuidades da experiência através de sua inteligência, pois todas as construções humanas se efetivam a partir da interação e da percepção das continuidades possíveis pela reflexão.

[81] Cf. DEWEY, 2010a.

A civilização, a cultura, o ordenamento do mundo resultam da tentativa de ordenamento e controle da natureza desenvolvidos pelos seres humanos a partir de sua interação com o meio. O instrumento desenvolvido pelos humanos a partir de sua natureza e interação com o meio é a capacidade de reflexão, o método inteligente[82].

O pensamento reflexivo que fundamenta, instrumentaliza e produz esse método reflexivo define, como instrumento e objeto, a exclusiva capacidade humana de conhecer, de aprender pela experiência, de ter uma experiência ao invés de apenas passar por ela. Essa capacidade ocorre pelas qualidades inteligente, educativa, estética, democrática e reflexiva da experiência.

A reflexão ajuda a modificar e estabelecer crenças e verdades com base na experiência humana inteligente. Ao resolver um problema originário de sua interação com o ambiente, o ser constrói e reconstrói a si mesmo e ao ambiente pela aquisição de novos significados, pela conexão de situações e sua retrospecção e prospecção, sendo essa operação a experiência em processo.

> [...] No desenrolar da história dos povos, enquanto as experiências vão sendo vividas, as situações vão sendo experimentadas em suas diferenças e semelhanças. As conexões implicadas na situação experienciada vão sendo percebidas e o conteúdo que emerge desse processo ganha significação. É o mesmo que dizer que as ideias gerais vão sendo forjadas nessas interações dos homens com os homens e como seu meio natural [...] (NELLESSEN, 2004, p. 55).

A continuidade define a qualidade das experiências, de forma tão importante quanto a liberdade da interação, devido à força de sua influência no estabelecimento de um hábito por parte dos seres humanos[83]. Essa importância caracteriza, por exemplo, o desenvolvimento do hábito da inteligência, o instrumento natural, democrático e científico, além de tipicamente humano, que Dewey reconhece como o mais honesto e de amplo alcance pelo qual podemos agir e reagir de maneira consciente nas experiências de nossa vida, ampliando-a.

> [...] É quando observamos as diferentes formas pelas quais a continuidade opera que encontramos a base da discriminação entre as experiências. Posso ilustrar o que isso significa com uma objeção que tem sido feita contra uma ideia que já expus anteriormente – especificamente, a ideia de que o processo educativo pode ser identificado como crescimento, quando compreendido nos termos de sua forma de gerúndio, crescendo [...] Crescimento, ou crescendo no sentido de desenvolvendo, não só fisicamente, mas também intelectual e moralmente, é um exemplo do princípio da continuidade [...] (DEWEY, 2010b, p. 36).

Se um bebê aprende, a partir de sua experiência social sustentada e orientada por um adulto, a utilizar seus atributos físicos e naturais em favor de seu crescimento,

[82] Cf. DEWEY, 1959a.
[83] Cf. Ibidem.

significa que ele passou por experiências que lhe permitiram e estimularam o uso do corpo em benefício da manutenção de sua vida. Sejam elas reflexivas, educativas e estéticas, agiram de modo a promover a percepção da continuidade das experiências pelo bebê. “Para uma criança, as coisas são, a princípio, meras amostras de cor e luz, fontes de som; adquirem significado só quando se tornam sinal de experiências possíveis, mas ainda não presentes e reais” (DEWEY, 1959a, p. 29).

Coerentemente, ao tratar das experiências estéticas Dewey as define como as situações em que o

> [...] homem usa os materiais e as energias da natureza com a intenção de ampliar sua própria vida, e de que o faz de acordo com a estrutura de seu organismo – cérebro, órgãos sensoriais e sistema muscular. A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e a reordenação. Por isso, diversifica as artes de maneiras infindáveis. Mas sua intervenção também leva, com o tempo, à *ideia* da arte como ideia consciente - a maior realização intelectual na história da humanidade [...] (Idem, 2010a, pp. 92-93).

A experiência da arte, por exemplo, como os sentimentos provocados por uma obra de arte e que são parte da experiência artística (a apreciação estética que pode convergir ou divergir dessa) ocorrem na interação entre aqueles que sofrem a experiência artística e sua comunicação e aqueles que orientam essa experiência pela sua produção e comunicação. Assim como a experiência se caracteriza pelos atos de agir e sofrer, de atuar e sentir numa determinada situação ocorre o mesmo com a experiência estética.

> [...] Por serem expressivos, os objetos de arte constituem uma linguagem. Melhor dizendo, muitas linguagens. É que cada arte tem seu veículo, seu meio, e esse veículo se presta especialmente a um dado tipo de comunicação [...] A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou. Assim, a linguagem envolve o que os lógicos chamam de relação triádica. Há o falante, o dito e aquele com quem se fala. O objeto externo, o produto artístico, é o elo entre o artista e o público. Mesmo quando o artista trabalha na solidão, todos os termos estão presentes [...] (Ibidem, pp. 215-216).

Em síntese, todas as experiências humanas realizam-se numa situação, pelas ações e reações a determinados impulsos e interesses individuais e sociais que nessa situação ocorrem. Situação semelhante se efetiva na experiência estética, que se comunica, por exemplo, por uma obra de arte e em sua relação de interação entre artista e receptor da obra, ambos numa experiência socializada, numa relação triádica. “Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele [...] e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível” (Ibidem, 2010a, p. 126).

A experiência estética se realiza na interação entre aquele que aprecia, age e reage na construção de uma obra, o artista, e aquele que aprecia, age e reage na recepção

dessa obra, reconstruindo a experiência inicial realizada pelo artista no momento de sua produção e ampliando-a. As experiências estéticas se originam e se realizam na interação e na continuidade das experiências nas situações, de maneira a se deslocar para um desfecho, para uma finalização, "uma vez que só para depois que as energias nela atuantes fazem seu trabalho. Esse fechamento [...] é o oposto da paralisação" (DEWEY, 2010a, p. 118).

Da mesma maneira que em qualquer outra experiência humana, a experiência estética também ocorre pela existência da interação e da continuidade, o que significa que há uma origem, um contexto de realização da experiência artística bem como uma continuidade dessa de maneira intensa e significativa, ou fraca e insignificante, entre aqueles que vivem a situação da experiência artística. A principal diferença entre as experiências singular e estética e as experiências real, incipiente e normal está na percepção da continuidade das experiências, quer dizer, na percepção feita pelo ser humano de que ações de causa e consequência originárias da natureza, podem se transformar em meios e instrumentos de atuação humana no ambiente[84].

De acordo com Dewey, a experiência estética se define pela promoção da clareza das relações de continuidade entre o produtor da obra de arte e o admirador, bem como entre ambos e o ambiente onde a obra e a experiência foram realizadas. Isso ocorre, por exemplo, quando uma experiência estética completa um ciclo iniciado com uma instabilidade na interação indivíduo-meio e finalizado com a reconstrução dessa interatividade e sua temporária estabilidade através da comunicação feita por uma obra artística[85].

Alguém que assista a um filme sobre a legalização do aborto e questione suas crenças após o fim da sessão, a ponto de reconstruí-las de modo consciente, passou por uma experiência estética. Um filme é sempre uma obra artística, já que é um produto social realizado por humanos a fim de se comunicarem com outros. Contudo, um filme é uma experiência estética quando tal qual uma experiência inteligente, estimula, problematiza e completa a reconstrução de um tema na experiência a ponto de modificar a relação do ser com o ambiente.

A definição da experiência como experiência estética por Dewey resulta das características de continuidade da experiência, da sua possibilidade de não apenas se comunicar enquanto obra artística, mas também de continuar nas experiências

[84] Cf. DEWEY, 2010b.
[85] Cf. Idem, 2010a.

posteriores de quem a viveu, assim como de criar ou influenciar a criação de novos hábitos naqueles que a sentiram. Além disso, estética é a experiência que pela instabilidade provocada em seus experimentadores estimula a ampliação do seu pensamento, promove a reflexão. Ou seja, uma experiência estética é ao mesmo tempo educativa e reflexiva.

> [...] Uma obra de arte, não importa quão antiga e clássica só o é de fato – e não apenas potencialmente – quando vive em uma experiência individualizada. Como pedaço de pergaminho, mármore ou tela, ela permanece idêntica a si mesma [...] durante séculos. Mas, como obra de arte, ela é recriada a cada vez que é esteticamente experimentada [...] O Partenon, ou seja lá o que for, é universal porque pode inspirar continuamente novas realizações pessoais na experiência [...] é uma substância formada de tal maneira que é capaz de penetrar nas experiências de terceiros, e de lhes permitir terem experiências próprias mais intensas e acabadas (DEWEY, 2010a, p. 219).

Dewey reconhece como experiência estética uma relação intermediada por um produto artístico que explicite as suas origens e conexões com seus autores, admiradores e ambientes onde se efetivam, continuamente no passado, no presente e no futuro.

> [...] Nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir [...] o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si [...] (Ibidem, p. 111).

Por causa da unidade da experiência estética, pela pontuação das características de seus movimentos, se estabelece uma ampliação dessa entre aqueles que a produzem e a experimentam. Isso se efetiva na reconstrução dessa obra e na constituição de uma "qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem" (Ibidem, p. 112). Dessa experiência estética se origina a consciência humana e sua capacidade de criar e compartilhar significações das experiências, pois

> [...] a criatura viva adota seu passado; pode lidar amigavelmente até com suas tolices, usando-as como advertências que ampliam a cautela atual. Em vez de tentar viver do que quer que tenha sido obtido no passado, ela usa os sucessos anteriores para instrumentalizar o presente [...] Para o ser plenamente vivo, o futuro não é ominoso, e sim uma promessa; cerca o presente como uma auréola. Consiste em possibilidades sentidas como a posse do que existe aqui e agora [...] (Ibidem, p. 81).

Dewey define a experiência estética como a orientadora ou o desvio pelo qual trilhamos o caminho para alcançar o seu significado, que se manifesta em sua capacidade de clarear e reestabelecer a continuidade entre homem e natureza.

A propósito, Dewey reclama a necessidade fundamental da experiência estética se realizar também pelo esclarecimento da continuidade entre a obra produzida e as condições humanas e sociais que a permitiram e impulsionaram sua existência.

> [...] Assim, impõe-se uma tarefa primordial a quem toma a iniciativa de escrever sobre a filosofia das belas-artes. Essa tarefa é restabelecer a continuidade entre, de

> um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência [...] O Partenon é, por consenso, uma grande obra de arte. Mas só tem estatura estética na medida em que se torna uma experiência para um ser humano [...] Quem se propõe teorizar sobre a experiência estética encarnada no Partenon precisa descobrir, em pensamento, o que aquelas pessoas em cuja vida o templo entrou, como criadoras e como as que se compraziam com ele, tinham em comum com as pessoas de nossas próprias casas e ruas. Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta [...] (DEWEY, 2010a, pp. 60-61).

A intensidade e eficiência da continuidade na experiência estética, que justamente a caracteriza como experiência estética - juntamente com a interação -, encontra-se na efetiva possibilidade, permitida na e pela experiência, de percepção das ligações socializadas, das continuidades e dos significados dessa feita pela comunicação entre aqueles que sofrem e agem em tal experiência. Reconhecemos isso quando Dewey define o que deve ser considerado objetivo de uma teoria estética baseada na experiência

> [...] não há louvor extasiado de obras acabadas que possa, por si só, ajudar na compreensão ou na geração de tais obras. As flores podem ser apreciadas sem que se reconheçam as interações entre o solo, o ar, a umidade e as sementes das quais elas resultam. Mas não podem ser compreendidas sem que justamente essas interações sejam levadas em conta – e a teoria é uma questão de compreensão. A teoria interessa-se por descobrir a natureza da produção das obras de arte e do seu deleite para a percepção. Como é que a feitura corriqueira de coisas evolui para a forma do fazer que é genuinamente artística? De que modo nosso prazer cotidiano com cenas e situações evolui para a satisfação peculiar que acompanha a experiência enfaticamente estética? São essas as perguntas que a teoria deve responder. Não há como encontrar as respostas, se não nos dispusermos a descobrir os germes e as raízes nas questões da experiência que atualmente não consideramos estéticas. Depois de descobrir essas sementes ativas, podemos acompanhar o curso de sua evolução até as mais elevadas formas de arte acabada e requintada [...] (Ibidem, pp. 72-73).

A experiência estética possibilita e ao mesmo tempo contribui, pela sua origem e natureza, para o ordenamento do sujeito psicológico e do mundo social, bem como para sua consequente apreciação, como mais um dos muitos instrumentos inventados pela humanidade a fim de viver melhor, tanto psicológica quanto socialmente.

> [...] O mundo é cheio de coisas que são indiferentes e até hostis à vida; os próprios processos pelos quais a vida se mantém tendem a desajustá-la de seu meio. No entanto, quando a vida continua e, ao continuar, se expande, há uma superação dos fatores de oposição e conflito [...] O ser vivo perde e restabelece repetidamente o equilíbrio com o meio circundante. O momento de passagem da perturbação para a harmonia é o de vida mais intensa. Em um mundo acabado, o sono e a vigília não poderiam ser distinguidos. Em um mundo totalmente perturbado, não seria possível lutar contra as circunstâncias. Em um mundo feito segundo os padrões do nosso, momentos de realização pontuam a experiência com intervalos ritmicamente desfrutados [...] a criatura viva adota seu passado; pode lidar amigavelmente até com suas tolices, usando-as como advertências que ampliam a cautela atual. Em vez de tentar viver do que quer que tenha sido obtido no passado, ela usa os sucessos anteriores para instrumentalizar o presente [...] Para o ser plenamente vivo, o futuro não é ominoso, e sim uma promessa; cerca o presente como uma auréola [...] (Ibidem, pp. 76-83).

Além, e pelo fato de organizar as experiências e, por conseguinte a vida, a experiência estética conecta situações e outras experiências, possibilitando o estabelecimento de causas e consequências, o que por sua vez valoriza o presente e o processo do viver.

> [...] Na vida que é verdadeiramente vida, tudo se superpõe e se funde. Não raro, porém, existimos em meio a apreensões sobre o que o futuro poderá trazer e ficamos divididos dentro de nós [...] Dada a frequência desse abandono do presente ao passado e ao futuro, os períodos felizes de uma experiência agora completa, por absorver em si lembranças do passado e expectativas do futuro, passam a constituir um ideal estético. Somente quando o passado deixa de perturbar e as expectativas do futuro não são aflitivas é que o ser se une inteiramente com seu meio e, com isso, fica plenamente vivo. A arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora [...] (DEWEY, 2010a, pp. 81-83).

Nesse aspecto de valorização da vida presente, a experiência estética e seus produtos assemelham-se à experiência educativa, pois como veremos uma experiência educativa deweyana - também chamada pelo autor de democrática e progressiva[86] -, estimula a participação do indivíduo nas questões referentes à sua sociedade porque torna claras as relações de interação e continuidade entre seus membros e o ambiente[87]. Isso valoriza a vida vivida naquele instante, seu passado e futuro, assim como aos seus membros integrantes, responsáveis por sua própria orientação e organização através do uso instrumental de sua capacidade inteligente.

2.3 Experiência educativa deweyana.

Reconhecemos elementos e características em comum entre alguns tipos de experiências nomeadas por Dewey. Chamadas de experiências secundárias, experiências singulares, experiências estéticas, experiências educativas, experiências democráticas, experiências progressivas e experiências reflexivas, todas elas explicitam e fortalecem o princípio de continuidade das situações e eventos naturais e sociais[88].

Isso significa que enquanto experiências realizadas pelo método da inteligência, as experiências apontadas acima se caracterizam por efetivarem-se através de um processo comum - o método inteligente - que se origina de experiências imediatas, realizadas na interação direta do ser humano com o meio. Essas experiências imediatas,

[86] Cf. DEWEY, 2010b, pp. 19-51.
[87] Cf. Ibidem.
[88] Cf. Idem, 1959b.

fundamentais ao processo de reflexão do método inteligente, foram definidas por Dewey de experiências “reais, “incipientes” ou “normais, entre outros termos (DEWEY, 2010a, pp. 109-113).

O processo de fortalecimento da continuidade e da interação efetivado pelas experiências secundárias, singulares, estéticas, educativas, democráticas, progressivas e reflexivas possibilitam o que Dewey define como indivíduo, como ser social e seus respectivos hábitos, também como método inteligente ou como inteligência humana[89].

Para Dewey o conhecimento efetivo realizado por experiências educativas é aquele que nos aprofunda no conhecimento da natureza, sendo que tal aprofundamento diz respeito à capacidade de fazer relações de causa e consequência ou “tornar possível o proceder-se tendo um fim em vista. É a condição para podermos ter objetivo” (Idem, 2010b, p. 159).

Assim, uma experiência educativa é aquela que produz a atuação ativa e consensual de seus realizadores pela discussão inteligente e persuasiva desses em sua interação e continuidade, no momento de sua execução e nas experiências posteriores, o que conecta as experiências educativas, por exemplo, com a prática da reflexão e da democracia[90].

> [...] O princípio do respeito à liberdade individual e da decência e delicadeza nas relações humanas não se origina, afinal, da convicção de que tais coisas resultam da mais alta qualidade de experiência por parte de um grande número de pessoas do que de métodos de repressão, coerção ou força? A razão de nossa preferência não é acreditarmos que a consulta mútua e as convicções alcançadas pela persuasão possibilitam uma melhor qualidade de experiência do que a que pode ser obtida por qualquer grande quantidade de outras experiências?[...] (Ibidem, pp. 34-35).

As experiências educativas se definem assim por sua grande capacidade de continuidade, de se estabelecerem como hábitos nas situações posteriores de vida, bem como de questionar e reconstruir esse hábito a partir de novas experiências; como possuindo um ciclo recorrente de estabilidade e instabilidade, de consecução e recomeço (Ibidem, p. 15-35).

As experiências educativas possuem como característica singular a promoção da inteligência e de seu método lógico, o método inteligente. Isso significa que tais experiências esclarecem relações entre fatos, situações e eventos específicos, explicitando a continuidade entre eles e com isso possibilitando a reconstrução dos sentidos desses mesmo fatos, situações e eventos. Tal processo para se efetivar de

[89] Cf. DEWEY, 2010b.
[90] Cf. Ibidem.

maneira realmente educativa, se origina e se realiza em uma situação prática, numa experiência real, incipiente e normal que fundamenta e inicia o processo do método inteligente[91]. Há dois momentos da experiência caracteristicamente educativa que podemos comparar, por exemplo,

> [...] pelo contraste entre os objetos grosseiros, macroscópicos e rudes da experiência primária e os objetos refinados, derivados, da reflexão. A diferença é a existente entre aquilo que é experienciado como resultado de um mínimo de reflexão incidental e aquilo que é experienciado em consequência de uma investigação reflexiva contínua e dirigida. Pois os produtos derivados e refinados experienciam-se somente por causa da intervenção do pensamento sistemático [...] (DEWEY, 1974, p. 165).

Pensemos na aprendizagem das primeiras palavras por uma criança. A construção de um vocabulário infantil se inicia a partir da total imersão das crianças no mundo humano, no mundo social representado por sua família e, instrumentalmente, pelo estabelecimento de ligações entre a palavra apreendida e o uso dado ao objeto que a representa.

> [...] A invenção e o uso de instrumentos ocuparam lugar de destaque na consolidação dos significados, porque um instrumento é uma coisa usada como meio para consequências, em lugar de ser tomada direta e fisicamente. É algo intrínseco, antecipatório, prenunciador. Sem que haja referência ao que está ausente, ou à "transcendência", nada é um instrumento. A evidência mais convincente de que os animais não "pensam" consiste no fato de que eles não possuem instrumentos, dependendo de suas próprias estruturas relativamente fixas, corporais, para que produzam resultados [...] Desde que ser um instrumento, ou ser utilizado enquanto meio para consequências, é ter e ser dotado de significado, a linguagem, sendo o instrumento dos instrumentos, é a fonte da qual emana toda a significação [...] (Ibidem, pp. 198-199).

O uso da inteligência numa situação que provoque e permita experiências educativas, como a aprendizagem da linguagem, ocorre a partir da interação do indivíduo com o ambiente. A partir das experiências reais e dos desequilíbrios surgidos dessa relação interativa, o indivíduo consegue efetivar um processo que, à medida que se repete, efetiva um ciclo de experiências, que exatamente pelo desequilíbrio causado impulsionam o interesse natural do indivíduo em direção à resolução de problemas até que alcance, novamente, a situação interativa e temporalmente equilibrada entre ele e a sociedade.

Em outras palavras, uma experiência educativa se realiza num processo de origem prática de resolução de problemas que provocam desequilíbrio numa situação momentaneamente equilibrada de adaptação entre ser e ambiente. Aprender, portanto, é restaurar o equilíbrio momentâneo entre organismo e sociedade através de uma reflexão iniciada por uma instabilidade ambiental e psicológica.

[91] Cf. DEWEY, 1959a, pp. 148-150.

As experiências iniciais pelas quais passam todos os seres humanos ocorrem primeiramente nos ambientes onde ocorre a vida da criança (a família, os amigos, a tradição religiosa, etc.); contudo, à medida que as sociedades se tornam mais complexas, se torna necessária a criação de um espaço específico para a socialização e o domínio de instrumentos utilizados pelo grupo social, mas que o cotidiano por si mesmo não efetiva. Por exemplo, como o ensino da leitura, da escrita, das ciências em geral[92].

> [...] Durante os primeiros estágios da experiência e na maior parte de *todas* as experiências, salvo a dos especialistas, os elementos comuns são os elementos humanos, os ligados às relações entre pessoas ou entre pessoas e grupos. O que é mais importante para uma criança são suas relações com pai e mãe, irmão e irmã. A quase toda experiência sua, voltam esses elementos, saturando-a e dotando-a de significado. Os fatores humanos e sociais são, assim, os que passam, e podem ser passados, mais prontamente, de experiência a experiência. Fornecem o material mais adequado ao desenvolvimento das capacidades generalizadas do pensamento. Uma razão pela qual muito do ensino elementar é tão inútil para o desenvolvimento de atitudes reflexivas é que, ao ingressar na escola, a criança sofre uma ruptura em sua vida, uma ruptura com suas experiências, saturadas de valores e qualidades sociais. Pelo seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico; e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias [...] (DEWEY, 1959a, pp. 74-75).

Assim, as experiências primárias ou secundárias, corriqueiras ou reflexivas, educativas ou deseducativas, ocorrem necessariamente num ambiente social, de interação do organismo com o meio. Contudo, à medida que o ambiente se torna mais complexo, mais difícil e mais exigente de reflexão, mais necessária se torna a gestão de experiências educativas com fins refletidos num ambiente específico, a escola.

O reconhecimento deweyano desse aspecto de aprofundamento da sociedade e das experiências educativas ampliou a noção de educação ou processo educativo na medida em que conseguiu reconhecer, e Dewey faz essa afirmação inúmeras vezes em diferentes momentos e obras, que experiências efetivamente educativas (e estéticas, democráticas, progressivas e reflexivas) se fazem pelo uso instrumental e inteligente da relação de interação do indivíduo com o ambiente.

> […] Dada a relevância do entorno social para a formação das emoções, deesjos e crenças dos indivíuos e/ou grupos, fica patente, segundo o entendimento de Dewey, que a transmissão direta dos conhecimentos tem efeitos limitados no processo educativo, ou seja, a mera verbalização de conteúdos disciplinares possui reduzida capacidade formativa, sobretudo se não estabelece qualquer vínculo com as experiências vividas pelas crianças. É, portnato, através do meio que os educadores devem agir […] (NELLESSEN, 2004, p. 106).

Na experiência educativa, portanto, por causa e pelo uso instrumental da inteligência originada da relação interativa homem e natureza, existe a real necessidade de transmissão e renovação da vida humana, carregada de significado, pela comunicação

[92] Cf. DEWEY, 2002b.

e pela educação que subsiste por um processo de transmissão[93]. “Sem esta comunicação de ideias [...] a vida social não persistiria [...] educar é uma questão de necessidade” (DEWEY, 1959a, pp. 148-150).

Dada a necessidade das experiências educativas a fim de se construir um grupo social e de se conservar a vida pelo recurso da auto-renovação, tais experiências exigem qualidades específicas de acordo com os fins e valores a que deseja manter a sociedade que se renova e se mantém pela educação. “Em termos gerais o método consiste em provocar, pela ação do meio, que as impõe, determinadas reações e respostas. As crenças necessárias não podem ser embutidas à força” (Ibidem, p. 12).

Na filosofia deweyana, de inabalável crença no ser humano e na democracia, as experiências educativas devem se realizar de maneira democrática em um ambiente democrático, de livre e total interação entre seus membros, pois somente assim elas podem restaurar a democracia natural e social e manter e ampliar a fé na capacidade inteligente humana e, por conseguinte, na democracia.

A interação necessariamente provoca a construção de hábitos que exatamente surgem dessa relação, já que é fundamental a todo organismo se adaptar e agir com e no meio a fim de manter-se vivo; o hábito é resultado da atuação inteligente pois indica a elaboração de um comportamento que mantém a vida. O hábito é a resposta da percepção da continuidade nas experiências e por conseguinte de suas qualidades e características singulares.

Ao interferir na organização das experiências a fim de controlar seus resultados, os seres humanos constroem sua humanidade, usando o recurso exclusivamente humano da inteligência para sua preservação e continuidade.

A percepção da continuidade das experiências umas nas outras é a característica principal da inteligência, ou melhor, é a própria definição e o resultado do método da inteligência, sendo essa a principal diferença entre humanos e natureza. Educativa, portanto é a experiência que, pela interação, explicita a continuidade espaço-temporal, a ligação das experiências e certa coerência e ordem entre elas[94].

As infinitas experiências educativas provocam infinitos hábitos que podem ser vistos nas incontáveis práticas culturais e civilizações existentes na história da humanidade. Em Dewey, sendo a melhor forma de vida a democrática, faz completo

[93] Cf. DEWEY, 1959a.
[94] Cf. Ibidem, pp. 54-55.

sentido que as experiências educativas sejam assim definidas quando estimulam mais desejo por educação, mais vontade de participação social, mais crescimento[95].

Por isso, educativas são as experiências que valorizam e constroem hábitos democráticos. Assim, há grande destaque de Dewey para o caráter socializador da escola democrática inspirada em sua filosofia educacional. Felizmente, o autor muito bem reconhece os limites da efetivação dessa educação na medida em que afirma que a sua sociedade de origem, apesar de em parte defensora, não é completamente democrática. No próprio prefácio da obra *Democracia e educação* (1916) seu autor coloca-se como um pesquisador que pretende entrar e definir os valores implícitos de uma sociedade democrática bem como aplicá-los às questões educacionais[96]. Em outras palavras, Dewey assume para si parte significativa da responsabilidade por decifrar os significados e instrumentos socialmente democráticos.

Uma citação do próprio autor sobre esse tema nos ajuda a esclarecer o significado da dita experiência estética e educativa e relacioná-las com a próxima definição específica de experiência, a experiência reflexiva.

> [...] Portanto, uma experiência de pensar tem sua própria qualidade estética. Difere das experiências que são reconhecidas como estéticas, mas o faz somente em seu material. O material das belas-artes consiste em qualidades; o da experiência que tem uma conclusão intelectual consiste em sinais ou símbolos sem qualidade intrínseca própria, mas que representam coisas que, em outra experiência, podem ser qualitativamente vivenciadas. A diferença é enorme. É uma das razões por que a arte estritamente intelectual nunca será popular como a música. Não obstante, a experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado. Essa estrutura artística pode ser sentida de imediato. Nessa medida, é estética. Ainda mais importante é o fato de que não só essa qualidade é um motivo significativo para se empreender uma investigação intelectual e mantê-la verdadeira, como também nenhuma atividade intelectual é um evento integral (*uma* experiência), a menos que seja complementada por essa qualidade. Sem ela, o pensamento é inconclusivo. Em suma, a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa (DEWEY, 2010a, pp. 113-115).

2.4 Experiência reflexiva deweyana.

A experiência reflexiva em John Dewey, assim como as experiências estéticas e educativas, possui qualidades específicas que a constituem como tal.

No livro *Como pensamos* (1910) Dewey trata, entre outros, das características que diferenciam e unem diferentes tipos de pensamento humano, dedicando-se a esclarecer a origem do pensamento e da experiência reflexiva bem como o caminho pelo

[95] Cf. Idem, 2010b, pp. 34-36.
[96] Cf. Idem, 1959b.

qual ambos necessariamente necessitam percorrer para se realizarem. “A reflexão é ocasionada pelo caráter dessa situação primária. A reflexão não nasce simplesmente da situação, mas remonta a esta. Sua finalidade e resultado são decididos pela situação de que surgiu” (DEWEY, 1959a, p. 104).

A união das experiências advindas das relações de interação e de explicitação da continuidade entre organismos e meio, ou seja, das experiências humanas rotineiras e reflexivas, origina-se do fato de que as segundas resultam de uma relação de instabilidade ocorrida na primeira. Isso significa que não é possível uma experiência reflexiva antes das experiências rotineiras, que criam e estabelecem significados e relações de adaptação temporária entre organismos e meios[97].

Pensemos nas primeiras situações de aprendizagem, nas primeiras ações de adaptação ao meio por um recém-nascido. Inicialmente há uma situação confortável e cômoda entre e mãe e filho já que esse se encontra no útero da mãe, sendo por ela alimentado e protegido.

À medida que o organismo do filho cresce e ocupa um espaço cada vez maior no corpo da mãe há a necessidade de sua expulsão pelo corpo materno para o ambiente, em nome da sobrevivência de ambos, o que provoca uma situação de estabilidade limite e posterior instabilidade no corpo da mãe e no organismo do bebê, que então é expulso pelo evento do parto. Não por acaso, a primeira ação médica para inserir a criança no novo mundo é dar-lhe um tapa nas nádegas a fim de instigar sua capacidade de interação com o diferente ambiente, de acordar-lhe para a nova vida e um novo mundo. Como destacado por Dewey, essa interação do organismo com o meio será um dos constituintes da experiência humana desse ser ao longo de toda sua vida[98].

Como resultado desse novo tipo de interação na vigente sociedade em que se encontra, das novas características da interação no ambiente no qual participa e atua, ocorre a comunicação instintiva da criança pelo choro, choro que será sua principal maneira de comunicação com o mundo até que desenvolva e consolide o hábito da fala.

Assim, a ação de chorar instintivamente provocada por sensações imediatas como a fome e o frio em situações rotineiras de interação do organismo com o meio, se tornarão perceptíveis e destacadas tanto pela criança como por aqueles que compõem o ambiente com que interage. Isso significa que o choro será utilizado como instrumento de comunicação tanto pela criança como pela mãe. À medida que as situações se

[97] Cf. DEWEY, 1959a, pp. 15-25.
[98] Cf. Ibidem, p. 44.

repetem, ambas reconhecem semelhanças e diferenças que as permitem estabelecer continuidades entre um fato e outro. Ambas efetivam pensamentos reflexivos e posteriormente experiências reflexivas a partir de relações de interação normais, dos primeiros pensamentos rotineiros, também chamadas por Dewey de experiências primárias.

Após consecutivas ações de instintivamente chorar de fome, o recém-nascido saudável percebe que sua boca é conduzida ao seio e sua sensação fisiológica pela qual o corpo percebe que necessita de alimento para manter-se vivo - a fome - é atendida. Os pensamentos resultantes da interação do bebê com o mundo, como as provocadas pelas sugestões, por seus interesses a fim de se manter vivo e mesmo por sua natureza imitadora[99] manifestadas pelo choro serão o primeiro instrumento utilizado por ele para continuar vivo no novo ambiente social estranho e pouco amigável em seus primeiros meses de vida.

Da mesma maneira, à medida que o tempo passa, o choro será utilizado não apenas para demonstrar fome como também frio, carência afetiva, sono, manha e outras sensações que fazem parte da vida do bebê. Esse caminho da instabilidade para estabilidade é o roteiro comum a toda experiência reflexiva, sendo realizado também pelos pais da criança, que à medida que interagem com ela, aprendem a diferenciar os choros de frio, carência afetiva, sono, manha e assim por diante. "Para uma criança, as coisas são, a princípio, meras amostras de cor e luz, fontes de som; adquirem significado só quando se tornam sinal de experiências possíveis, mas ainda não presentes e reais" (DEWEY, 1959a, pp. 28-29).

Os pensamentos reflexivos em que se baseiam todas as experiências reflexivas, e que fundamentam o método reflexivo, se realizam por um caminho comum, além de se iniciarem no nascimento dos seres humanos ou exatamente a partir do início da interação dos organismos com o meio. Por isso mesmo, o pensamento rotineiro origina-se e realiza-se na interação bem como o pensamento reflexivo origina-se e realiza-se na interação e na posterior capacidade de ligar essas interações em situações de causa e consequência, a continuidade.

O estabelecimento de significados e adaptações temporárias entre organismos e meio, entre seres e natureza, originado nas experiências rotineiras e promovido por essas e pelas experiências reflexivas indicam o estabelecimento de hábitos, de crenças que

[99] Cf. DEWEY, 1959a, pp. 65-75.

legitimam a prática de determinadas ações. “As qualidades semelhantes constituem, sempre, a ponte por onde transita o espírito, ao ir de uma primeira experiência a outra nova [...] pensar [...] é um processo de aprender, de modo consciente, os elementos comuns” (DEWEY, 1959a, p. 74).

Dewey aponta alguns valores que diferenciam o pensamento reflexivo de outras expressões do pensamento como corrente da consciência, como representação mental de algo não presente ou como crença absoluta.

> [...] Em primeiro lugar é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira [...] o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes [...] Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente [...] (Ibidem, p. 26).

Uma das qualidades principais de uma experiência reflexiva, segundo Dewey, é a sua capacidade de permitir chegar a uma conclusão, de realizar um percurso que conduza a algum lugar e que, desta maneira, permita ao ser humano ir além de sua relação presente e imediata com o meio e assim estabelecer relações de continuidades entre fatos e situações, entre causas e consequências. A experiência reflexiva nasce e se realiza na prática, especificamente no solução de uma situação de rompimento da estabilidade provisória entre ser e ambiente e na recriação dessa relação com o objetivo principal de reestabelecer a unidade, a interação contínua e consolidada de crenças e práticas entre organismo e meio[100].

Tal capacidade de perceber as continuidades das experiências, para esse autor, permite a criação e o estabelecimento dos hábitos humanos. Esses hábitos, por sua vez, devem ser estabelecidos com base na clareza e na honestidade entre aquilo que afirmam e suas práticas.

Em outras palavras, os hábitos humanos devem convergir com as práticas humanas, representando a unidade de ambos e não sua separação. Quando os hábitos e as crenças originam-se da experiência humana, valorizando igualmente tanto a teoria quanto a prática, a união, ou melhor, a interação provisoriamente estável que assegura a prática de comportamentos efetivamente crentes é possível. Isso explica, por exemplo, porque para Dewey a democracia não é uma crença a ser imposta a uma dada comunidade, mas uma prática social a ser efetivada por todos os membros de uma sociedade, sendo ao mesmo tempo uma prática social e um valor[101].

---

[100] Cf. DEWEY, 1959a, pp. 15-17.
[101] Cf. Idem, 1959b, p. 87.

Além desse valor, o pensamento reflexivo diferencia-se, sem contudo separar-se, do pensamento rotineiro, porque permite que o ser humano prepare e invente sistematicamente ideias, ações e instrumentos que transformam o mundo social e natural, de modo a melhorar eficientemente sua vida.

> [...] É por meio do pensamento [...] que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicar-lhe, antecipadamente, consequências e, ao mesmo tempo, modos de consegui-las ou evitá-las [...] A verdadeira essência da cultura civilizada está em que, de caso pensado, erigimos monumentos, providenciamos documentos que nos impeçam de esquecer [...] Todas as espécies de aparelhos artificiais são modificações intencionais das coisas naturais, de tal modo engendradas que as coisas nos passam a servir melhor do que em seu estado natural, para revelar-nos o que estiver oculto, ausente e remoto [...] (DEWEY, 1959b, p. 26).

Para esclarecermos os valores citados como fundamentais ao pensamento e à experiência reflexiva, devemos voltar à capacidade basilar de concluir atos, fazer ligações ou estabelecer relações de causa e consequência a partir da desestabilização de uma situação inicialmente estável, de sua reconstrução pelo caminho da sugestão de hipóteses, sua experimentação confirmadora ou não e o retorno a uma estabilidade temporária, uma adaptação organismo-ambiente temporária.

Se o principal característico de um pensamento reflexivo, logo também de experiência reflexiva, é a capacidade de ordenar pensamentos a fim de alcançar uma conclusão lógica o suficiente para se tornar um hábito, um novo comportamento, é interessante que compreendamos como isso se dá na lógica formal. A respeito desse assunto, a fala de Dewey é exemplar para caracterizar esse elemento da lógica formal reconhecido pelo autor como reflexivo, inteligente.

> [...] Quando manuseamos um tratado de Lógica, nele encontramos uma classificação de termos, como: particular, geral, denotativo, conotativo, etc; de proposições, como: positiva, negativa, universal, particular; e de argumentos, na forma de silogismos. Dos silogismos, é exemplo familiar: Todo homem é mortal; Sócrates é homem; logo, Sócrates é mortal. O que caracteriza a afirmação formal é que os objetos específicos particulares podem ser eliminados e o claro que deixam pode ser preenchido com qualquer elemento. A forma do silogismo citado é a seguinte: Todo M (seres humanos nesse caso) é P; todo S é M; logo, todo S é P. Nessa fórmula, S representa o sujeito da conclusão, P, o seu predicado; e M, o termo médio. O termo médio aparece em ambas as premissas; é o laço conectivo pelo qual S e P, que, sem ele, seriam desconexos, ficam contidos numa unidade: é a base e a justificativa da asserção final S é P. Nos raciocínios deficientes, o termo médio não exerce a mesma ligação forte e exclusiva do sujeito e predicado [...] (Idem, 1959a, pp. 79).

O exemplo clássico de lógica citado acima pelo autor indica a característica que necessariamente resulta, como produto, de uma dita experiência reflexiva e por meio da qual ocorre o desenvolvimento da capacidade de prever, organizar, gerir e concluir ações de modo a criar e desenvolver hábitos não pela prática da autoridade, mas pela percepção inteligente, lógica, com sentido, de sua eficiência.

O recém-nascido que percebe o choro como instrumento de comunicação e melhor adaptação de si ao ambiente realizou uma reflexão lógica, guardadas as devidas proporções de profundidade e complexidade, nos moldes acima. Após repetidos choros motivados pelo instinto da fome, ocorre uma conexão entre o choro e a satisfação imediata de prazer que o leite materno lhe proporciona. Assim, ele cria um choro específico para expor ao ambiente quando está se sentindo faminto, sendo esse choro de fome o produto de seu pensamento e de sua experiência reflexiva. "As formas lógicas que caracterizam as conclusões alcançadas e adotadas não podem, portanto, prescrever o modo por que deveríamos chegar a uma conclusão quando presos ainda a uma condição de dúvida e de indagação" (DEWEY, 1959a, p. 82).

A comprovação da existência de diferentes tipos de pensamentos e de experiências pode ser reconhecida nas diferenças apresentadas por Dewey entre a forma lógica e o processo psicológico, assim como no pensar real e nos respectivos produtos efetivados após a realização de pensamentos rotineiros e reflexivos (Ibidem, p. 80). O exemplo de lógica da última citação, a existência de fórmulas matemáticas universais ou de mapas de relevo e clima do planeta indicam resultados típicos de experiências reflexivas, que percebem e explicitam continuidades entre organismos, ambientes e as suas relações interativas.

O pensar real indicado por Dewey[102] pode ser reconhecido como o processo pelo qual se efetivam, interativamente, os pensamentos rotineiros e seus produtos, os pensamentos reflexivos. Esses últimos, por sua vez, produzem ocorrências formais como símbolos, significados, fórmulas e instrumentos que podem ser utilizados posteriormente de maneira compartilhada por outros humanos em situações semelhantes, sem que necessariamente os sujeitos que revivem a experiência tenham de recomeçá-la, de iniciá-la do zero. Um trabalho de mestrado e o posterior doutorado exemplificam tal afirmação. Nossa escolha pela pesquisa em Dewey foi feita pela concordância com suas ideias e pela percepção inicialmente pouca profunda, mas sensível e significativa, de reflexões

> [...] Consideremos, como analogia, a relação de um mapa com as explorações e investigações de que é o resultado. As explorações correspondem a processos. O mapa é o produto. *Depois* de construído, pode ser posto em uso, sem referencia alguma às viagens e expedições de que é o fruto [...] Agora, o mapa ali está, diante de nós, inteiro e de uma vez. Cabe-lhe, com propriedade, o nome de forma de todas as viagens especiais de lugar a lugar, empreendidas por quem quer que seja [...] Não lhe diz, porém, aonde ir; os próprios desejos e planos do viajante determinam a meta, bem como seu próprio passado determina o lugar onde se acha agora e de onde deve partir [...] (Ibidem, p.81).

[102] Cf. DEWEY, 1959a, pp. 80-81.

Em todas as experiências pelas quais passará a criança ao longo de sua vida haverá potencialmente a possibilidade de reflexão pela interação na medida em que essa capacidade seja continuamente estimulada, desenvolvida e valorizada, inclusive para além da solidificação dos hábitos e comportamentos socialmente aceitos. Por isso é que a teoria filosófica deweyana é também uma teoria educacional, já que a seu ver é função primordial da escola, espaço construído pelas sociedades complexas para sua conservação e transformação, desenvolver em seus membros essa capacidade reflexiva Por isso também sua defesa de uma escola democrática, afinal de contas para ele a democracia é a melhor forma de vida social humana, pois se origina na natureza e diz respeito a todo ser humano[103].

Fica clara, assim, a ligação entre as experiências estéticas, educativas, democráticas e reflexivas em Dewey. As três primeiras, para serem consideradas de fato o que lhes indicam os nomes, devem necessariamente realizar esse laço conectivo entre premissas, termos e/ou conceitos. A reflexão, reconhecida como essa capacidade de conectar de forma lógica as experiências primária e secundária, ou seja, as experiências imediatas a experiências passadas e futuras é a base das experiências estéticas, educativas e democráticas.

2.5 Considerações sobre as características das experiências.

Experiência é a definição elementar que, múltipla e numericamente infinita, constitui todas as situações vividas pelo homem ao longo de sua história, sendo ao mesmo tempo conteúdo e instrumento de sua ação e reação no ambiente. Experiências constituem as situações que formam o que denominamos vida.

> [...] A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente [...] A própria vida consiste em fases nas quais o organismo perde o compasso da marcha das coisas circundantes e depois retoma a cadência com elas – seja por esforço, seja por um acaso fortuito. E, em uma vida em crescimento, a recuperação nunca é mero retorno a um estado anterior, pois é enriquecida pela situação de disparidade e resistência que atravessou com sucesso [...] (DEWEY, 2010a, pp. 74-109).

As experiências constituintes da vida representam e promovem, ao mesmo tempo e por suas qualidades, situações onde podem ocorrem inúmeros outros tipos de

[103] Cf. Idem, 1959b, p. 93.

experiência. Os incalculáveis tipos de experiências vividas pelos seres humanos ao longo de sua história e suas respectivas singularidades diferenciam-se por suas características.

> [...] Os filósofos, inclusive os empíricos, falaram, em sua maioria, da experiência em geral. A linguagem vernácula, entretanto, refere-se a experiências, cada uma das quais é singular e tem começo e fim. Porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro [...] (DEWEY, 2010a, pp. 110).

Cada experiência é potencialmente um novo hábito, o resultado e o instrumento da ampliação da experiência anterior. "Em qualquer caso, estão sendo formados novos hábitos positivos: de observar cuidadosamente as coisas, ou de olhá-las por cima, às pressas, com indiferença ou com impaciência" (Idem, 1959a, p. 96).

Definidas por Dewey, entre outros, pelos nomes de experiências "reais", "incipientes" ou "normais" (Idem, 2010a, pp. 109-113), essas experiências são aquelas indicadas como as situações de interação que ocorrem entre seres e ambiente e onde se efetivam todas as experiências naturais e humanas. São aquelas onde outras experiências específicas ocorrem, podendo ser tratadas também pelos nomes de situação, cotidiano, vida, pois

> [...] os indivíduos vivem em um mundo significa, concretamente [...] que eles vivem em uma série de situações [...] Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente. Se esse ambiente consiste em pessoas com as quais ele esteja conversando sobre algum tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também faz parte da situação; ou os brinquedos com os quais esteja brincando; o livro que esteja lendo [...] O ambiente é [...] quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando [...] (Ibidem, pp. 44-45).

De acordo com Dewey[104] o que caracteriza uma "experiência real", "incipiente", "normal" é a vida humana e as suas relações interativas, aquelas dos indivíduos com o ambiente, como o primeiro contato organismo-meio, onde há uma profusão indefinida de situações e sensações que estimulam e permitem a percepção e a construção dos significados humanos dados ao meio e aos seres que o compõem. Em outras palavras, existem experiências iniciais, ocorridas em situações reais de interação entre os seres humanos e a natureza, que fundamentam uma futura experiência reflexiva.

As diferenças apontadas por Dewey entre as experiências iniciais do organismo com o meio e suas adaptações a esse último com o objetivo de continuar crescendo, isto

[104] Cf. DEWEY, 2010a.

é, de sobreviver, situam-se nos resultados dessas adaptações, nos hábitos consolidados e no sucesso da manutenção da vida.

Na medida em que o ser vivo se utiliza adequadamente do ambiente na manutenção de sua sobrevivência podemos dizer que houve uma boa adaptação do primeiro ao segundo e vice-versa, o que fez com que a vida continuasse. Porém, devido ao caos e ao desordenamento do meio, essa adaptação é sempre instável e temporária, exigindo uma constante reordenação e readaptação do ser ao ambiente.

Essa capacidade contínua de reconstrução da estabilidade temporal da relação de interação organismo-ambiente e sua percepção cada vez mais clara e instrumental é o que define se uma experiência é primária ou secundária, se rotineira ou reflexiva. A experiência em Dewey é, ao mesmo tempo, objeto e método pelo qual o organismo pode continuar vivendo na natureza.

Por isso a experiência humana e sua sobrevivência é profundamente dependente da cooperação social, da interação social dos humanos com a natureza; o exemplo dos primeiros contatos do bebê com o meio indicam a profundidade de sua dependência de seu grupo social a fim de continuar vivendo.

Após anos de experiência numa comunidade um bebê pode tornar-se um exímio caçador, um excelente pintor e escultor ou mesmo um eficiente ladrão. Ou seja, para além de sua sobrevivência, esse bebê adquirirá hábitos que podem ampliar e melhorar a sua vida e de sua comunidade, o que o coloca muito à frente de qualquer outro ser vivo no que diz respeito à interferência no ambiente, à sua capacidade evolutiva. Seus hábitos e sua capacidade de melhorar sua adaptação e, por conseguinte sua vida individual e social é infinita e se explicita pela riqueza e diversidade social humana.

Existem diferenças nas características das experiências dos homens originadas dessa profunda dependência humana do meio e de sua exclusiva capacidade inteligente de criar instrumentos que auxiliem nessa adaptação. A própria diferença, por exemplo, entre os nomes das experiências estética e educativa indica que há diferenças nos seus conteúdos; contudo, toda experiência estética é ao mesmo tempo educativa e democrática, pois todas elas se efetivam pela reflexão, pela capacidade humana de perceber, explicitar e efetivar as relações de continuidades entre as situações e experiências imediatas. A fundamental característica para Dewey que define uma experiência como estética, educativa, democrática, é sua característica reflexiva.

No próximo capítulo pretendemos nos aprofundar no conceito de democracia deweyana e relacioná-lo com a sua concepção de experiência.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA EM JOHN DEWEY

3.1 Influências sociais, congregacionalistas e científicas na concepção de democracia em John Dewey.

Como continuação de nossa pesquisa trataremos nesse momento da definição da democracia em algumas obras de John Dewey para em seguida relacioná-la com a noção de experiência tratada previamente.

Desde já, salientamos que a democracia é uma palavra com uma definição ampla e encontrada desde o período helênico até a época contemporânea em variados autores, havendo uma enorme diversidade de suas concepções e práticas ao longo da história da civilização ocidental.

Para compreendermos tanto o conceito de democracia em Dewey como sua relação com a experiência é necessário que recorramos a assuntos já mencionados, que dizem respeito ao contexto filosófico-científico da época de Dewey, às influências sociais e de outros autores determinantes na construção de sua obra. Isso porque a concepção de democracia deweyana está vinculada a essas influências.

A respeito da ciência e da filosofia nos primeiros cinquenta anos da vida de Dewey é muito importante lembrarmos que havia uma separação que também colocava em oposição aqueles que acreditavam que o conhecimento originava-se predominantemente do indivíduo - os racionalistas - com os que estavam certos de que o conhecimento originava-se do meio - os empiristas).

Nosso autor nasce, cresce e se educa num ambiente familiar e religioso que não percebe o mundo de maneira fragmentada, que estimula sua sede de unidade. Contudo, a predominância dessa separação no mundo social frequentado por ele, especialmente na escola, diverge de sua formação primeira - família e igreja[105].

Assim, é possível reconhecer na obra deweyana a tentativa de responder e criticar cientificamente os dualismos; em vários de seus livros Dewey compara, por exemplo, as escolas tradicionais e progressivas, o pensamento rotineiro e o reflexivo, a filosofia

[105] Cf. AMARAL, 2007.

tradicional e filosofia reconstruída[106], explicando de maneira unificadora e antidualista suas interligadas concepções de experiência, democracia, comunicação, cooperação, método inteligente, pensamento reflexivo, sociedade democrática.

Isso indica que a percepção da unidade do mundo e da necessidade de esclarecê-la é realizada por Dewey inicialmente através da fé fornecida por sua família e sua comunidade congregacionalista. Contudo, à medida que "sua fé na democracia foi se tornando mais intensa, mais foi carecendo de alicerces sólidos, isto é, de uma fundamentação racional" (AMARAL, 2007, p. 40).

Sobre as influências sociais vividas por Dewey desde sua mais tenra infância, Amaral afirma ainda que a fé deweyana na democracia fundamenta a sua filosofia e sua trajetória de buscar apoio teórico em sua fé prática, tendo sido sua concepção e fé democrática elaboradas por forte influência da comunidade congregacionalistas da qual ele participa[107].

A sociedade religiosa congregacionalista, vinda da Europa do século XVII, existia no século XIX nos EUA como uma fraternidade regional de seguidores de Cristo ou mesmo de outras religiões. A prática e crença comum dessas comunidades era a de somente aceitarem a autoridade de seu próprio núcleo religioso, de sua congregação, negando qualquer ordem e autoridade vinda de fora. Havia por isso um claro sentimento de igualdade, pertencimento e responsabilidade individual e social entre os congregacionalistas do quais Dewey participa desde o nascimento.

> [...] Julgamos conveniente ressaltar que tais democracias estavam ligadas essencialmente à fé religiosa de seus membros, pois não interferiam na obediência que estes mantinham em relação ao governo central [...] Talvez seja possível extrair desses episódios alguns elementos que nos possibilitarão levantar hipóteses de que Dewey tenha sido atraído ao referido movimento religioso graças aos princípios verdadeiramente democráticos que o sustentavam, incluindo aqui a total ausência de caráter constrangedor das doutrinas religiosas professadas em seu meio, advinda da aspiração de independência tão cara e tão típica do movimento. Isso porque a fé na democracia, como forma de associação humana por excelência, e por isso mesmo moral e espiritual, parece ser para o pensamento do autor o seu verdadeiro e mais sólido apoio [...] (Ibidem, pp. 35-37).

Assim, a noção de democracia religiosa e a construção de sua fé democrática, iniciadas em seu ambiente familiar, encontram subsídio lógico-científico à medida que Dewey dedica-se aos estudos científicos formais de filosofia, biologia, psicologia, bem como de autores como Comte, Hegel, Darwin, entre outros já citados. Muitas são as

---

[106] Cf. *A escola e a sociedade* (1900), *A criança e o currículo* (1902), *Como pensamos* (1910), *Reconstrução em filosofia* (1919).
[107] Cf. AMARAL, 2007.

influências teóricas que auxiliam nosso autor a construir uma teoria filosófica coerente com sua crença na democracia como fundamento da natureza e do mundo social mais adequado e justo aos humanos[108].

Desta maneira, destacamos a seguir alguns daqueles que, de acordo com alguns dos grandes nomes conhecedores do pensamento deweyano, são as principais influências científicas que ajudam Dewey a esclarecer e construir a sua base científica de fé na democracia.

O primeiro grande autor que destacaremos como influenciador de Dewey é Charles Darwin. Dewey desperta para o interesse filosófico, no terceiro ano da Universidade de Vermont, a partir do seu aprofundamento na teoria evolucionista através da obra *Lessons in Elementary Physiology*, do professor e ministrante do curso de Fisiologia, Thomas H. Huxley. Pelo estudo das propriedades do organismo humano e suas relações com o ambiente propostas pelo evolucionismo darwinista, Dewey construiu sua noção de união e relacionamento dos seres e da natureza.

De acordo com Amaral (2007, p. 41), "parece possível, pois, fazer derivar dessa iniciação ao darwinismo o primeiro apoio sólido para a sua fé vital na unidade da vida democrática".

Outro importante nome influente na obra deweyana é o de Friedrich Hegel. Tendo se aproximado desse autor a partir do contato com o filósofo hegeliano W.T Harris e com seu professor da Universidade John Hopkins, G.S. Morris, Dewey herda de ambos a ideia hegeliana de unidade, representada pelo todo vivo, orgânico e dinâmico. Além disso, Hegel é o autor que oferece segurança a Dewey na elaboração da lógica como processo de busca da verdade, oposta à lógica formal.

Esse desejo pessoal a ser satisfeito pela ciência nos parece ser exatamente o esclarecimento da busca de Dewey pela comprovação científica de uma crença e uma prática que, como dito, iniciou-se em família e em sua religião, a fé na democracia como o único modo de vida moralmente válido. A filosofia hegeliana, tão atrativa a Dewey, versa sobre o entendimento daquilo que já é atual e fidedigno, presente e real, como uma síntese do real e do ideal. Essa perspectiva atende aos desejos deweyanos de utilizar os instrumentos elaborados pela humanidade a fim de conservá-los e melhorá-los, bem

[108] Cf. DEWEY, 1959b.

como manter e reconstruir a própria civilização humana pela resolução de seus problemas presentes de maneira cooperativa, portanto, democrática[109].

A coerência do pensamento de John Dewey e sua elaboração científica mediada pelo desejo de unidade, interdependência e relação democrática originária da natureza encontra forte apoio também na concepção psicológica de William James e seu livro *Princípios de Psicologia* (1890).

Nessa obra, James - um dos fundadores do pragmatismo estadunidense junto com Pierce e Dewey - fundamenta os princípios da psicologia moderna, profundamente baseada na biologia evolucionista e na ideia da mente como plástica e adaptável ao meio a partir da relação indivíduo e ambiente, sendo que

> [...] o processo de consciência deveria ser estudado não somente como fatos existenciais, mas também como participante da vida do indivíduo em sua adaptação ao meio. Podemos aqui entrever elementos que vão colaborar na solidificação daquele princípio da filosofia de Dewey que defende a existência de uma continuidade no relacionamento entre o indivíduo e o meio, entre o homem e o mundo. O modelo biológico de adaptação do homem ao meio, requerido por Dewey para explicar o desenvolvimento das ações humanas, mesmo as de níveis culturais mais elevados, constitui um apoio racional dos mais sólidos para a consolidação da continuidade entre natureza e experiência [...] (AMARAL, 2007, p. 45).

Reconhecemos no modelo biológico de adaptação requerido por Dewey também um forte apoio para o princípio de interação, o outro princípio constituinte da experiência junto com o princípio da continuidade, pois os organismos adaptam-se ao meio a partir da interação entre ambos, iniciado inconscientemente no momento do nascimento dos seres, quando de sua entrada no mundo natural e social[110].

Por isso mesmo é que

> [...] Dewey faz, através da sua filosofia, a apologia de um mundo ou de uma sociedade onde a interação entre os homens venha a ser a mais 'ativamente contínua' possível. Isso porque é somente com base no esforço cooperativo que o homem pode atuar tendo em vista a realização máxima do bem comum [...] (Ibidem, p. 49).

Desta maneira, Dewey reconhece a democracia como um valor especificamente humano, uma conduta moral, um hábito dentre vários outros possíveis e existentes na sociedade humana.

Antes, porém, o autor também identifica a democracia como uma característica do mundo natural, como uma condição da natureza. Isso porque ele vive e experimenta práticas educativas e experiências educativas democráticas, originadas das relações de

---

[109] Cf. AMARAL, 2007.
[110] Cf. DEWEY, 1997.

interação de sua família, grupo social e religião com seu meio ambiente[111]. Sobre a origem da democracia na América, Dewey comenta

> [...] o centro da doutrina era, teoricamente, a identificação virtual da liberdade com a própria condição de ser do indivíduo; e a extensão da liberdade então existente se media pelo grau em que completava a individualidade. É possível interpretar-se essa ideia de dois modos diferentes. De um lado, ela podia ser uma expressão das condições peculiares aos nossos pioneiros; ajustada a essas condições, mas de todo ingênua como verdade universal acerca do indivíduo e acerca do governo. De outro lado, ainda que parecendo um sonho, a ideia expressava um princípio a ser mantido com deliberado esforço, se a humanidade tinha de seguir um curso verdadeiramente humano. Que se lhe chame de sonho ou quimera, certo é que está ligada a uma tradição que tem exercido extraordinária influência sobre a vida americana [...] (DEWEY, 1953, pp. 76-77).

Em Dewey, um princípio verdadeiramente democrático rege todos os acontecimentos naturais em suas interações entre diversos graus de complexidade, sem ocasionar diferença total de classe, já que todos localizam-se primeiramente na natureza, constituindo-a.

A possibilidade de continuidade da democracia natural na sociedade humana depende da organização dessa sociedade e das experiências educativas nela e por ela realizadas. Por isso mesmo, Dewey reconhece duas modalidades de direção social na educação: uma direção educativa ligada ao pensamento científico tradicional e outra modalidade de direção atrelada ao pensamento científico progressivo e democrático[112].

> [...] A nosso ver, foi justamente a estrutura geral democrática, peculiar a essa teoria da evolução universal, que atraiu a atenção de nosso autor, tão sedento de ver o mundo integrado num único todo [...] o universo a que se refere parece espelhar uma organização das mais democráticas, onde cada ser encontra-se na mais harmoniosa continuidade com os demais, na medida em que ao desempenhar cada um a sua função específica todos acabam cooperando mutuamente com vistas a manter o equilíbrio harmonioso do todo [...] (AMARAL, 2007, pp. 50-51).

Assim, a origem familiar e religiosa onde Dewey aprende o valor inseparável da teoria e da prática democráticas é transformada e concebida também cientificamente, sob influência de outros cientistas e dos já citados Darwin, Hegel e James. A fé religiosa que legitimava a fé democrática de Dewey se torna, a partir de sua teoria filosófica, fé científica que crê na capacidade humana de construir condutas e hábitos por um método inteligente efetivado por uma educação democrática[113].

> [...] a distinção significativa não é mais entre aquele que conhece e o mundo, ela é entre diferentes maneiras de ser dentro do movimento das coisas, entre um modo físico bruto e um modo inteligentemente definido. Esse modo

[111] Cf. DEWEY, 2010b.
[112] Cf. Idem, 1959b.
[113] Cf. AMARAL, 2007.

> inteligente envolve uma forma peculiar de interação entre a criatura viva e o seu meio ambiente. A referida peculiaridade expressa-se na busca de certos fins e na escolha de meios para atingi-los. Em meio a esse território natural, orientado basicamente por princípios democráticos, o menor acontecimento deve ter uma missão a cumprir em benefício da harmonia do todo. Sendo assim, a conduta inteligente do animal humano, respondendo a significados e não apenas reagindo a contatos físicos, tem como tarefa modificar o mundo em função desses significados [...] (AMARAL, 2007, pp. 51-52).

Enfatizamos a origem das influências da noção de democracia em Dewey objetivando mostrar algumas de suas raízes e confirmar o que afirmamos no início desse capítulo: o nascimento do espírito democrático de John Dewey está vinculado aos fatores históricos, sociais (familiares, religiosos) e científicos (a concepção tradicional filosófica dualista e seu rompimento) a que ele pertence e participa.

Vimos até aqui que o princípio fundamental da natureza, que a organiza e rege seus elementos é a democracia. Todos os seres vivos e objetos que constituem o mundo natural estão interligados e interdependentes, sendo que não há separação entre eles, mas sim uma contínua interação[114].

A aparente fragmentação entre os mundos natural e humano é resultado de uma interpretação e reconstrução humana, resultante especialmente do isolamento social em classes e da impossibilidade de livre interação e conseguinte continuidade entre elas[115]. "Ver o organismo na natureza, o sistema nervoso no organismo, a mente no sistema nervoso, o córtex na mente é a resposta para os problemas que perseguem a filosofia" (DEWEY, 2011, p. 295).

Em outras palavras, a origem do mundo humano é o mundo natural com a livre e democrática interação e continuidade entre seus membros constituintes; porém, devido à capacidade singular humana de interagir, de responder a interação com a natureza, de se organizar, compreender, conservar e modificar essas relações de interação e continuidade com o mundo natural (construindo o mundo humano) ocorre uma reconstrução dos valores naturais na organização social humana. "Sendo assim, a conduta inteligente do animal humano, respondendo a significados e não apenas reagindo a contatos físicos, tem como tarefa modificar o mundo em função desses significados" (AMARAL, op. cit., p. 52).

À medida que percebe em seu viver a integração orgânica e natural do todo - natureza e sociedade - em compasso com elementos psicológicos e sociais que efetivam essa unidade democrática, Dewey identifica as características de uma sociedade

[114] Cf. DEWEY, 1974.
[115] Cf. Idem, 2011.

democrática. Ao longo de sua obra, o autor amplia essa identificação para a construção de uma teoria filosófica educacional que, exatamente pelas vias do desenvolvimento do método inteligente humano, pode promover a democracia através de experiências estéticas, educativas, reflexivas e democráticas[116].

Por isso, influenciado pela teoria evolucionista, pelas dialética e lógica hegeliana, pela psicologia jamesiana, que explicam os valores humanos e suas práticas como originárias da interação e da adaptação do indivíduo à natureza, Dewey destaca que dessa relação do mundo humano com o mundo natural produzimos "condutas morais" (DEWEY, 1997, pp. 49-57) ou "hábitos" (Idem, 1959b, pp. 44-57).

Desta maneira, ao identificar as origens naturais e inteligentes da espécie humana, Dewey constrói uma teoria epistemológica que responde de maneira coerente e científica aos dualismos fragmentadores da filosofia tradicional que costuma opor mente e corpo, espírito e matéria, eu e mundo, indivíduo e natureza, trabalho físico e intelectual; na teoria deweyana ocorre o reconhecimento da profunda e contínua interação dos elementos constituidores da natureza na natureza com o objetivo de restaurar essa situação no pensamento humano, já que na natureza isso nunca deixou de ocorrer[117].

Para realizar esse empreendimento, o de restituir a democracia natural ao mundo humano, Dewey identifica um elemento que seja também democrático em toda a humanidade, a inteligência[118] e faz dela o meio pelo qual os homens podem efetivar essa democracia social. Desta maneira, o "método inteligente" (Idem, 1959a, pp. 13-25) fundamenta-se na experiência humana e nos dois princípios que a constituem, previamente apresentados e discutidos nos primeiros capítulos, a interação e a continuidade. Por isso,

> [...] o problema do método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de ideias [...] (Ibidem, p. 63).

Ora, tal ambiente para a efetivação do método inteligente que visa a consolidação da democracia deve também ser democrático, já que, como dito, nosso autor busca a unidade do mundo e essa não deve separar prática e teoria mas, ao contrário, uni-las, tal qual elas são unidas no mundo natural.

---

[116] Cf. DEWEY, 1997.
[117] Cf. Idem, 2011.
[118] Cf. Idem, 1959a.

Com seu crescimento e interesse pelos estudos acadêmicos Dewey busca e encontra subsídios científicos para estabelecer sua crença na democracia e na capacidade humana de construir condutas morais que conservem e ampliem a ideia e a prática da democracia natural também no mundo social. Trataremos agora de explicitar como Dewey entende a democracia.

3.2 Indicações dos significados de democracia em Dewey: *Meu credo pedagógico* (1897).

Aquilo que Dewey via e aprendia como bom valor em seu ambiente familiar e religioso é aos poucos apreendido, entendido e identificado pelo autor com os elementos e as práticas democráticas, já que "a única educação verdadeira provém do estímulo das capacidades da criança pelas exigências das situações sociais em que se encontram" (DEWEY, 1997, p. 37). Dewey consegue, progressivamente e à medida que amplia seus estudos, sólidas bases científicas que o ajudam a construir uma teoria filosófica que comprova o que ele percebe, precocemente, em sua família, comunidade e religião: a fé na democracia e a unidade do mundo.

Nosso autor efetiva esse movimento de percepção do que é democrático do que não é democrático vivendo a democracia e suas experiências democráticas e não democráticas, educativas e deseducativas[119] (como é o caso das escolas onde ele estudou e o marcaram por suas características educacionais maçantes e exclusivamente passivas quando comparadas à sua vida familiar e comunitária externa à escola).

Nesse momento vamos apontar quais são esses elementos ditos democráticos para Dewey a partir de leituras específicas de duas obras da primeira e intermediária fase[120] de produção de sua longa trajetória acadêmica: *Meu credo pedagógico* (1997) e *Democracia e educação* (1916).

Antes disso, contudo, vejamos com mais atenção o conceito de democracia.

Como dito, a democracia é um conceito, um valor, uma prática que possui múltiplos e alguns semelhantes significados; a noção da democracia ateniense antiga, por exemplo, fundada nas relações de trabalho escravo e participação política direta é

[119] Cf. DEWEY, 2010b, pp. 27-28.
[120] Cf. BOYDSTON, 1970.

diferente da noção democrática moderna, fundamentada nas concepções de trabalho livre e participação política indireta[121].

Porém, apenas para esclarecer nossa busca e não nos perdermos diante dessa amplitude conceitual, pensamos ser interessante definir algumas dessas semelhanças de significados de acordo com os estudos de alguns respeitados autores que tratam da democracia.

Assim, para Bobbio

> [...] por "democracia" entende-se uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se contrapondo às formas autocráticas, como a monarquia e a oligarquia [...] (BOBBIO, 1997, p. 7).

Renato Janine Ribeiro também reconhece a democracia como o governo de participação da maioria ao afirmar que

> [...] A palavra *democracia* vem do grego (*demos*, povo; *kratos*, poder) e significa poder do povo. Não quer dizer governo pelo povo. Pode estar no governo uma só pessoa, ou um grupo, e ainda tratar-se de uma democracia – desde que o *poder*, em última análise, seja do povo. O fundamental é que o povo *escolha* o indivíduo ou grupo que governa, e que controle como ele governa. O grande exemplo de democracia, no mundo antigo, é Atenas, especialmente no século 5 a.C. [...] (RIBEIRO, 2008, p. 8).

Clermont Gauthier e Maurice Tardif por sua vez afirmam que

> [...] Em sentido literal, "democracia" quer dizer "governo do povo" ou "soberania popular", mas a forma que o modelo democrático pode assumir varia extraordinariamente. A democracia é o modelo de governo adotado em muitos dos países mais ricos e influentes do mundo, cujos sistemas educacionais preparam os jovens para tomar parte também de seu sistema de governo. Entretanto, muitos autores criticam o modo pelo qual a democracia funciona em seus próprios países. As reclamações típicas estão relacionadas ao baixo nível de conhecimento e de participação no processo político, a pouca ou nenhuma representatividade das instituições e a inadequação da educação em seu papel de preparação para a vida sob a democracia. Em torno desse último aspecto, uma das mais veementes correntes de pensamento deve muito a Dewey, que defendeu a ideia de que a educação para a democracia deveria começar na escola, de maneira prática [...] (GAUTHIER, TARDIF, 2010, p. 64).

Jacques Ranciére nos lembra ao tratar da democracia que ela

> [...] Foi primeiro um insulto inventado na Grécia Antiga por aqueles que viam a ruína de toda ordem legítima no inominável governo da multidão. Continuou como sinônimo de abominação para todos os que acreditavam que o poder cabia de direito aos que a ele eram destinados por nascimento ou eleitos por sua competência. Ainda hoje é uma abominação para aqueles que fazem da lei divina revelada o único fundamento legítimo da organização das comunidades humanas. [...] (RANCIÈRE, 2014, pp. 8-9).

[121] Cf. RIBEIRO, 2008.

De acordo com nossas pesquisas em Dewey e em outros autores que tratam da democracia, afirmamos que esse conceito está predominantemente ligado a ampla e profunda participação de todos nos rumos das sociedades humanas; por isso a ideia de democracia está intrinsecamente ligada a ideia de participação social, da possibilidade de atuação nas tomadas de decisões relativas a uma determinada sociedade. Em Dewey essa concepção de democracia está também muito fortemente ligada à participação social.

Toda sua teoria é construída exatamente em defesa da habilidade humana de reconstruir o mundo natural à imagem e semelhança da democracia. Por isso mesmo, tanto a livre e completa interação entre os membros de uma sociedade que se afirme democrática, bem como o conhecimento, a capacidade inteligente humana de solucionar seus problemas práticos são os elementos e os instrumentos reconhecidos por Dewey para reconstruir na sociedade a democracia já existente na natureza[122].

Sabendo que o significado fundamental (ou comum aos autores por nós pesquisados) da palavra democracia é o de possibilidade de profunda e ampla participação do indivíduo na sociedade, nos dedicaremos a reconhecê-la em John Dewey nos referenciando na democracia como a livre interação dos membros de uma sociedade assim como a possibilidade de sua participação inteligente na construção desta.

Para realizar tal empreendimento, iniciaremos a identificação do que constitui a democracia deweyana nas obras *Meu credo pedagógico* (1897) e, no próximo subcapítulo, *Democracia e educação* (1916), escritas respectivamente no período dos primeiros trabalhos e da fase intermediária de produção intelectual de John Dewey.

Antes, contudo, é importante destacar que outros trabalhos, inclusive maiores em número de páginas, foram produzidos pelo autor antes da publicação de *Meu credo pedagógico,* como por exemplo uma tese sobre Kant para a conclusão de seu Ph.D. na Universidade Johns Hopkins, em Baltimore, no ano de 1884, e um ensaio nomeado *O Conceito de Arco Reflexo em Psicologia* (1896), analisando concepções da psicologia científica do período. Porém, nenhum desses trabalhos apresentava de forma tão explícita aqueles ideais filosóficos que o orientariam e nos quais ele se aprofundaria ao longo de toda sua vida.

O texto *Meu credo pedagógico* é tacitamente apresentado na estrutura discursiva de um manifesto[123], que é uma declaração pública de princípios e intenções, individuais e sociais, com pontos de vista claros, denunciando um problema e convocando a sua

[122] Cf. DEWEY, 2011.
[123] Cf. CHINAGLIA, 2013.

comunidade para resolvê-lo. A escolha da escrita de um manifesto ao invés de uma nova tese ou de uma pesquisa quantitativa, por exemplo, reafirma o compromisso de Dewey com a democracia, pois esse é um gênero discursivo que representa bem a ação e a participação políticas numa sociedade [124], pois instrumentaliza a escrita expondo problemas e propondo ou sugerindo soluções, bem próximo do que defende a corrente pragmatista que Dewey representa.

A escolha do manifesto como gênero discursivo por Dewey no início de sua obra filosófica educacional é portanto absolutamente coerente com a sua defesa da democracia como crença e prática de vida, como base da vida psicológico-social, já que esse autor defende a participação ativa, comprometida e igualmente valorizada dos indivíduos em todos os espaços públicos da sua nação e um manifesto teoriza e convoca para ação prática.

Dewey é membro de uma sociedade que se reconhece democrática e, portanto, identificado com tal crença, ele utilizará de mecanismos democráticos para apresentar e discutir aquilo em que possui fé, a democracia pelas vias do processo educativo humano.

A começar pelo título, *Meu credo pedagógico*, que em seu significado traduz-se por minha crença educativa ou aquilo em que acredito ser a educação, Dewey apresenta um texto formado por curtos mas lúcidos artigos, com suas ideias iniciais a respeito da educação progressiva e democrática, meio pelo qual, de acordo com esse autor, a democracia pode de fato efetivar-se.

Cada artigo possui um tema principal; juntos eles constituem a base de sua concepção sobre educação, também identificada pelo próprio autor de progressiva, exatamente por ocorrer de maneira gradual, contínua e integrada ao mundo e aos seres, que a realizariam de forma absolutamente democrática, tal qual o mundo natural.

Já na abertura desse escrito, no artigo 1º, que objetiva definir o que é educação, fica bastante claro que, para Dewey, ela é o meio e o instrumento pelo qual a democracia pode se consolidar já que o processo de participação no mundo social (e o próprio processo educativo informal) ocorre de maneira inconsciente, no nascimento dos seres

[124] Na literatura a definição de manifesto é de um texto de natureza dissertativa e persuasiva, como uma declaração pública de princípios e intenções, que tem por objetivo alertar um problema ou fazer a denúncia pública de uma situação que está ocorrendo, normalmente de cunho político. O manifesto se destina a expor um ponto de vista, denunciar um problema e/ou convocar uma sociedade, uma comunidade, para uma ação específica que visa discutir e solucionar o problema denunciado. Com uma estrutura relativamente livre, possui alguns elementos indispensáveis como título, identificação e análise do problema, argumentos que fundamentam o ponto de vista do(s) autor(es) do manifesto, local, data, entre outros. Dentro dessa definição o texto *Meu credo pedagógico* pode ser identificado como um manifesto.

humanos, realizando-se pela participação ativa e passiva do indivíduo na "consciência social da raça" (DEWEY, 1997, p. 33). Ou seja, a educação procede pela participação individual resultante da sua interação com o social. Viver portanto é educar-se continuamente.

Se a educação efetiva-se na relação entre psicológico e social, não é estranho que as sociedades, à medida em que se tornam complexas, criem espaços específicos para organizar essa relação educativa. Sendo assim, Dewey abre o segundo artigo de *Meu credo pedagógico* exatamente apresentando as suas ideias do que seja a instituição escolar, relacionando-as com sua noção de educação como filosofia para a democracia.

"A escola é simplesmente essa forma de vida em comunidade onde se concentram os agentes efetivos que permitem que a criança compartilhe os recursos herdados da raça, e que use suas próprias capacidades para fins sociais" (Ibidem, p. 39). Nota-se aqui uma concepção de escola como representação, como microcosmo da comunidade a que pertence, regional e globalmente, sendo portanto fundamental que essa instituição represente e faça representar questões da sociedade que a constituem.

Nesse aspecto, notamos uma ideia de escola totalmente ligada à experiência dos seres que a formam; experiências que ao serem apresentadas e tratadas pelo método reflexivo (inteligente/científico) possibilitam a percepção da sua continuidade e das relações de causa e consequência entre elas. Esse é, segundo Dewey, um dos objetivos principais da educação.

> [...] A criança tem seus próprios instintos e tendências, mas não sabe o que significam até que possamos traduzi-los em seus equivalentes sociais. Temos que poder retrocedê-los a um passado social e a considerá-los como herança de atividades sociais. Temos também que poder projetá-los ao futuro para compreender seu resultado e sua finalidade [...] Para saber o que realmente é uma capacidade devemos conhecer qual é a sua finalidade, uso ou função, e isto não podemos sabe-lo senão no caso de conceber o indivíduo como ser ativo nas relações sociais. Mas por outro lado, a única adequação possível que podemos dar à criança, nas condições existentes, é a que surge ao coloca-la em plena posse de todas as suas capacidades [...] (Ibidem, pp. 35-36).

Nessa concepção de educação democrática destaca-se a função primordial do professor que "não está na escola para impor certas ideias […] senão como um membro da comunidade que haverá de selecionar as influências que afetarão a criança e terá de ajudá-la a responder apropriadamente a essas influências" (Ibidem, p. 43), apropriadamente para si e para o meio social de que faz parte e participa. Lembrando que para Dewey a democracia não é uma ideia e uma prática que se impõem, mas uma

experiência que se vive e que, pelos bons resultados dessa vivência se estabelece como prática social[125].

No artigo terceiro de *Meu Credo Pedagógico* o autor discorre sobre o conteúdo da educação indicando que um dos fundamentos para pensá-lo é perceber a educação como a vida, sendo portanto a vida dos membros da comunidade educativa o tema central da educação escolar, tema estrutural do currículo da escola. "Creio, em consequência, que o verdadeiro centro de correlação das matérias escolares não é a ciência, nem a literatura, nem a história, nem a geografia, senão as próprias atividades sociais das crianças" (DEWEY, 1997, p. 43).

Tal postura explica a defesa, feita pelo autor no livro *A Escola e a Sociedade* (1900), do trabalho artesanal, de cozinha, de mecânica, de artes e de qualquer outro que surja da experiência do grupo em maturação pedagógica[126].

Tais trabalhos são parte do currículo educacional de John Dewey porque são parte da vida, parte da experiência das diversificadas comunidades humanas. A amplitude do conteúdo, a propósito, reflete a multiplicidade e complexidade da vida. Os conteúdos são fontes cognitivas e a própria experiência psicológica e social em interação e contínua reconstrução. Ou seja, "o processo e a meta da educação são uma e a mesma coisa". (Ibidem, p. 47).

No quarto artigo continua o autor a discussão sobre os conteúdos curriculares, pensados nesse momento especificamente da perspectiva da natureza do método, sendo que "a questão do método é reduzível em última instância à questão do desenvolvimento das capacidades e interesses da criança. A lei para a apresentação e tratamento do material é a lei implícita no interior da própria natureza da criança". (Ibidem, p. 49).

Novamente a vida, aqui como parte da natureza e do meio social da criança, é principio e conteúdo para a prática educativa, sendo que o grande instrumento para sua realização é a formação de imagens que venham da sua elaboração reflexiva e da reconstrução prática mediadas pelo professor, já que "o que uma criança obtém de qualquer material que se lhe apresente é simplesmente as imagens formadas por aquela em relação a este". (Ibidem, p. 51).

Para finalizar Dewey discute a importância da educação como meio refletido e organizado pelo qual a sociedade se firma, se desenvolve e se transforma, já alertando para o caráter ao mesmo tempo conservador e modificador do processo educativo e pela

[125] Cf. DEWEY, 1959b, pp. 06-05.
[126] Cf. Idem, 2002b, pp. 37-58.

igual importância do meio e do indivíduo nesse. “Creio que a educação é uma regulação do processo para chegar a compartir a consciência social; e que o ajuste da atividade individual sobre a base desta consciência social é o único método seguro de reconstrução social” (DEWEY, 1997, p. 53).

A consolidação de uma sociedade democrática em Dewey se efetiva pelo processo regulador que socializa a democracia através de experiências educativas democráticas, sendo por tal motivo a escola e a educação assuntos tão discutidas nesse primeiro texto analisado.

3.3 Relações entre democracia e experiência em *Meu credo pedagógico*.

Após a busca das relações entre os termos democracia e experiência em Dewey afirmamos que experiência e democracia são resultado do compartilhamento biológico e social efetivado no ajuste da atividade individual-social, sendo ambas as bases, os instrumentos da prática, da teoria filosófico-educativa desse autor.

Assim, nos esclarecem as definições de educação, escola, conteúdo educativo, natureza do método da educação e o progresso social - respectivamente a sequência temática de cada um dos artigos de *Meu Credo Pedagógico* - como partes em comunhão do que podemos chamar experiência e vida democrática deweyana.

Sobre os conceitos que procuramos definir e relacionar em nossa pesquisa, a experiência e a democracia, cremos ser importante destacá-los do modo como apareceram a nós na leitura e análise de *Meu Credo Pedagógico*.

Em primeiro lugar é importantíssimo enfatizar que há uma notável percepção da experiência como unificadora, como elemento de ligação entre o momento vivido e a reflexão desse momento, como um evento em processo efetivo e reflexivo, como uma ação prática e teórica unidas, de modo algum separáveis. Coerentemente, Dewey abre esse texto relacionando os aspectos sócio-psicológicos como fundamentais para a experiência educativa, pois sem essa relação não seria possível a própria experiência da educação, progressiva ou tradicional, muito menos democrática.

Se Dewey aposta na relação entre indivíduo e sociedade para construir e consolidar a sua noção de democracia e educação democrática, faz isso de modo a considerar a participação democrática como a participação profundamente prática e reflexiva dos seres em seu ambiente, em sua vida. Portanto, não é por acaso que o autor dá um valor à experiência cotidiana, à vida comum.

Por causa desse valor dado à prática, à experimentação, também a imaturidade será considerada um elemento natural e contínuo do ser humano e da própria sociedade já que ambos nunca serão vistos de maneira finalizada ou concluída pois efetivamente não são. Não há indivíduo conhecedor de tudo, bem como não há civilização, especialmente as democráticas, sem problemas a serem resolvidos e questões em transformação. Não há democracia encerrada assim como não há ser humano finalizado, maduro, no sentido de que já tenha aprendido tudo.

Em outras palavras, em Dewey a educação efetiva-se para a participação psicológico-social pois realiza-se pela participação individual e cooperativa. A experiência nos parece ser o conceito principal que define de forma coerente essa participação individual e social em união assim como a democracia , que também se define pela participação humana no e em função do social e do natural.

Não por acaso, na educação progressiva democrática o foco do trabalho desloca-se do professor para o estudante (e para a relação estabelecida entre ambos e à matéria a ser trabalhada) e entre estudantes e escola (em todos os seus elementos: professores, ambientes, trabalhos, etc.); da intermediação das relações orientada pelo professor é que resultam novas relações, perspectivas e práticas psicossociais dos estudantes com seu meio.

A construção de uma sociedade democrática exige uma teoria da educação que se realize de forma efetivamente democrática, pois como não há separação entre mundo prático e teórico não é eficaz uma filosofia da educação fragmentadora da teoria e da prática, ou que, em resumo, promova dualismos.

Uma teoria da educação é um método científico para a conservação e a transformação da sociedade naquilo que essa mesma sociedade crê ser interessante de ser conservado e modificado. Uma teoria da educação deweyana e democrática defende a participação de todos os indivíduos nesse processo de seleção do que deve ser mantido e do que deve ser descartado ou modificado, por isso mesmo essa sociedade é reconhecida como democrática.

Para Dewey, essa educação democrática é de fato eficazmente democrática no momento em que permite e estimula mais vontade de educação, que por sua vez promove o desejo de participação social, o que é característica tanto da experiência (a livre interação dos membros de uma comunidade) como da democracia (a livre participação de todas as partes de um grupo social).

Pela livre e profunda interação de seus membros na experiência primária (ou imediata, na ação presente) e pela posterior reflexão e percepção da continuidade das experiências na experiência secundária é que se efetiva uma experiência educativa e democrática em Dewey.

A reflexão pelo método inteligente é efetiva e democrática se permite que o ser consiga perceber e construir relações de continuidade entre as experiências, o que é a capacidade diferenciadora do ser humano em relações aos outros seres vivos e a natureza e que lhe permite conservar e transformar, pelo conhecimento, seu passado e sua história, instrumentalizando e humanizando a natureza.

A nosso ver, em *Meu Credo Pedagógico* Dewey já estabelece as bases filosóficas fundamentais de sua teoria da educação progressiva democrática, pois apresenta uma nova concepção de educação baseada na experiência, na relação indivíduo e sociedade, na progressiva transformação individual e social resultante da constante adaptação dos indivíduos ao ambiente, na ampliação e complexidade do currículo escolar, dadas as riquezas experienciais possíveis da sociedade moderna, sendo que aqui já ocorre a modificação da noção de experiência como algo relacional e contextualizado, e não isolado ou de caráter exclusivamente prático.

Tudo isso com o claro objetivo de explicitar a participação individual como resultado das relações estabelecidas entre indivíduo e meio, destacando sua origem democrática natural e apresentando as ideias para tornar essa participação individual também democrática pelo uso de um instrumento também democrático, a inteligência humana e sua capacidade educativa.

Dewey cria uma teoria valorativa da experiência a fim de justificar e também valorizar a democracia como prática social e, acima de tudo, como prática originária da natureza, onde a integração de todos os seres e o mundo a é regra e não a exceção, tal qual nos apresenta Charles Darwin[127].

É novamente coerente que um filósofo moderno, descendente das sociedades onde ocorreram as revoluções modernas, fundadoras da mais recente noção de democracia, sustentada agora na noção de direitos individuais e sociais[128], busque e valorize a experiência, especialmente a prática. Na origem da valorização da experiência por Dewey está a noção de democracia moderna.

---

[127] Cf. DARWIN, 2003.
[128] Cf. DEWEY, 1970, pp. 192-217.

> [...] O que une a doutrina dos direitos do homem e o contratualismo é a comum concepção individualista da sociedade, a concepção segundo a qual primeiro existe o indivíduo singular com seus interesses e com suas carências, que tomam a forma de direitos em virtude da assunção de uma hipotética lei da natureza, e depois a sociedade [...] O contratualismo moderno representa uma verdadeira reviravolta no pensamento político dominado pelo organicismo na medida em que, subvertendo as relações entre indivíduo e sociedade, faz da sociedade não mais um fato natural, a existir independentemente da vontade dos indivíduos, mas um corpo superficial, criado pelos indivíduos à sua imagem e semelhança e para a satisfação de seus interesses e carências e o mais amplo exercício de seus direitos [...] Sem essa verdadeira revolução copernicana, à base da qual o problema do Estado passou a ser visto não mais da parte do poder soberano mas da parte dos súditos, não seria possível a doutrina do Estado liberal, que é *in primis* a doutrina dos limites jurídicos do poder estatal. Sem individualismo não há liberalismo [...] (BOBBIO, 1997, pp. 15-16).

Contudo, Dewey não supervaloriza o indivíduo, não o colocando acima da natureza pelo poder que a inteligência lhe concede. Ele enfatiza experiência e indivíduo como constituidores da relação democrática entre experiência e natureza, novamente, a fim de dar o valor a que crê caber ao indivíduo nessa sociedade moderna fundada na noção de direitos e deveres. Dewey não se deslumbra com o poder individual mas reitera seu grande potencial na construção de uma sociedade humana de fato democrática.

3.4 Indicações da concepção de democracia na obra *Democracia e educação* (1916).

Dada a amplitude das obras onde Dewey discorre e se aprofunda na definição de democracia (a maior parte delas ainda não traduzida para a língua portuguesa) decidimos nos dedicar à busca pela definição da concepção de democracia na obra *Democracia e educação*, publicada em 1916, porque imaginamos desde o começo (e depois confirmamos nas leituras), que essa seria uma das principais fontes que explicitassem a noção de democracia deweyana pois seu título indica que a democracia é o assunto principal da obra, bem como a educação e a relação entre ambas.

Além disso, no prefácio desse livro Dewey afirma que o mesmo "é um esforço para penetrar e definir as ideias implícitas em uma sociedade democrática e para aplicá-las aos problemas da educação" (DEWEY, 1959b).

Nesse sentido, e já amparados por definições gerais do conceito de democracia e do conceito de experiência deweyana, nos sentimos um pouco mais seguros para iniciar a busca da definição do conceito de democracia no livro *Democracia e educação*. Ao final do capítulo procuraremos enfatizar as relações entre a democracia e a experiência deweyana.

Na interpretação e análise da obra *Democracia e educação* percebemos uma estruturação da mesma que pode ser identificada da seguinte forma: em seus vinte e seis capítulos e suas pouco mais de quatrocentas páginas ocorre a divisão da obra em quatro unidades temáticas. São elas: I – apresentação e análise da educação como necessidade fundamental de toda e qualquer sociedade humana (capítulos 1 ao 6); II – apresentação e análise da educação apropriada à sociedade democrática (capítulos 7 ao 18); III – apresentação e análise dos limites sociais que impossibilitam a efetivação das práticas e teorias educacionais democráticas, bem como o reconhecimento, por parte do autor, de que a sociedade em que ele vive, cria e desenvolve sua filosofia educativa não é efetivamente democrática; IV – sintetização dos capítulos anteriores e apresentação das bases filosóficas com as quais pretende superar as concepções educacionais contemporâneas tradicionais - e portanto não democráticas.

Após várias incursões pela obra em questão, encontramos por toda ela expressões e definições mais claras sobre o significado da democracia para John Dewey; por isso guiamos nossa pesquisa nesse capítulo por identificar os significados de democracia e suas continuidades com outros temas e conceitos. Assim, nos dedicamos de maneira mais profunda a alguns capítulos dessa segunda parte, porém, sempre estabelecendo referências em outros capítulos e outras obras do autor que nos auxiliem a compreender os significados da democracia deweyana e a sua relação com o conceito de experiência para esse mesmo autor.

O conceito de democracia está presente, de maneira explícita ou subentendida, em muitos livros de John Dewey lidos em nossa pesquisa[129]. Isso é coerente na medida em que, como dito, com o auxílio de vários colegas Dewey tenha reconhecido a democracia na natureza, na medida em que "não há distinção entre o objeto e a natureza", existindo uma simples "atividade que encerra a ação do indivíduo e a ação do meio" (DEWEY, 1959b, p. 183), qual seja, a interação.

Após esclarecer, nos capítulos 1 ao 6, a educação como necessidade fundamental a toda e qualquer sociedade humana, ocorrendo em qualquer situação onde haja interação entre indivíduos e ambiente, e se dedicar ao esclarecimento das diversas funções sociais fundamentais da educação, Dewey parte para a identificação do que é uma sociedade de fato democrática e como ela se efetiva e se consolida. Por isso, ao

[129] Além dos já citados *Meu credo pedagógico* (1897) e *Democracia e Educação* (1916), a concepção de democracia pode ser reconhecida nas obras *A escola e a sociedade* (1900), *A criança e o currículo* (1902), *Como pensamos* (1910), *Reconstrução em filosofia* (1920), *Experiência e natureza* (1925), *Experiência e educação* (1938), entre outras.

abrir o capítulo 7, intitulado *A concepção democrática da educação*, Dewey esclarece o significado de sociedade para então evidenciar o significado de democracia.

Afirma o autor que o termo sociedade possui variadas denotações mas que há, para ele, dois significados expressivos: "um laudatório ou normativo, e outro descritivo" (DEWEY, 1959b, p. 87). Em outras palavras, a sociedade possui os significados, dentre inúmeros, que a enaltecem, que a celebram enquanto tal, e também que a descrevem, que a percebem como múltipla e diversificada.

Entendemos a identificação desses dois significados para o termo sociedade, feita por Dewey, com um intuito de que não ocorra a tradicional concepção filosófica dualista[130] a respeito dessa palavra. Parece-nos que o autor alerta para o fato de que há uma concepção ideal ou modelos valorizados de sociedades construídos por diferentes povos humanos e, ao mesmo tempo, uma múltipla ocorrência de práticas e ideias nessas sociedades, que por sua vez valorizam ou contradizem esse modelo social ideal a ser alcançado. Apesar disso, não há separação efetiva entre a sociedade que orienta, que se estabelece como padrão, e essa mesma sociedade que possui hábitos múltiplos.

Dewey parece destacar os significados normativo e descritivo do conceito de sociedade como uma maneira de enfatizar, mais uma vez, que a tradição filosófica ocidental costuma dividir o mundo de maneira dual, como entre lazer e trabalho, teoria e prática, espírito e razão[131].

Contudo, para ele essa divisão é uma construção humana resultante das relações entre aquilo que é praticado e sua teorização, entre o que é realizado e sua valorização e desvalorização.

Dewey aponta novamente que as referências valorizadas em uma determinada comunidade surgem das relações sociais criadas e estabelecidas nessa, o que não necessariamente indica que essa comunidade é efetivamente ou profundamente praticante desses valores. É possível, por exemplo, uma sociedade divulgar e panfletar valores associados à paz e ao respeito a outros seres e se construir pela prática da guerra e da conquista de territórios vizinhos pelo uso da violência.

O exemplo das sociedades democráticas antigas e modernas é esclarecedor dessa preocupação de Dewey em conectar teoria e prática já que, apesar da defesa da democracia ter sido feita por muitos homens e mulheres, antigos e modernos, inclusive

[130] Cf. DEWEY, 1959b, pp. 275-287.
[131] Cf. Ibidem, pp. 275-280.

pelo próprio Dewey, esse autor considera que seu país de origem, bem como a maior parte do mundo ocidental, antigo e moderno, não são de fato democráticos[132].

3.5 Dois critérios fundamentais de uma sociedade democrática: o compartilhamento de interesses e a livre interação.

Dewey define dois critérios fundamentais para uma determinada sociedade que se proponha efetivar a democracia: o compartilhamento de interesses e a livre e ampla interação entre seus membros[133] já que "a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo" (DEWEY, 1959b, p. 87). Por qualidade de vida, compreendemos qualidade das experiências educativas, o que significa a capacidade dessas experiências em promover mais educação, o que se faz pela coerência das relações entre o que é praticado socialmente e a sua valorização social.

Somente com tais critérios em referência é que pode existir e se estabelecer uma sociedade de fato democrática pois, segundo Dewey, democracia significa a possibilidade de participação inteligente de todos os membros de uma sociedade na resolução dos problemas comuns a ela, de forma livre e interativa por todos os membros dos grupos que a constituem[134].

Na obra *Democracia e educação* Dewey realiza ao mesmo tempo o esclarecimento do significado e dos elementos constitutivos da democracia bem como a possibilidade de efetivação desta pela participação inteligente - e não apenas participação - de todos os seres humanos numa sociedade democrática. Por isso

> [...] A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo: é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada [...] (Ibidem, p. 93).

Diferentemente das comunidades que contradizem seus valores sociais com práticas opostas aos mesmos, por exemplo, aquelas que desejam impor a democracia como prática (como praticado pelos EUA a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, com o financiamento de ditaduras que defendiam a liberdade e a democracia fora dos

[132] Cf. 1959b, pp. 254-304.
[133] Cf. Ibidem.
[134] Cf. Ibidem.

territórios estadunidenses), em Dewey a identificação dos dois critérios fundamentais - interesse comum e livre interação - a uma sociedade democrática se relaciona com o fato de que a educação pressupõe vida em grupo (vida comunitária, vida em sociedade), compartilhamento de informações (comunicação), experiências entre seus membros (interação e continuidade) e valorização de determinados hábitos socialmente construídos (estabelecidos por esses mesmos caminhos de comunidade, comunicação, interação e continuidade social).

Em outras palavras, em Dewey vida associada onde todos se comunicam livremente e participam igualmente das questões inerentes ao grupo fundamenta a defesa da democracia como ideia, como teoria e crença pois fundamenta-se na prática, na vivencia dessa ideia.

Portanto, não há para Dewey a separação entre a prática de determinado comportamento e sua valorização a fim de que o mesmo se estabeleça efetivamente numa sociedade (consolidação de um hábito e não apenas sua valorização teórica). Prática e teoria como resultantes da construção de valores numa sociedade democrática não devem se separar ou se contrariarem, mas se construírem juntas através da livre interação de seus membros que, na resolução inteligente de seus problemas compartilham de interesses e constroem a sociedade, conservando-a e transformando-a[135].

O autor apresenta os critérios do comum compartilhamento de interesses e da livre interação como referências da prática de vida democrática e de construção dos valores da democracia, para que dessa forma uma determinada sociedade que se proponha democrática se realize exatamente por práticas democráticas, que por sua vez valorizem e consolidem o conceito e a prática efetiva da democracia.

Com esses dois critérios apresentados, Dewey segue aprofundando-se no esclarecimento de uma sociedade democrática medindo o quão intensos podem ser os interesses compartilhados e as interações entre os seus membros. Após alguns exemplos, o autor indica que quanto mais claros e numerosos interesses comuns e interações livres existirem entre os constituidores de um dado grupo social, mais democráticas serão suas práticas e consequentemente seus valores. Assim

> [...] Para terem numerosos valores comuns todos os membros da sociedade devem dispor de oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber [...] a experiência de cada uma das partes perde em significação quando não existe o livre entrelaçamento das várias atividades da vida. Uma separação entre a classe privilegiada e a classe

[135] Cf. DEWEY, 1959b.

> submetida impede a endosmose social. [...] A falta do livre e razoável intercâmbio que promana de vários interesses compartidos desequilibra o livre jogo dos estímulos intelectuais. Variedade de estímulos significa novidade e novidade significa desafio e provocação à pesquisa e pensamento. Quanto mais as atividades se restringem a umas tantas linhas definidas - como sucede quando as divisões de classes impedem a mútua comunicação das experiências - mais tendem a se converter em rotina para a classe de condição menos favorecida, e a se tornar caprichosas, impulsivas e sem objetivos para a classe em boa situação material [...] (DEWEY, 1959b, pp. 90-91).

Desta maneira o autor vai ampliando a sua percepção de que, como dito, nossa sociedade ocidental não é de fato democrática e essa democracia poderá ser conquistada a partir do mais intenso compartilhamento de interesses de um grupo social, por sua vez estimulados pela livre interação entre seus membros. Nesse aberto intercâmbio sociocultural está, por exemplo, a origem dos momentos históricos humanos de maior avanço técnico-científico, já que "toda a época de expansão na história da humanidade coincidiu com a atuação de fatores que tenderam a eliminar o afastamento entre povos e classes que dantes viviam isolados" (Ibidem, p. 92).

É no entendimento de que grande parte dos avanços intelectuais, tecnológicos e materiais feitos pelas sociedades humanas ao longo de sua história surgem com o aumento das livres interações, dos interesses compartilhados e com a diminuição drástica dos isolamentos sociais que Dewey destaca o grande avanço necessário para que a ciência se torne muito mais eficiente: "A principal oportunidade para a eficácia da ciência será a descoberta das relações do homem com seu trabalho [..] para que o trabalhador ponha o seu interesse inteligente naquilo que estiver fazendo" (Ibidem, p. 91).

Ou seja, ditos os dois critérios basilares de uma sociedade democrática, necessita-se promover a participação inteligente de todos os seus membros pois, de acordo com Dewey, isso possibilita a resolução de problemas comuns a partir da reflexão desses, promovendo de fato o compartilhamento de interesses comuns e a livre interação.

Fica claro que para o autor uma eficaz democracia exige, além da participação livre de todos os membros e de sua também aberta e liberta comunicação, a participação reflexiva e não apenas reprodutora e mecânica dos seus membros. Isso porque o indivíduo deve compreender a importância de sua atuação individual e exclusiva em benefício da sociedade, e, por conseguinte, de si mesmo e da natureza.

Democracia para Dewey significa, portanto, compartilhamento de interesses e livre participação psicológico-social pelo uso da inteligência. Ligada ao seu significado político, a concepção de democracia em Dewey é ampliada pelo autor, através do

reconhecimento desta na natureza, pelo instrumento democrático que a possibilita (a inteligência) e pela sua origem na dependência cooperativa da sociedade e do ser humano[136].

3.6 Pensamento inteligente como método educativo para a democracia.

A respeito do método reflexivo, sua natureza experimental e sua relação com a educação democrática Dewey enfatiza o que é pensar afirmando que

> [...] Pensar *é o método de se aprender inteligentemente*, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito. Nós falamos, com bastante propriedade, em métodos de pensar, mas o importante a termos em mente, a este respeito, é que o ato de pensar é por si mesmo um método, o método da experiência inteligente em seu curso [...] (DEWEY, 1959b, pp. 167-168)

Assim como os objetivos educacionais progressivos são ao mesmo tempo fins e meios, orientadores e instrumentos da prática educativa, também o é o método reflexivo, o pensamento reflexivo e inteligente, meio e ação pela qual a democracia se estabelece.

Há diferentes maneiras de governar uma nação e viver em comunidade: pela força, pela coerção, pela liberdade e participação compartilhada. O pensar inteligente corresponde à livre interação e à divisão e igualdade de participação social.

Dewey nos lembra de que há uma concordância unânime de que existem diferentes tipos de pensamento, diferenciados especialmente por suas qualidades, mas que o ato de pensar reflexivamente é o fundamento principal da educação progressiva com vistas a democracia. Por isso, "tudo o que a escola pode ou precisa fazer pelos alunos no que visa à sua mente ou seu *espírito* [...] salvo certas habilidades musculares especializadas [...] é desenvolver sua capacidade de pensar" (Ibidem, p. 167).

Mas por que a capacidade de pensar é tão importante objetivo educativo? Porque esse é um instrumento que valoriza a atuação individual e específica de cada humano, no contexto social de comunicação no qual origina-se. Porque é pelo pensamento comunicado que se efetiva a experiência, a vida humana. O pensar reflexivo é o objetivo e instrumento da educação democrática porque a vida ocorre, se conserva e se transforma, pela comunicação dos valores estabelecidos e aceitos ou não pelo pensamento compartilhado[137].

---

[136] Cf. DEWEY, 1959b.
[137] Cf. Idem, 1959a.

Segundo o autor, o desenvolvimento do pensamento reflexivo inicia-se na experiência e caracteriza-se pela possibilidade que oferece aos humanos de discernir as causas e consequências dos atos

> [...] Aprender da experiência" é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas [...]Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazendo alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica de que falamos. A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto o valor da mesma [...] O fato é [...] que toda a percepção e toda a ideia nada mais é do que o senso do alcance, do uso e da causa de alguma coisa [...] (DEWEY, 1959b, p. 152).

O pensamento reflexivo, objetivo central da educação progressiva para a democracia é o fundamento de uma sociedade democrática exatamente porque através do seu desenvolvimento é que se pode estabelecer tanto a livre interação entre todos os membros de um comunidade assim como o compartilhamento de interesses. Sua prática generalizada determina se uma sociedade é efetivamente democrática ou não. Isso porque o pensamento inteligente permite, como dito, o entendimento humano de relações de causa e consequência entre as experiências vividas no passado e no presente, possibilitando a prospecção das experiências futuras, inclusive sua organização e gestão, através da resolução de problemas e da comunicação entre seus membros.

> [...] O pensamento ou a reflexão, conforme virtualmente (se não expressamente) já vimos, é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa [...] (Ibidem, p. 158).

Esse entendimento da continuidade das experiências (o pensamento reflexivo) realiza-se pelas livres e amplas relações dos seres que formam um grupo social na realização de um problema surgido dessas relações; ao mesmo tempo em que estimula essa interação entre eles. É por isso que a experiência deweyana, apresentada e discutida no primeiro capítulo, é constituída de dois elementos essenciais à democracia: a interação e a continuidade.

Por isso também existe um caminho, uma metodologia instrumental aplicada à resolução de problemas que o autor denomina de método inteligente, método científico, método reflexivo[138].

[138] Cf. DEWEY, 1959a.

3.7 Filosofia da educação baseada na experiência inteligente para a efetivação da democracia.

Pela necessidade de criar uma filosofia que estabeleça as bases de uma sociedade democrática é que Dewey dedica-se a pensar e a criar uma filosofia da educação na escola, pois essa instituição é o ambiente formal inventado pelas sociedades humanas complexas para selecionar e garantir a manutenção do que se crê importante para melhorar essa mesma sociedade, bem como para transformar aquilo que necessita ser modificado, também para sua evolução. Tais conservações e mudanças se fazem pelo pensamento humano inteligente, objetivo essencial de ser realizado nas escolas progressivas.

A escola, criada pela sociedade com o intuito de aperfeiçoar a comunidade que representa pela prática educativa nela efetivada é, por isso mesmo, o assunto que faz par com a concepção de democracia, refletida e apresentada por Dewey nessa sua obra, não por acaso intitulada *Democracia e educação*. A discussão sobre os objetivos da educação é tema de um dos capítulos desse livro.

Destacamos essa relação intrínseca entre a prática da democracia e a efetivação dessa nos ambientes sociais e em especial na escola porque dentro da segunda parte da obra *Democracia e educação*. Dewey trata intensamente da democracia como prática educativa escolar. Além disso, vimos há pouco que consolidar a democracia exige a sua prática humana ampla e sem restrições fragmentadoras, portanto, de forma livre por todos os membros e instituições sociais, o que inclui a escola.

Assim, o capítulo intitulado *Objetivos da educação* apresenta a ideia de democracia deweyana a partir das práticas adequadas a uma escola e a uma sociedade democráticas, que por sua vez são imediatamente definidas pelo autor

> [...] o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação - ou que o objeto ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento. Mas esta ideia só se pode aplicar a *todos* os membros de uma sociedade quando há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto significa sociedade democrática [...] (DEWEY, 1959b, p. 108).

Essa ideia de uma prática educativa que estimule mais vontade de educação, que promova um constante desenvolvimento individual, e consequentemente social, está intimamente relacionada com a ideia de democracia construída por John Dewey já que, da percepção da unidade da prática e da teoria por sua realização na experiência resultam

indivíduos que aprendem a gostar de participar da resolução dos problemas sociais, pois tal participação é aprendida e valorizada, livremente praticada e compartilhada; "a experiência, em suma, não é uma combinação do espírito com o mundo, do sujeito com o objeto, do método com a matéria, e sim uma única interação contínua de grande diversidade de energias (literalmente inumeráveis)" (DEWEY, 1959b, p. 184). Ao mesmo tempo e por causa dessa experiência educativa democrática é esclarecido o instrumento para sua eficácia, o pensamento inteligente.

O primeiro desses conceitos da experiência, a interação, destaca-se na resolução compartilhada de problemas comuns e no profundo e livre relacionamento dos membros de uma sociedade. Mas e a continuidade? Onde aparece ou em que momento surge a continuidade, o outro constituinte da experiência, fundante das inseparáveis educação democrática e sociedade democráticas?

A efetivação da continuidade se faz, segundo Dewey, por práticas educativas que possuam qualidades intrínsecas de continuidade, que se realizem por atividades seriadas e ordenadas, por sua vez dirigidas pela resolução de problemas e pela seleção de soluções antevistas e comparadas[139].

De acordo com Dewey, deve ocorrer na educação democrática a ampla e livre interação entre seus membros que, por causa dessa condição e das características naturais de interação entre humanos e ambiente, percebem e criam problemas a serem solucionados para a melhora das situações dessas relações de interação.

A solução desses problemas por todos os seus membros sociais orienta-se por um processo que segue o seguinte caminho: inicia-se na observação das condições presentes; segue na problematização dessa situação atual e no reconhecimento de um interesse social comum a ser resolvido; continua na percepção das possíveis conexões existentes entre o início e o fim do problema a ser resolvido (início da percepção das relações de causa e consequência/continuidade); prossegue na identificação ou criação dos meios e instrumentos necessários para a superação do problema compartilhado; persiste na experimentação desses instrumentos em favor da resolução da questão; e conclui-se, por fim, no entendimento das ligações de todas essas fases, na percepção clara das continuidades entre o surgimento do problema e de todas as graduais fases para sua conclusão

> [...] agir com um objetivo é o mesmo que agir inteligentemente. Prever o termo de um ato é ter uma base para observar, escolher e ordenar as coisas e os nossos próprios

[139] DEWEY, 1959b, pp. 108-110.

> atos ou aptidões. E fazer tais coisas, isto é, observar, escolher e ordenar quer dizer ter inteligência, espírito ou razão, porque razão ou juízo é precisamente atividade intencional e com um propósito, controlada pela percepção dos fatos e de suas relações recíprocas [...] Para sermos inteligentes devemos "parar, olhar, escutar", a fim de conceber um plano de ação. Identificar a - ação com um objetivo - com atividade inteligente basta para mostrar-lhe o valor - sua função na experiência [...] Consciência não é uma coisa que possuímos para olhar ociosamente o cenário que nos cerca ou para que seja impressionada pelas coisas do mundo exterior; consciência é a denominação da qualidade intencional de uma linha de ação, da qualidade da atividade que é orientada por um objetivo [...] ter um objetivo é dar significação aos atos, e não proceder como máquina; é *ter em mente*, ter a intenção de fazer alguma coisa e compreender a significação das coisas à luz dessa intenção [...] (DEWEY, 1959b, pp. 111-112).

De acordo com Dewey, a conclusão desse processo aplicado a um problema original, surgido da interação livre entre uma comunidade, promove mais vontade de participação social pois, pela percepção da relações das situações envolvidas diretamente no problema, há a prática e a consolidação de um método: o método científico.

O que é o método científico senão um método de organização das experiências, de controle limitado, mas bem amplo das situações pelas quais vivemos diariamente?[140]

Por tal exposição, entendemos que identificados os critérios fundantes de uma sociedade que se proponha democrática - grande número de interesses compartilhados e continuidade de interação entre seus membros - Dewey apresenta o caminho pelo qual esse grupo democrático conseguirá se estabelecer enquanto tal, assim consolidando os valores da democracia: o método inteligente e a qualidade dos objetivos educativos (o reconhecimento de bons objetivos ou os objetivos da educação progressiva). Trataremos a seguir sobre as propriedades dos bons objetivos educacionais para logo após nos dedicarmos ao método inteligente.

3.8 Bons objetivos educativos ou objetivos educativos democráticos.

Dewey é claríssimo no estabelecimento do que chama de bons objetivos. De acordo com esse autor, eles nascem e se estabelecem de situações práticas existentes, isto é, de problemas a serem resolvidos de questões advindas das situações sociais em que ocorrem as livres interações dos seus membros. “O objetivo a estabelecer-se deve gerar-se nas condições existentes. Necessita basear-se na consideração do que já está sucedendo, e nos recursos e obstáculos de uma situação” (Ibidem, p. 112).

É bastante comum que o enorme aparato epistemológico construído pela humanidade ao longo de sua história, a que chamamos ciência, seja utilizado pelas

[140] Cf. DEWEY, 1959a.

escolas tradicionais de maneira impositiva e descolada das relações interativas realizadas por seus estudantes.

Essas instituições desconhecem ou se esquecem de que a origem de tais conhecimentos é a própria experiência humana, o que para Dewey torna a educação tradicional pouco eficiente para o desenvolvimento social já que a separação entre a vida social - a experiência humana - e os resultados organizados dessa experiência - a ciência - tornam a livre participação e o compartilhamento de interesses algo enfadonho, sem sentido e sem motivação. Tais características são o oposto dos valores considerados importantes para uma sociedade de fato democrática[141].

Pensemos num exemplo: a energia é um dos pilares tecnológicos e materiais da sociedade contemporânea. Todos os seres vivos sobrevivem da transformação da energia orgânica. Além disso, praticamente todos os nossos objetos de uso diário como os meios de transporte, de comunicação, instrumentos de trabalho comercial e doméstico, etc. e os meios pelos quais esses mesmos objetos e milhões de outros são produzidos (nossa comida, nossas roupas, nossos remédios, etc.) se utilizam de distintas formas de energia (hidrelétrica, atômica, eólica, solar, etc.). Contudo, as escolas tradicionais costumam apresentar a energia como um conceito isolado, como um significado importante para o entendimento da disciplina de Ciências mas, sem que tal significado esteja relacionado com situações existentes, ou de problemas efetivos advindos das relações entre os membros da escola. A educação tradicional, a propósito, não costuma iniciar o estudo da energia pela tentativa de resolução de um problema relacionado a ela, por exemplo, como fonte da vida, mas pela conceituação ou definição do significado de energia, geralmente lida por seus estudantes.

Tal fragmentação entre a realidade prática e teórica, entre a vida presente e os conhecimentos já produzidos pela humanidade acerca dessa mesma realidade, como o que foi vivido pelos seres humanos no passado, faz com que, segundo Dewey, esses objetivos educativos não possam ser considerados bons objetivos na medida em que cerceiam o pensamento e a própria liberdade prática e intelectual dos membros de uma escola conservadora[142].

Não são bons objetivos para o autor exatamente porque são contrários a sua ideia de democracia, de participação livre dos membros de um grupo e do intenso compartilhamento de interesse entre os mesmos efetivados pelo pensamento inteligente

[141] Cf. DEWEY, 1959b, pp. 211-212.
[142] Cf. Ibidem, pp. 114-115.

> [...] Então qual é o problema? É apenas o de nos livrarmos da noção prejudicial que existe um hiato de qualidade (enquanto distinto de grau) entre a experiência da criança e as várias formas de assunto-matéria que formam a sequência de estudos. [...] Abandonemos a noção do assunto-matéria como algo de fixo e acabado, fora da experiência da criança; deixemos de pensar na experiência da criança como algo de difícil e fixo, olhemos para a experiência como algo de fluente, embriônico e vital e compreendemos que a criança e o currículo são apenas dois limites que definem um só processo. Tal como dois pontos definem uma linha reta, também a presente posição da criança e a dos fatos e verdades dos estudos definem a instrução. Esta é uma reconstrução contínua, passando da experiência atual da criança para aquela representada pelo corpo organizado de verdade a que chamamos estudos [...] Por isso, os fatos e as verdades que entram na experiência presente da criança e aqueles contidos nos assuntos-matérias dos estudos, são os termos inicial e final de uma mesma realidade [...] (DEWEY, 2002a, pp. 162-163).

A prática tradicional de definir um conceito pela escrita, exigir sua memorização e sua posterior comprovação em uma avaliação também escrita e sem consulta ao material utilizado nas aulas é o exemplo mais recorrente da separação entre prática e teoria e do cerceamento do pensamento e da liberdade teórico-práticos citadas por Dewey. Há uma valorização daqueles que possuem conhecimento teórico em detrimento dos que não o possuem, independentemente do uso individual e social feito pelos que dominam esse conhecimento socialmente valorizado.

Isso porque a separação entre objetivos práticos e teóricos considera o objetivo exclusivamente como um fim a ser alcançado, como algo rígido, nada maleável. Tal qual a imaturidade é vista como uma característica negativa a ser superada pela educação tradicional, os objetivos educacionais também são vistos e tratados, por essa mesma educação, como alvos a serem atingidos, num futuro relativamente distante.

O fundamental para os defensores da escola tradicional é o domínio teórico, que a partir do instante que se consolida, após um longo tempo de execução por práticas escolares, necessariamente efetiva uma prática profunda e também reflexiva. “Por outras palavras – a ideia exterior de um objetivo conduz a separar os meios do fim” (Idem, 1959b, pp. 114).

Os bons objetivos, da perspectiva deweyana, são portanto aqueles que nascem de situações presentes e consolidadas na livre interação entre os indivíduos e o meio. Diferentemente da rigidez dos objetivos fixos da educação conservadora, os bons objetivos da educação progressiva são inicialmente rascunhos que tentam resolver problemas surgidos nessas situações de interação e que por isso são plásticos e adaptáveis às mudanças ocorridas à medida que essa situação se transforma.

> [...] O objetivo, do modo que primeiro surge, é um mero esboço a tentar-se executar. O esforço necessário para tentar realizá-lo põe em prova o seu valor. Se ele é capaz de dirigir a atividade com êxito, nada mais se requer, uma vez que toda a sua função é plantar à frente um marco [...] Um bom objetivo [...] é aquele que leva a observar a

> experiência atual do aluno, e, concebendo um esboço de plano de desenvolvimento dessa experiência, conserva este constantemente em vista e modifica-o conforme as condições se apresentarem. O objetivo, em suma, é experimental, e por isso evolui continuamente à medida que vai sendo provado na ação [...] (DEWEY, 1959b, p. 113).

Em Dewey os objetivos são ao mesmo tempo fins e meios, pois, como objetivos, são criados com o intuito de orientar ações para resolução de problemas, o que os torna ao mesmo tempo instrumentos ou meios para o alcance dessa resolução. Assim, um fim surgido numa atividade interativa como um esboço para sua orientação possuía todo tempo "a natureza de fim e de meio, fazendo-se a distinção entre uma e outra coisa por simples comodidade. Cada meio é um fim temporário até que o atinjamos. Cada fim, assim que atingido, torna-se um meio de transportar a atividade para mais além" (Ibidem, p. 114).

Na definição dos bons objetivos para a filosofia da educação progressiva realizada por Dewey, ficam claras as práticas educativas que possuem qualidades intrínsecas de continuidade, pois se realizam por atividades seriadas e ordenadas, como dito, dirigidas pela busca da solução de problemas e pela escolha de soluções previstas, experimentadas e comparadas[143].

Contudo, para que não haja dúvidas quanto às características dos bons objetivos educacionais, Dewey estabelece três semelhanças comuns a eles

> [...] 1 - Um objetivo educacional deve alicerçar-se nas atividades e necessidades intrínsecas (inclusive os instintos inatos e os hábitos adquiridos) do indivíduo que vai ser educado [...] 2 – Um objetivo deve ser passível de converter-se em um método de cooperação com a atividade daqueles que recebem a instrução. Deve sugerir a espécie de meio necessário para a expansão e organização *de suas aptidões* [...] 3 – [...] objetivo *verdadeiramente* geral amplia a perspectiva do espírito; estimula a pessoa a tomar em conta mais consequências (associações). Significa uma observação de meios e recursos mais vasta e flexível. Por exemplo, quanto mais forças, das que interatuam, o agricultor tomar em conta, na sua lavoura, mais variados serão seus recursos imediatos [...] (Ibidem, pp. 116-118).

Cremos que a definição de democracia e sua relação com a experiência se tornou mais clara a partir da apresentação dos objetivos da educação democrática por Dewey já que tais objetivos (os bons objetivos educacionais) nascidos de problemas presentes e que exigem a participação humana em sua resolução orientam as atividades sociais, promovendo, com essa orientação, mais desejo por participação.

Uma sociedade democrática que deseja se consolidar e ser reconhecida como forte e segura, necessariamente exige a participação de seus membros; não de maneira impositiva ou forçada mas natural, espontânea, como a seguir as características da

[143] Cf. DEWEY, 2010b.

democracia da natureza e do organismo[144]. Democracia essa que pode ser vista nas relações de equilíbrio existente na vida em nosso planeta, por exemplo no estável e frágil ecossistema terrestre, ou no funcionamento do corpo humano, completamente interligado e interdependente de seus elementos constituintes e da sua adaptação equilibrada no meio em que vive.

Se hoje nos parece que a democracia necessita ser profundamente identificada, refletida, organizada e praticada, nos arriscamos a dizer que isso se deve as mudanças feitas pelas civilizações na origem natural da democracia.

3.9 Conduta moral e hábito democrático.

Dewey afirma, em *Meu Credo Pedagógico*, que "a formação de certo caráter" constitui "a única base verdadeira de uma conduta moral" (DEWEY, 1997, p. 41-43) e identifica essa conduta moral com as práticas democráticas.

O hábito, criação humana para sua sobrevivência e evolução, conserva e cria respectivamente pela comunicação - invenção criada a partir do princípio da interação constituinte da experiência - e pela educação - outra invenção surgida do princípio da continuidade constituinte da experiência - os instrumentos para a "continuidade da vida" (Idem, 1959b, p. 02). Em Dewey identificamos duas modalidades de direção social que sintetizam duas maneiras, para esse autor, de construirmos nossa conduta moral[145].

A primeira pode ser chamada de modalidade tradicional ou não democrática de produção de hábitos já que se baseia em conceitos tradicionais da ciência, como da filosofia do conhecimento e da psicologia (aqui entendidas como teorias psicológicas ou da consciência, independentes do meio). Nessa modalidade há separação entre conduta moral e física. Nela, a simples comunicação por palavras ou atos, repetidamente, é considerada o bastante para construir a conduta moral e intelectual daqueles a quem se dirige. A formação de um hábito para esse tipo de modalidade realiza-se pelo acúmulo de informações e ações feitas de maduros sobre imaturos. Por exemplo: a ação de impedir com um tapa ou com um comando autoritário uma criança de colocar a mão no fogo é necessário para que ela aprenda que não deve colocar a mão no fogo para sua própria sobrevivência[146].

---

[144] Cf. DEWEY, 1974.
[145] Cf. Idem, 1959b.
[146] Cf. Idem, 2010b.

Nessa modalidade, a formação de uma conduta moral, por exemplo democrática, se efetiva apenas pela comunicação de que a democracia é uma boa maneira de se viver e organizar a vida. Não há nessa teoria e prática de formação de condutas morais a necessidade de uma contribuição individual daqueles que participam da conduta moral democrática mas apenas sua reprodução. Nesse caso, não ocorrem mudanças nos comportamentos individuais e sociais e nem nos instrumentos utilizados pelos humanos pois a educação restringe-se a reproduzir conquistas e invenções humanas[147]. Possíveis transformações e invenções humanas são conquistas arbitrárias, resultantes do acúmulo e da mistura de informações recebidas pelos educados sob este método.

A segunda modalidade pode ser nomeada de modalidade progressiva ou democrática da direção já que baseia-se em significados novos de filosofia do conhecimento e psicologia, onde não há separação entre o organismo e a natureza, sendo a relação entre ambos a origem da plasticidade da mente e da sua capacidade de adaptação intelectual e física a diversos ambientes naturais e sociais[148].

Tal modalidade de direção, de construção de condutas morais e hábitos

> [...] reside no modo por que utilizam as coisas as pessoas com quem o imaturo convive; nos instrumentos e nos modos por que realizam seus próprios fins. O meio social em que o indivíduo vive, move-se e manifesta sua atividade, esse é o agente constante e eficaz para orientar lhe a atividade [...] (DEWEY, 1959b, p. 30).

Em outras palavras, nessa modalidade de direção social não há influência direta de um indivíduo sobre o outro independentemente da utilização do ambiente físico como mediador e intermediário. Nela

> [...] encontram-se as associações para objetivos comuns que implicam o uso das coisas como meios e como medida dos resultados. Mesmo que a mãe nunca dissesse à filha que a ajudasse, nem a repreendesse pelo fato de não a ajudar, a filha seria dirigida em uma atividade pela simples circunstância de estar empenhada na vida em comum do lar. A imitação, a emulação e a necessidade de trabalhar juntos reforçam a regulação ou o controle educativos [...] Dizendo isto, estamos somente a repetir o já exposto sobre a participação em atividade conjunta como o meio principal da formação do espírito. Entretanto, acrescentamos a isso o reconhecimento do papel desempenhado na atividade pelo uso das coisas [...] o fato é que o uso característico que damos às coisas, devido a suas qualidades particulares, é que fornece a identificação com que ela é identificada [...] (Ibidem, pp. 30-31).

A formação de um hábito realiza-se pelas atividades cooperativas ocorridas nas situações de interação que constituem a experiência humana. O uso que damos aos instrumentos nessas situações por causa de suas qualidades específicas é que nos dá a

[147] Cf. DEWEY, 1959b.
[148] Cf. Ibidem.

significação com que tais instrumentos são identificados. Não há separação entre valor teórico e prático, entre mente e ação, entre significado e uso. Por isso, a efetivação da teoria e da prática democráticas não ocorre apenas pela comunicação da importância da democracia mas pela sua prática e reconhecimento de seu valor de uso, de seu valor instrumental tanto quanto conceitual[149].

Significado e significação possibilitam que estabeleçamos relações de causa e consequência, quer dizer, relações de continuidade entre as situações de interação, o que para Dewey significa efetivar experiências reflexivas, educativas e democráticas.

> [...] O nítido resultado dessas considerações é que o instrumento fundamental da direção não é pessoal e, sim, intelectual. Não é "moral" no sentido de que uma pessoa procede por apelo pessoal e direto de outra pessoa, por mais importante que seja esse método em conjunturas críticas. A direção social consiste, realmente, nos hábitos de compreensão que se estabelecem usando-se os objetos em correlação com outras pessoas, quer pela cooperação e auxílio, quer pela rivalidade e concorrência. O *espírito* ou a *mente* como coisa concreta , é precisamente a faculdade de compreender as coisas tendo em vista o uso feito das mesmas; um espírito socializado é a faculdade de compreendê-las tendo em mira o uso que lhes é dado em situações conjuntas ou compartilhadas. E *mente* ou *espírito* neste sentido é o método da direção social [...] (DEWEY, 1959b, pp. 35-36).

3.10 Considerações sobre as relações entre democracia e experiência.

A criação e a manutenção da democracia social estão absolutamente relacionadas com a liberdade de interação entre seus membros (liberdade limitada pela organização das sociedades dominantes em classes sociais[150]) e com o seu compartilhamento de interesses comuns (limitados à elaboração de pensamentos reflexivos em comum e sua igual valorização social). A existência desses critérios em uma sociedade é fundamento para que ela seja considerada uma sociedade democrática de acordo com John Dewey. Isso porque a experiência é a base da natureza e da sociedade humanas.

Os instrumentos para a efetivação desses critérios sociais democráticos, por sua vez, dependem da elaboração de uma reflexão compartilhada que promova a percepção da continuidade dos seres na natureza (e vice-versa), pela prática/experiência de um instrumento/método naturalmente democrático (possível a todos os seres humanos) que viabilize, valorize e solidifique a democracia; instrumento esse identificado e nomeado por Dewey de método inteligente[151].

A convicção deweyana de que a democracia é um conceito que efetivamente

[149] Cf. DEWEY, 1959b.
[150] Cf. Idem, 2011.
[151] Cf. Idem, 1959a.

baseia-se numa prática social democrática, portanto resultante da experiência democrática humana com o meio, pode ser confirmada quando Dewey afirma que "a educação é um método fundamental do progresso e da reforma social" (DEWEY, 1997, p. 53). Isso indica que a democracia depende da experiência educativa humana porque todo o mundo social resulta da experiência.

Se organizamos a experiência de diferentes maneiras, com objetivos e métodos também diferentes entre si, é altamente provável que seus resultados sejam diferentes. Assim, acreditando no caráter formador e estabelecedor de hábitos e condutas Dewey compreende a experiência da educação como a gestão das experiências com objetivos educativos, bons objetivos ou objetivos democráticos[152].

Como parte das infinitas experiências possíveis e realizáveis pelos seres humanos, a democracia é um projeto de fé, de crença nas potencialidades e na natureza humana, reconhecida por Dewey como originariamente democrática. Anísio Teixeira[153], no prefácio da obra *Liberalismo, Liberdade e Cultura* (1970)[154] explicita eficazmente o entendimento deweyano sobre a experiência democrática como experiência de vida, de viver com fé no humano

> [...] A democracia é o regime em que, fundados na confiança do homem, escolhemos o autogoverno como método e processo de se conduzir e realizar a vida. Democracia sempre corresponde a um sentimento de fé nas potencialidades da natureza humana. Nesse aspecto, o projeto democrático é uma opção, uma escolha moral: *meliora sequitur*. A democracia é a luta pelo que deve ser e daí se fazer acima de tudo com um esforço moral, religioso [...] justificando-se – como uma fé – pelas suas obras. Não é propriamente uma solução, mas um método, um meio, um caminho para a vida humana. Segundo John Dewey, democracia envolve a crença de que as instituições políticas e a lei, levando fundamentalmente em conta a natureza do homem, fazem-se as instituições adequadas para o livre e perfeito desenvolvimento da vida humana [...] democracia não é uma permissão; mas um programa difícil, que tem de ser trabalhado passo a passo. A liberdade é indispensável para gerar cooperação, mas esta requer a escolha de objetivos, os objetivos requerem seu plano de execução e, este plano, estudos, conhecimentos e a arte e a prática de realizá-lo. A vida faz-se, então, um projeto a ser executado dentro das melhores e mais perfeitas condições, importando em esforço, inteligência, saber, arte e entusiasmo. E o projeto não é apenas político e econômico [...] é sobretudo, um projeto global de toda a vida humana em todos os seus aspectos [...] A liberdade é a condição, mas o projeto

[152] Cf. Idem, 1959b.

[153] Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) foi um educador, escritor e jurista brasileiro. Figura fundamental na história da educação no Brasil, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da *Escola Nova*, fortemente inspirado pela teoria filosófica e educativa de John Dewey, de quem foi aluno nos EUA. Liderou a reforma dos sistemas educacionais dos estados da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Foi um dos mais destacados signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Faleceu em plena ditadura militar brasileira, governo do qual era crítico, numa questionável queda acidental num poço de um elevador num prédio no centro do Rio de Janeiro.

[154] Obra brasileira que reúne num só volume as segundas edições norte-americanas dos livros *Liberalismo e Ação Social* e *Liberdade e Cultura*, ambos, de acordo com BOYDSTON (1970), representantes da última fase de produção científica de Dewey.

> democrático tem de ser construído com imaginação, esforço e paciência. [...] (TEIXEIRA, 1970, pp. 05-07).

A educação é tão cara a Dewey exatamente por sua instrumentalidade na construção de uma conduta moral democrática, basilar para a construção de uma sociedade democrática. Anísio, ainda sobre a vida e sua experiência democrática, explica que

> [...] a vida social é um complexo de crenças, costumes, instituições, ideias, linguagem, lenta e laboriosamente adquiridos e solicitamente transmitidas das mãos dos mais velhos para as dos mais novos. Sem essa permanente transmissão de valores entre a geração adulta e a geração infantil, os grupos sociais depressa retornariam às mais absolutas condições de primitivismo. Mas não é só isso. A sociedade, como diz Dewey, não somente assegura a sua continuidade por transmissão, mediante comunicação, como a sua própria existência se traduz em transmissão e em comunicação. Não basta, para que se constitua a sociedade, proximidade física; não basta identidade de fim. Tem-no as peças de máquina e nem por isto são sociedade. Sociedade pressupõe consciência comum desse fim, participação inteligente na atividade coletiva, compreensão comum. E isso não se efetua sem comunicação, sem mútua e permanente informação. Em seu sentido genuíno, sociedade é, pois, comunicação ou mútua participação [...] (Idem, 1971, pp. 13-41).

Desta maneira, há na teoria de educação de Dewey a restauração do equilíbrio entre a educação tácita e informal realizada diretamente na vida comunitária, na sociedade, e a educação formal e expressa das escolas, unindo a aprendizagem produzida através de um exercício específico a isto objetivado na escola, com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais[155].

Esse equilíbrio reflete o desejo de unidade surgido em seu ambiente social inicial e também a percepção da democracia, promovida por esse mesmo ambiente e pela influência de certas leituras científicas, como princípio natural necessário de ser conservado e reconstruído pelas sociedades humanas, especialmente as que se propõem democráticas[156].

O meio social, pelos seus estímulos, provoca e dirige as nossas atividades. A sociedade se constitui exatamente das condições que promovem ou impedem, que estimulam ou inibem as atividades características do nosso organismo em sua interação contínua com o meio e outros organismos; e são essas mesmas condições que determinam a direção e os objetivos do processo educacional.

A construção de uma humanidade inspirada na democracia do mundo natural exige um domínio instrumental da inteligência que possibilite e estimule a resolução de problemas que, por sua vez, promovem o desejo de participação social. Por isso, a

[155] Cf. DEWEY, 2002b.
[156] Cf. Idem, 1959b.

inteligência, apresentada ao mesmo tempo como instrumento e objetivo de experiências educativas democráticas, é uma característica democrática humana, possível a todo ser humano, o que destaca a fé deweyana na humanidade e em sua interação e continuidade com o meio. Experiência democrática, experiência educativa, experiência estética, experiência reflexiva são sinônimos que constituem a matéria prima e a ferramenta para a efetivação da democracia social através de seu exercício numa escola democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a escrita dos três capítulos resultantes de nossa pesquisa afirmamos que parte da profundidade, da complexidade e do avanço da teoria filosófica e educacional de John Dewey está na maneira como ele apresenta e significa a experiência humana: origem e meio por onde nos reconhecemos como naturais, como oriundos e elementares da natureza concomitantemente ao fato de que da natureza nos diferenciamos, sob a qual exercemos certo controle e gestão do uso eficiente dos seus recursos.

A experiência em Dewey não possui um único significado porque se realiza e se constitui de dois princípios elementares: a interação e a continuidade. A dupla significação da experiência deweyana é o que a torna não dualista pois tal caráter orgânico une significados anteriormente opostos, como a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho prático, a razão e a experiência.

Resultante do contexto histórico onde se origina, e portanto dependente das interações e continuidades estabelecidas entre os seres humanos e os ambientes de uma determinada época, a experiência deweyana responde aos dualismos típicos de sua época que insistiam em fragmentar a experiência como um conceito absoluto, com um único significado e predominantemente promotora ou limitadora do conhecimento. Se no período de vida do autor persistiam os antagonismos que opunham experiência e razão, a noção deweyana de experiência não somente questiona essa concepção tradicional dualista como os une através da sua perspectiva do significado e da função da experiência.

Em Dewey há uma mudança "operada na atual natureza da experiência, de seu conteúdo e de seus métodos" (DEWEY, 2011, p. 89) que apresenta a experiência como meio pelo qual o conhecimento se efetiva e como instrumento para tal efetivação. Tais mudanças acompanham o desenvolvimento da ciência psicológica, no fim do século XIX e início do século XX, que percebe a mente como ativa (e não apenas passiva e receptora de sensações) na produção das adaptações que permitem a sobrevivência dos seres no meio. Essa noção de sobrevivência como adaptação e modificação do indivíduo ao meio e do meio ao indivíduo, nas ciências biológicas, passa a ser também compreendida de modo instrumental e ativo dos seres em relação ao ambiente. "Em benefício da manutenção da vida opera-se sempre, no meio ambiente, a transformação de alguns elementos. Quanto mais elevada a forma de vida, mais importante é a ativa reconstrução do meio" (Ibidem, p. 90).

Reconhecemos que há um amplo vocabulário essencial para o conhecimento profundo da obra de John Dewey. Fundamentar o conhecimento desse autor no entendimento de um conceito basilar, como é o caso da experiência, instrumentaliza e efetiva o domínio desse vocabulário, tarefa essencial de um trabalho acadêmico em nível de mestrado. Isso explica nossa escolha por um conceito fundamental e interligado aos outros, a experiência, bem como nossa pesquisa em algumas obras filosófico-educativas clássicas desse autor.

A experiência é um dos conceitos basilares da obra deweyana pois ela é a efetivação do momento presente e instrumental da relação de interação necessária ao estabelecimento da vida de qualquer ser vivo. O ser humano, pelo avanço de sua evolução e pela capacidade inteligente que lhe é característica, vive em interação com o meio como todo ser; essa é a base de todas as sobrevivências. Contudo, a reflexão da experiência torna-o não somente ser vivo mas também ser social e inteligente, capaz de adaptar-se ao meio e transformá-lo e de conserva, melhorar ou extinguir essas adaptações e mudanças pelo compartilhamento das experiências reflexivas e do método científico.

Nosso reconhecimento é constituído ao mesmo tempo de natureza e humanidade, instinto e inteligência, de igualdade e diferenciação. Ao tratar a experiência como uma ação comum pela qual passam todos os elementos vivos em nosso planeta, Dewey concorda com Darwin e com sua inteligente percepção de nossa origem natural, de nossos instintos e reações imediatas que nos igualam em interdependência natural a qualquer ameba, fungo ou árvore que ao viver interagem com o ambiente, dependendo exatamente dessa interação para manterem-se por mais tempo vivos e nesse caso obedecendo ao instinto natural de sobrevivência (também comum a todos os seres vivos da Terra).

Contudo, ao distinguir uma experiência humana específica como capacidade de realizar e perceber relações de causa e consequência entre os elementos naturais constituintes de um meio, Dewey nos diferencia dos outros seres naturais pelo rompimento com o mundo exclusivamente natural que a capacidade de refletir, de ligar uma ação a uma reação, nos oferece. Aqui há predomínio de consciência, de reflexão inteligente no reconhecimento de que nós, seres humanos, somos capazes de ações muito mais complexas e profundas do que aquelas experimentadas pelos seres que seguem o curso exclusivamente natural de sua vida. Inteligência que se exprime em fé na

humanidade e no método científico ao fundamentar a crença na capacidade inteligente exclusivamente humana de construir uma sociedade democrática.

Os resultados dos hábitos de uma sociedade de abelhas podem variar de acordo com determinadas épocas e espaços (por exemplo a qualidade e o sabor do mel) mas não a ponto de essa sociedade criar símbolos e significados que podem ser compartilhados e conservados entre si, a ponto de modificar sua maneira de produzir mel. As abelhas obedecem aos instintos e suas capacidades naturais, sobrevivendo sempre da mesma maneira. O ser humano comunica-se e instrumentaliza sua relação com o meio. Há linguagem no mundo humano, por isso, há capacidade de transformação profunda e diversificada do mundo natural pelos seres humanos. Não somente mas principalmente por esse motivo é possível a crença científica na sua capacidade inteligente.

O que objetivamos esclarecer é a importância do novo tratamento dado ao significado da experiência por John Dewey em sua obra. Ao invés de um conceito separador ou dualista, que tenta se firmar como exclusivo ou diferenciador daquilo que origina-se na natureza e o que é criação humana, a experiência é, para esse autor, ao mesmo tempo instrumento e significado daquilo que é considerado conhecimento e de sua efetivação na espécie humana. A experiência humana representa o movimento pendular da tradição e da transformação na sua constante readaptação para sua sobrevivência, aprofundado pelo uso instrumental que a linguagem assumiu nessa espécie.

A experiência não é uma ação isolada, ou apenas uma contínua repetição de ações que, exatamente de tanto se repetirem, tornam-se familiares, reproduzíveis por aqueles que as viram. Essas são maneiras de experiência que Dewey reconhece enquanto tais mas que, por ele, são ampliadas, reconhecidas como inteligentes na medida em que se propõem mais profundas, complexas e completas. A experiência da linguagem e da comunicação libertaram, em parte, o homem da sua subserviência ao instinto.

A experiência deweyana é um dos elementos fundamentais para compreendermos suas ideias filosófico-educacionais porque não se constitui de apenas um significado, de um elemento primordial e generalizante mas, de pelo menos dois sentidos e significações. A nosso ver, a experiência deweyana agrega e unifica especialmente porque não é apresentada nem tratada pelo autor como possuindo apenas um sentido único, um significado exclusivo, rompendo assim com o sentido separador e dualista tradicional da filosofia ocidental que até ali insistia em dizer que o

conhecimento humano resultava exclusivamente de sua natureza típica ou da influência do meio sobre ele. O conhecimento resultava de uma ação predominantemente passiva.

A significação deweyana da experiência, discutida no primeiro capítulo e que explicita sua constituição por dois princípios, a interação (relação humana com o meio) e a continuidade (a percepção e gestão dessa relação), para nós reflete uma nova relação do homem com o meio que Dewey, como grande cientista que era, identificou e traduziu em linguagem filosófica: a relação de percepção da profunda dependência humana da natureza e por conseguinte da boa relação sociedade e natureza de que depende nossa sobrevivência.

Pensemos nas seguintes práticas realizadas no último século: duas grandes guerras como meio de resolução de conflitos entre países autodenominados desenvolvidos; a imposição da democracia ou do socialismo como prática política de grandes nações mundiais; a destruição do meio natural como resultado negativo do progresso humano e da industrialização dos meios de produção. Os três exemplos de interação e resposta do ser ao meio social e natural estão, a nosso ver, no fundamento das experiências que constroem o ser humano de nossa época e que, por sua vez, representado por Dewey, propõe um novo olhar a respeito do que é e do que significa a experiência enquanto base da vida de qualquer ser vivo (interação desse com o meio) e da experiência humana (capacidade de perceber relações entre seres e meios e, a partir dessa percepção interferir e controlar, na medida do possível, tais interações e as consequências dela advindas).

Em outras palavras, como homem inteligente de sua época, sensível aos progressos científicos e aos resultados avançados da união entre ciência e indústria e ao mesmo tempo ciente das limitações e problemas advindos dessa união, Dewey propõe um olhar para a experiência que valoriza o papel ativo, inteligente e profundo do ser humano na construção de uma sociedade democrática. Sua filosofia educativa é uma resposta crítica aos dualismos que permaneciam nas filosofias que definiam a constituição do ser humano e que se revelavam, por exemplo, no uso da violência e na prática de dominação dos homens sobre outros homens e sobre o meio.

A experiência deweyana é fonte de aprendizado porque promove hábitos, comportamentos práticos que estão ligados e interdependentes das ações e dos pensamentos de determinado grupo, que pode agir de maneira inteligente (conscientemente contínua) ou não. Uma sociedade de fato democrática, segundo Dewey, pode ser alcançada apenas com a liberdade de interação entre seus membros

constituintes, que por sua essa prática de livres relacionamentos promovem o compartilhamento de interesses, hábitos e valores.

Os EUA em seu processo de descolonização e consolidação como nação independente deram novo sentido e valor ao discurso da democracia, chamada por isso mesmo de democracia moderna. Dewey, como estadunidense, é prova de que tal valor não se encontrava apenas na teoria mas na sua efetiva prática livre e inteligente.

Sendo a experiência fonte de todo o conhecimento prático e teórico, a democracia é considerada a experiência social fundamental para a união dos conceitos e seus significados, separados pelas antigas civilizações ocidentais, como é o caso da razão e da experiência, do psicológico e do social, da teoria e da prática. A experiência da democracia é a experiência essencial aos indivíduos e às sociedades a fim de que possam efetivar uma sociedade democrática onde a inteligência seja instrumento valioso de ação, reflexão e consolidação de hábitos inteligentes. Uma sociedade democrática de fato valoriza a capacidade inteligente humana, pois a inteligência dá valor ao homem, à sua capacidade exclusiva de refletir e reestabelecer a continuidade entre o indivíduo e o meio.

A valorização do homem é ao mesmo tempo a valorização da natureza, o caminho para o estabelecimento de uma relação igualitária e democrática e não mais de dominação do humano sobre o natural; a democracia é a conciliação inteligente, a resolução das diferenças pelo diálogo inteligente, a superação da violência e da irreflexão, nossa evolução e melhor ajustamento social e natural.

Por isso pesquisamos em nosso trabalho as características semelhantes e diferentes de múltiplos tipos de experiências citadas por Dewey em sua obra, a fim de identifica-las e relacioná-las com a democracia, pois percebemos que as características das experiências fundamentam os tipos de hábitos que uma sociedade humana pratica. Sociedades democráticas se fazem por experiências democráticas.

Por esse motivo é que nos dedicamos, no segundo capítulo, a compreender profundamente as características constituidoras das experiências estéticas, educativas e reflexivas, todas semelhantes em seu caráter democrático e portanto basilares de uma sociedade democrática. Reconhecemos que todas as experiências citadas acima se assemelham na metodologia pela qual se realizam e nos resultados práticos e teóricos que efetivam.

As experiências estéticas, educativas e reflexivas se realizam em relações de livre interação entre os indivíduos e o meio, relações que fundamentam sociedades

democráticas. Isso significa que todos os que realizam tais experiências convergem para um objetivo comum, como a solução de um problema, participando de maneira equitativa na busca dessa solução. Uma experiência estética, por exemplo, conecta artista e apreciador da obra, ambos compartilhando a experiência e reconstruindo-a, de modo que a comunicação entre eles é socializada através da obra artística e da capacidade reflexiva tipicamente humana.

Uma experiência de fato educativa origina-se do compartilhamento social, estimula mais desejo de participação social e mais vontade de educação, pois revela-se instrumento de compartilhamento de interesses e objetivos, elemento fundamental para a vida humana democrática. A experiência democrática iguala em direitos e deveres, permitindo a cada ser que a vivencia a percepção de sua importância individual e social na construção da sociedade. Já disse Dewey que os desejos educativos do pai mais atencioso para com seu filho não deverão ser diferentes para com o filho do vizinho, pois ambos dividirão os espaços sociais hoje geridos pelos pais[157]. A cooperação social é motor e meio pelo qual bons hábitos se estabelecem.

A prática da democracia, além da livre interação daqueles que a realizam, está também nos meios utilizados para sua efetivação e consolidação. O uso da violência, a obrigatoriedade arbitrária, o abuso indiscriminado ou velado, muitas vezes até falsamente justificado, não convergem com práticas aceitáveis e valorizadas numa sociedade democrática. Essa possui como valor maior o uso da inteligência, que por sua vez é o método científico ou experimental em plena ação inteligente.

Por causa da importância da inteligência e de seu método na efetivação do que Dewey chama de boas experiências[158] é que o autor dedica parte importante de sua vida a apresentar, discutir e defender o chamado método científico, teorizado e atualizado pela ciência moderna mas originário da experiência cotidiana humana de resolver problemas.

Esse método inteligente de que tratamos em nossa pesquisa é o método desenvolvido por nossa espécie a fim de tornar mais eficiente nossa relação com o ambiente e assim aprofundar e garantir a ampliação e o aprofundamento de nossa experiência de vida. Da prática social, da experiência compartilhada nasceu a inteligência e por sua vez todos os objetos, símbolos e instrumentos que nos diferenciam de todos os outros seres vivos do planeta.

---

[157] Cf. DEWEY, 2002b, pp. 17-18.
[158] Cf. Idem, 2010b, pp. 34-35.

A inteligência permite a criação, a conservação, a reprodução e a reconstrução dos hábitos humanos. Por tal motivo é que a democracia tem como valor primordial o uso da inteligência, pois essa permite ao homem conservar o que lhe faz bem e modificar o que lhe prejudica. Dewey vive a experiência da democracia moderna e, apesar de suas críticas e limitações à mesma[159], a defende como a melhor maneira de se viver em sociedade.

Por isso a democracia em Dewey é mais do que uma definição política, é de fato um modo de viver a vida, de viver as experiências humanas em todos os seus âmbitos. Fica claro aqui porque todas as chamadas boas experiências possuem características democráticas em suas realizações, pois elas se efetivam em condições democráticas ao mesmo tempo que promovem a democracia. Para Dewey são democráticas as experiências estéticas, educativas, reflexivas.

Assim como nossa pesquisa em Dewey tentou encontrar respostas para a necessidade de compreender e tentar responder, na medida do possível, os paradoxos originários de uma tradição ocidental dualista, afirmamos que para esse autor a experiência e seu duplo significado, seu duplo núcleo constituinte, possuíam um sentido semelhante: reafirmar a sua crença na capacidade humana de reconstruir um mundo natural e humano inspirado na organização natural, na clara relação entre a natureza e os seres vivos.

Em Dewey a experiência é dinâmica e representa a vida, a existência viva de todo ser em relação ao ambiente onde vive. Essa conexão inerente à vida na Terra destaca-se entre humanos pois essa espécie desenvolveu profunda capacidade de, a partir da percepção e organização das experiências que vive, controlar e interferir de maneira eficiente de modo a ampliar seu tempo e a qualidade de sua vida.

É por causa da experiência, das suas características elementares de interação e continuidade que a humanidade modificou e continua a modificar continuamente de maneira tão profunda o espaço em que vive, produzindo especificidades que a determinam como sociedade, dominante na produção de objetos, instrumentos, símbolos e linguagem compartilhadas e vividas exclusivamente por seres humanos. Por isso a identificação de diferentes tipos de experiência, como as estéticas e as educativas, e das semelhanças fundamentais entre elas: realizarem-se na livre interação entre seres humanos e promoverem o reestabelecimento de continuidades entre os seres que a vivem

[159] Cf. DEWEY, 2011, pp. 35-50.

e o seu ambiente. Realizarem-se por um processo reflexivo, por um método inteligente originário da experiência dinâmica de viver, da instabilidade da relação organismo e meio e da busca da estabilidade desse processo pela elaboração e experimentação de respostas adequadas aos problemas que desestabilizam a dinâmica indivíduo e meio.

Como instrumento pelo qual o ser humano vive e experimenta a natureza, a experiência dá origem a um método de ação do homem no mundo que lhe possibilita não apenas sobreviver e reproduzir-se a fim de continuar de maneira natural mas lhe capacita a humanizar a natureza, de modo a ampliá-la e a reconstruí-la à sua maneira. Isso significa que, enquanto humanos, podemos não somente reproduzir nossos comportamentos predominantemente instintivos até nossa morte como podemos guardar, manter e transformar esses hábitos de modo a melhorá-los e tornar nossa vida, individual e social, mais prazerosa, justa e qualitativamente melhor. Podemos ir além do instinto e nos constituirmos humanos graças à experiência reflexiva. Nossas experiências reflexivas pré-históricas nos permitiram produzir, ao longo de nossa vida até a época atual, uma quantidade inigualável de alimento, remédio e vestuário, problemas centrais na vida daquele período e hoje de certa forma superados por parte significativa da sociedade ocidental. Nunca tivemos uma vida tão longa, por exemplo.

Contudo, a solução de alguns problemas podem produzir outros, advindos da novas relações interativas criadas com tais mudanças, que constituem novos comportamentos sociais. Assim, na atualidade temos que lidar com os problemas surgidos a partir da superprodução de alimentos e sua desigual distribuição e consumo no mundo, com a industrialização dos medicamentos e o uso indiscriminado de medicação ou com a grande quantidade de lixo produzido pela indústria têxtil e pela consolidação do consumo desenfreado como objetivo central de determinadas sociedades fundamentadas em valores não necessariamente democráticos, igualitários e inteligentes.

Devido à dinâmica e à instabilidade do mundo social e natural, sempre exigindo nossa constante adaptação a fim de que sobrevivamos, o método inteligente originário da experiência fundamenta a sociedade democrática. Também instável essa sociedade organiza-se no livre compartilhamento social de seus membros e na equânime possibilidade de participação e atuação desses.

Em Dewey a experiência interativa e reflexiva é a própria vida humana e representa, também, a crença deweyana na humanidade, nas experiências como meios e métodos de interpretarmos e (re) construirmos o mundo humano, a civilização, a cultura.

De acordo com Dewey, o conhecimento não possui uma origem única, predominantemente racional ou experiencial; o mundo tipicamente humano, inteligente e transformador profundo do espaço, ativo e passivo na experiência, é resultado da interação dos organismos com o meio e do progressivo desenvolvimento do conhecimento pela reflexão feita nas e a partir das interações do indivíduo com o meio.

A vida, ou as experiências que garantem a manutenção da vida, a constante interação entre ser e meio, é instável, sempre exigindo a sua constante atualização e reconstrução. Assim, a cada consumo alimentar realizado os humanos estabilizam sua relação de sobrevivência com o meio até que necessitem de outra rodada de consumo a fim de garantirem a continuidade da vida pela manutenção da energia mínima exigida pelo corpo. Estabilidade e instabilidade são os movimentos pendulares e tradicionais a que estão submetidos todos os seres vivos do planeta Terra. Dewey explica que sua filosofia é feita para uma sociedade em constante transformação, ciente dessa constante mudança inerente à vida[160].

Essa constante repetição da solução de problemas, essa recorrente necessidade de estabilizar a relação organismo e meio, essencial para a sobrevivência da vida, na espécie humana devido às suas características específicas alcançou um alto patamar de qualidade e eficiência. Em outras palavras, entre os humanos a prática, a experimentação do mundo ou seja, a vida, que significa vida inteligente e reflexiva das experiências, permitiu a elaboração posterior de respostas a problemas inicialmente imediatos. A experiência reflexiva possibilitou a experimentação para além do momento em que a experiência ocorre como ação, ou seja, permitiu a reflexão e a efetivação profunda da experiência para além do momento em que ela ocorre experimentalmente.

Na medida em que a linguagem é um instrumento de controle da experiência Dewey afirma que a experiência inicial que desestabiliza a relação entre indivíduo e natureza origina a reconstrução do mundo, ou dá início ao mundo humano pela criação de hipóteses e a experimentação dessas como respostas aos problemas de instabilidade na relação homem-natureza. Sem a percepção da fome como um problema que frequentemente incomoda a estabilidade do organismo no meio natural, para Dewey é improvável que a humanidade criasse a desenvolvesse a agricultura.

O vanguardismo desse autor está no destaque dado por ele à importância da democracia não apenas como teoria política e social mas sim como forma de vida, de

[160] Cf. DEWEY, 1959b, p. 206.

encarar o mundo natural e atuar na sua conservação e transformação. A teoria filosófica e educacional de Dewey avança cientificamente pois, oriunda de sua prática, valoriza a experiência humana e desmistifica o conhecimento como algo transcendental, reconquistando para o homem e a ciência a responsabilidade de melhorar o mundo através de sua ação e reflexão inteligente e compartilhada.

REFERÊNCIAS [161]

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____ **História da Filosofia**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **John Dewey: educação e experiência democrática.** In: Revista do Clube Humboldt do Brasil. Ed. Responsável: Erwin T. Rosentahl., 1998, Nº 2, Ano II, 2002, pp. 163-172.

_____ Dewey: filosofia e experiência democrática. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____ Ninguém ensina ninguém: aprende-se. 1. ed. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2012.

ANDERY, Maria Amália [*et al*]. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 15. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 599-610, maio/ago. 2010.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia.** 6. ed. São Paulo, Brasiliense, 1997.

BOYDSTON, Jo Ann. **Guide to the Works of John Dewey.** Southern Illinois University Press, 1970.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Manifesto.** Plataforma Prezi: documento disponibilizado em 2013. Disponível em: <https://prezi.com/mrcbjslecqds/exato-portugues-manifesto/?utm_campaign=share&utm_medium=copy> Acesso em: 11 nov. 2015.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Educador e filósofo da democracia. **História da Pedagogia**. São Paulo, p. 6-17, 2010, Número especial.

DARWIN, Charles. **A Origem das Espécies, no meio da seleção natural ou a luta pela existência na natureza**. 1 vol., tradução do doutor Mesquita Paul. Porto: Lello & Irmão Editores, 2003.

DEWEY, John. **Liberdade e cultura**. Tradução de Eustáquio Duarte. São Paulo: Editora Revista Branca, 1953.

_____ **Como pensamos**. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

[161] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

_____ **Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

_____ **Liberalismo, Liberdade e Cultura.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

_____ **Vida e educação**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

_____ **Experiência e natureza.** Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Editora Abril, 1974.

_____ **Teoria da vida moral.** Tradução de Leonidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores)

_____ **Mi credo pedagógico**. Tradução de Fernando Beltran Llavador. Universidade de Leon, 1997.

_____ **Individualism old and new**. New York: Prometheus Books, 1999.

_____ **A criança e o currículo**. Tradução de Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002a.

_____ **A escola e a sociedade**. Tradução de Paulo Faria e Maria João Alvarez. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002b.

_____ **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____ **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010b.

_____ **Reconstrução em Filosofia**. Tradução de Marsely de Marco Martins Dantas. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2011.

GAUTHIER, C; TARDIF, M. (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é filosofia contemporânea**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LLAVADOR, José Beltran. Una introducción al pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey. In: DEWEY, John. **Mi credo pedagógico**. Tradução de Fernando Beltran Llavador. Universidade de Leon, 1997. p. 09-29.

MURARO, Darcísio Natal. **A dimensão do pensar na educação escolar: o pensamento reflexivo como princípio educativo em John Dewey**. 1998. 172 f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

NELLESSEN, Dinalva Torres. **John Dewey: experiência, ética e educação**. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia.** Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

ROSENFIELD, Denis L. **O que é democracia**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

SASS, Odair. **Crítica da Razão Solitária: a Psicologia Social de George Herbert Mead.** 1992. 302 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 1992.

SCHILPP, Paul A. **The Philosophy of John Dewey**. 2.ed. Illinois, Open Court, 1971.

SOUZA, Renato Ferreira de. **George Herbert Mead: contribuições para a história da psicologia social.** *Revista Psicologia e Sociedade*. 2011, vol.23, n.2, pp. 369-378.

SHOOK, John R. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Tradução de Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____ **James Hayden Tufts, 1862-1942.** Disponível em: <http://www.pragmatism.org/research/tufts.htm> Acesso em: 05 dez. 2015.

TEIXEIRA, A. Democracia como forma humana de vida. In: DEWEY, John. **Liberalismo, Liberdade e Cultura.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

_____ A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p.13-41.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. 2009. 125 p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP:** documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT); Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, coordenadora ... [et al.]. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009.

WENLEY, Robert M. **The life and work of George Sylvester Morris;** a chapter in the history of American thought in the nineteenth century. New York: The MacMillan Company, 1917. Disponível em: <https://archive.org/stream/lifeworkofgeorge00wenl#page/n3/mode/2up>. Acesso em: 04 dez. 2015.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de Filosofia da Educação**. São Paulo: Contexto, 2007