

**Universidade de São Paulo**  
**Faculdade de Educação**

Sandro Adrian Baraldi

**Dewey: A educação como instrumento para a democracia**

São Paulo

2013



Sandro Adrian Baraldi

**Dewey: A educação como instrumento para a democracia**

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: Prof(a). Dr(a). Maria Nazaré de  
Camargo Pacheco Amaral

São Paulo

2013

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.

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

---

37.01 Baraldi, Sandro Adrian  
B224d Dewey: a educação como instrumento para a democracia / Sandro Adrian Baraldi; orientação Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral. São Paulo: s.n., 2013.

134 p.

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

1. Dewey, John 2. Educação 3. Democracia 4. Filosofia da educação  
I. Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco, orient.

---

Nome: Sandro Adrian Baraldi

Título: Dewey: A educação como instrumento para a democracia.

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

Defendida e aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

Profª Drª Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral

Faculdade de Educação da USP

Ass \_\_\_\_\_

Profª Drª Maria de Fátima Simões Francisco

Faculdade de Educação da USP

Ass \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Eliezer Pedroso da Rocha

Ass \_\_\_\_\_



Agradecimentos:

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, pois sem seu esforço esse trabalho não teria sido possível.

A Lílian Honda, pela leitura crítica e pela grande ajuda para a formatação desse texto.

A Ofélia M. Marcondes, pela paciência, apoio e discussão dos principais conceitos dessa dissertação.

A todas, muito obrigado.



Todo pensador coloca em perigo certa parte de um mundo aparentemente estável e ninguém consegue prever totalmente o que surgirá em seu lugar. (DEWEY, 1958, p.222, tradução nossa)



## Resumo

Baraldi, Sandro Adrian. *Dewey: A educação como instrumento para a democracia*. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A educação dita tradicional, que só exige um trabalho de memorização de um conteúdo rígido e fixo, procura formar indivíduos para que se “adaptem” à sociedade em que vivem. Dessa forma, essas metodologias pedagógicas são conservadoras, ou seja, esperam que o sujeito adquira passivamente o conhecimento dessa sociedade e encontre o “seu” lugar social, modificando a si mesmo para “conformar-se” ao *modus vivendi*, porém sem alterar ou modificar em nada essa sociedade em que habita. O pressuposto latente nesse modo de pensar é a aceitação passiva da sociedade e a consideração de que nenhuma mudança é bem-vinda. John Dewey discorda dessa postura conservadora da educação e da sociedade humana como um todo e propõe uma filosofia da educação que seja crítica com ela mesma e com o mundo que nos cerca e, assim, possua capacidades reconstrutivas. O objetivo dessa filosofia é sua aplicação na formação de um ser humano, de modo a oferecer condições que o possibilitem criticar e reconstruir a sociedade em que deseja viver. Desse modo, para que seja possível esse novo estilo de vida, Dewey propõe um sistema filosófico que não seja um modelo fechado e eterno, mas orientações gerais que possibilitem a reconstrução contínua da sociedade.

Palavras-chave: John Dewey. Educação. Democracia. Filosofia da Educação.

## Abstract

Baraldi, Sandro Adrian. *Dewey: A educação como instrumento para a democracia*. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The so-called traditional education requires only memorization of a rigid and fixed content, seeking ways for individuals to “adapt” to the society in which they live. The teaching methods are conservative, ie, they expect that subject acquires passively knowledge of the society and find his social location, modifying himself to "conform" to the *modus vivendi*, but without changing or modifying anything in this society where he lives. The basic assumption of this way of thinking is the passive acceptance that in the society change is not welcome. John Dewey disagree this conservative approach of education and human society as a whole and proposes a philosophy of education that is critical of itself and of the world around us and thus has reconstructive capabilities. The goal of this philosophy is its application in the formation of a human being in order to provide conditions that enable him to criticize and reconstruct a society in which he wants to live. To reach this new lifestyle, Dewey proposes a philosophical system which is not a closed eternal model, but general guidelines that facilitate the continuous reconstruction of the society.

Keywords: John Dewey. Education. Democracy. Philosophy of Education.

## Sumário

Introdução .....	15
Capítulo I — John Dewey e o seu tempo .....	20
1.1 John Dewey, primeiros anos — Unificação dos Estados Unidos, <i>Belle Èpoque</i> : 1859-1900 .....	22
1.2 Meia idade — Declínio da <i>Belle Èpoque</i> : 1900-1918.....	26
1.3 Consolidação da filosofia deweyana — Transição entre guerras e guerra fria: 1918-1952 .....	30
Capítulo II — O processo orgânico histórico natural .....	32
2.1 Planos e modos de interação dos seres com a natureza .....	35
2.2 As funções orgânicas: sensações, sensibilidade e sentimento .....	39
2.3 Mente e linguagem: a interação organizada .....	42
2.4 Consciência: os lampejos da transformação dos significados .....	48
Capítulo III — Algumas categorias do sistema filosófico de Dewey .....	55
3.1 Experiência .....	56
3.1.1 Interesse, disciplina e valor .....	62
3.1.2 Os cinco passos da experiência reflexiva .....	63
3.1.3 O método empírico .....	69
3.1.4 Experiências estética e inestética.....	75
3.2 O princípio da continuidade .....	76
3.3 Reconstrução .....	86
3.4 Crescimento .....	92
3.4.1 Hábitos ativos e passivos.....	96
Capítulo IV — Democracia e educação .....	101
4.1 A relação entre natureza humana e democracia.....	103
4.2 O ideal democrático.....	111
4.3 O papel da educação para a formação democrática.....	120
Conclusão .....	126
Bibliografia.....	131



## Introdução

Uma democracia é mais do que uma forma de governo; ela é principalmente um modo de vida associada em uma união de experiências comunicáveis. (DEWEY, 2004, p.83, tradução nossa)

A educação é o ponto focal de nosso trabalho. Educação é um conceito abstrato e cultural, não é um objeto do mundo físico como uma xícara ou uma caneta. Educação pertence ao mundo intelectual o que significa que sua definição depende de um contexto simbólico e que varia com o tempo. Queremos com isso dizer que a palavra “educação” deve ser muito bem definida e contextualizada antes de ser utilizada para o objetivo do nosso trabalho.

Muitos autores falam da educação, mas para a nossa pesquisa, nos interessa especialmente John Dewey. Nosso interesse por Dewey se deve por ser um autor que coordena os dois termos principais da nossa pesquisa: “educação” e “democracia”.

John Dewey, filósofo norte-americano (1859-1952), viveu 92 anos. Passou pela Guerra Civil Americana, pela Primeira e Segunda Guerra Mundial e a depressão de 1929. Viu as vantagens e as desvantagens do processo de consolidação da industrialização americana. Sempre foi um pensador e educador. Concluiu, em seus “quarenta livros e aproximadamente setecentos artigos distribuídos por cento e quarenta jornais” (HILDEBRAND, 2008, p.2, tradução nossa), produzidos em quase um século de vida, que a democracia é a melhor maneira de se viver em uma sociedade humana e que a educação é vital para a criação de uma mentalidade democrática. Para Dewey, a democracia tem um significado específico, que implica na possibilidade de mudanças contínuas nos hábitos, reconstruídos por novas situações, situações essas produzidas pelas relações que se dão entre as livres interações com os diversos grupos sociais, em que os interesses comuns compartilhados sejam mais numerosos, variados e que haja maior predisposição em aceitar outros interesses como mútuos (Cf. DEWEY, 2004, p.82).

Para se alcançar uma sociedade que seja desejável de ser vivida, democrática, portanto, Dewey propõe algumas orientações gerais. A estratégia de Dewey é “de formular (ou reformular) não tanto *verdades* como *perspectivas*, ou sejam interpretações, valorizações e orientações que nos guiem a aventura da civilização e da própria vida” (TEIXEIRA, 1955, p.3). Diz ele que “em qualquer grupo social, mesmo em malhas de ladrões, encontramos algum interesse comum e, além dele, certa porção de interação e reciprocidade cooperativa com outros grupos”. (DEWEY, 1959, p.89) Com estes dois critérios definidos, “a extensão em

que os [1] interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus componentes e a [2] plenitude e liberdade com que esse grupo colabora com outros grupos” (DEWEY, 1959, p.106) teremos, então, uma sociedade desejável para se viver.

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada. (DEWEY, 1959, p.106)

Para Dewey, em seu livro *Experiência e Educação*, não interessa saber a origem da escolha pela democracia, que pode estar nos hábitos ou nas crenças disseminados por escolas, imprensa, líderes de opinião, etc., mas pede ao leitor que o acompanhe na identificação das razões por se querer uma democracia:

[...] podemos encontrar qualquer razão [para fundamentar a democracia] que não estivesse, em última instância, relacionada à crença de que as organizações sociodemocráticas proporcionam uma melhor qualidade de experiência humana, consideravelmente mais acessíveis e proveitosas, do que as formas não democráticas e antidemocráticas da vida social? 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 [pela democracia] 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? (DEWEY, 2011, p.34-35).

A democracia permite melhor qualidade das experiências vividas. Essas experiências são as do tipo “que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 2011, p.29). Assim, o tipo de experiência possível em uma comunidade democrática, é uma experiência “viva”, fecunda, criativa, com potencial de mudança contínua, distribuída na vida real das pessoas e que não as confine a um pequeno e seletivo grupo.

Experiência é um conceito fundamental na filosofia de John Dewey. Por meio desse conceito, Dewey consegue “libertar a mente individual do isolamento subjetivo” (HILDEBRAND, 2008, p.9, tradução nossa), situação essa provocada pela cultura individualista ocidental, e, assim, integrar o humano ao universo que o circunda.

A cultura ocidental nega a integração do sujeito com o meio físico e o meio social, gerando uma sensação de isolamento solipsista. A gênese do individualismo advém da separação do mundo empírico do eu subjetivo e a utilização instrumental daquele, como diz

Dewey: “por causa do isolamento da origem empírica e do uso instrumental, os resultados da indagação psicológica foram concebidos para criar um mundo mental isolado e separado em si mesmo, auto-suficiente e fechado em si mesmo” (DEWEY, 1958, p.15, tradução nossa).

O sistema filosófico de Dewey demonstra que a democracia faz parte de uma lógica naturalista, orgânica, que tem por fundamento a interação do indivíduo com o meio ambiente e a reconstrução contínua do indivíduo e do ambiente. Essa interação se dá por meio da experiência, que é “um meio de se penetrar continuamente, cada vez mais fundo, no coração da natureza.” (DEWEY, 1958, p.253, tradução nossa). Como a democracia permite melhor qualidade de experiências e o ser humano é constituído por elas, portanto, a sociedade democrática é o melhor tipo de sociedade. Engenhosamente, Dewey nos prova que a democracia é a maneira natural de vivermos em sociedade.

“Experiência”, em Dewey, não significa experiência científica, que só é realizada em laboratórios; significa o que todos os humanos vivenciam diariamente no contato com o seu entorno físico e social.

As experiências diferem de indivíduo para indivíduo e, porque as condições mudam constantemente, variam enormemente de época para época. Por causa disso, cada ser humano torna-se uma construção única, uma personalidade histórica, construída e reconstruída em contato com o meio específico em que vive. Como “todo o indivíduo cresceu<sup>1</sup>, e sempre crescerá, num meio social. Suas respostas tornam-se mais inteligentes, ou ganham significado, simplesmente porque ele vive e age em um meio de valores e significados reconhecidos como tais.” (DEWEY, 2004, p.283). Os indivíduos, então, se constroem, na interação com o meio social em que vivem, de acordo com ele, mas, como crescem ou se desenvolvem, por sua vez, terminam por reconstruir o próprio meio social que os originou e assim mudam ambos: os indivíduos e a sociedade em que vivem. Isso faz com que haja uma imensa diversidade de vidas e de épocas, o que implica que cada democracia deva ser única, contextualizada, não como um conjunto de regras eternas e invioláveis, mas como um conjunto de acordos específicos para que cada época venha a atender as necessidades únicas dos sujeitos daquele período.

Cada geração tem que reconstruir a democracia novamente para si mesma; sua verdadeira natureza, sua essência, é algo que não pode ser transmitido de uma pessoa ou de uma geração para outra, mas tem que ser trabalhada segundo as necessidades, os problemas e as condições da vida social a qual, com o passar dos anos, nós somos parte, dessa vida social em contínua

---

<sup>1</sup> Para Dewey “crescer” significa o “movimento cumulativo da ação em direção a um resultado posterior” (DEWEY, 2004, p. 40).

mudança, extremamente rápida de ano a ano. (DEWEY, J. LW13, p.299 apud HILDEBRAND, D., 2008, p.120, tradução nossa)

Já que cada época e cada grupo social exige uma forma de sociedade que responda ao seu tempo, uma sociedade democrática deve zelar para que todos os seus bens intelectuais sejam compartilhados entre os indivíduos com o propósito de formar sujeitos ativos que “sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade.” (DEWEY, 1959, p.94) Assim, enquanto os indivíduos se desenvolvem ou crescem, aprendem a elaborar os acontecimentos e passam a experienciar o mundo de maneira a poderem reconstruir continuamente o futuro de acordo com os seus desejos, sem serem “esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos.” (DEWEY, 1959, p.94)

A sociedade democrática, porém, só é possível se houver fé na natureza humana e “fé na capacidade que os seres humanos tem de julgar e agir inteligentemente se as condições adequadas forem fornecidas.” (DEWEY, 1976, p.227, tradução nossa). Então, se houver o desejo de se criar uma sociedade que seja democrática, a “educação torna-se vital para a democracia *já que somente ela provê indivíduos com hábitos intelectuais que não sirvam somente para rejeitar o autoritarismo, mas para que avaliem criticamente cada persuasão e cada tramóia diária*”(HILDEBRAND, 2008, p.144, tradução nossa) e central para a criação de uma mentalidade democrática que “dê aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e controles sociais, e hábitos mentais que assegurem mudanças sociais sem introduzir desordens.” (DEWEY, 2004, p.95, tradução nossa).

O problema que nos propusemos investigar, a possibilidade da educação produzir democracia, deriva da descrença que temos nas orientações filosóficas e metodológicas que pautam a educação hoje em uma sociedade não democrática. Como, então, é possível se alcançar a democracia com a ajuda da educação em uma sociedade que não é democrática? O que temos visto, na nossa opinião, é um currículo oculto que restringe a educação à formação de mão de obra barata cuja função é atender um mercado limitado e local, forjado com regras impeditivas, monopolistas, que dificultam qualquer iniciativa de expansão, de maneira a favorecer apenas um pequeno número de setores sociais. O mesmo se aplica quanto à formação de um sujeito crítico, ou seja, há um currículo oculto no qual há pouca ênfase nas matérias humanistas e históricas e esse fato por si só forma um indivíduo que não percebe o contexto de sua vida e que se pensa como uma individualidade solipsista, em certo grau, competitivo e antissocial, que precisa lutar contra tudo e todos. O descaso com as matérias humanistas se deve principalmente à sociedade já ter se proclamado democrática,

nominalmente ao menos, pois que já teria alcançado os ideais democráticos, permitindo a participação da população no processo eleitoral, o que, portanto, tornaria desnecessária a preparação de um sujeito politizado, uma vez que a sociedade não necessita mais de críticas.

Essa percepção que temos da inadequação das práticas pedagógicas, que se além à formação de um sujeito acrítico, foi motivadora para desenvolvermos essa dissertação. A leitura de Dewey nos fez compreender mais detalhadamente o conceito de democracia e nos fez aprofundar a ideia e o papel que a educação desempenha e o que poderia desempenhar para a criação de uma sociedade mais igualitária, afinal, “a fé democrática na igualdade nada mais é do que a fé na oportunidade que cada um tem de indistintamente contribuir para a realização do bem de todos.” (AMARAL, 2007, p.75)

No capítulo I, procuramos contextualizar a vida de John Dewey no seu tempo. No capítulo II, tentamos delinear os conceitos de “natureza” e das qualidades orgânicas intrínsecas dos seres humanos para Dewey, pré-requisitos para o entendimento deste trabalho. No capítulo III, tratamos de algumas categorias que consideramos importantes na articulação dos conceitos de “democracia” e de “educação”, a saber “experiência”, “continuidade”, “reconstrução” e “crescimento”. No capítulo IV, procuramos articular “democracia” e “educação” com os conceitos tratados nos capítulos anteriores. A conclusão sintetiza o nosso trabalho e assevera a educação como um instrumento para a democracia.

## Capítulo I — John Dewey e o seu tempo

Parece-me [a Dewey] que este *método genético de abordagem* [grifo nosso] é um jeito mais eficaz de minar este tipo de teorização filosófica [idealista, inatista, não-empirista] do que qualquer tentativa de refutação lógica poderia ser. [...] Se alguém começar a estudar a história da filosofia, sem reservas mentais, não como uma coisa isolada, mas como um capítulo no desenvolvimento da civilização e da cultura; se ligar a história da filosofia com ao estudo da antropologia, da vida primitiva, da história da religião, da literatura e das instituições sociais, é seguro afirmar que esse alguém irá chegar ao seu próprio julgamento independentemente do valor do relato que foi apresentado hoje. Considerada desta forma, a história da filosofia irá assumir um novo significado. O que se perder do ponto de vista da pretensa ciência, será recuperado do ponto de vista humano. Em vez de disputas sobre a natureza da realidade, teremos o confronto humano dos propósitos sociais e de suas aspirações. Em vez de tentativas impossíveis para transcender a experiência, teremos os anais dos esforços significativos dos homens para formular as coisas da experiência as quais estão mais profunda e apaixonadamente ligados. Em vez dos esforços impessoais e puramente especulativos para contemplar como espectadores remotos da natureza as coisas absolutas em si mesmas, teremos um quadro vivo da escolha dos pensadores sobre o que poderia ser a vida e para que fins teriam esses homens moldado suas atividades inteligentes. (DEWEY, 2004a, p.15, tradução nossa)

Dewey se refere, no texto citado acima, a um método, o *método genético de abordagem*, para tratar a filosofia, contextualizando-a na realidade cultural humana que "nunca é totalmente determinista nem totalmente acidental, nunca totalmente psicológica nem tampouco completamente objetiva, nunca inteiramente de ontem nem inteiramente de hoje, mas que combina tudo isso em sua realidade existencial" (DEWEY, 1958, p.40, tradução nossa). A vida acontece sem pausas enquanto e enquanto os acontecimentos fluem não percebemos todas as relações entre eles.

A violência, o desemprego ou os abusos gerais que acontecem em cidades grandes não são fatos aleatórios, mas estão relacionados à falta de condições econômicas, educacionais e políticas. O aleatório e o arbitrário, na nossa sociedade, são sempre pensados como eventos isolados do resto do universo. O mundo que vivemos parece não ter uma unidade; ele é seccionado por informações soltas que acabam não fazendo sentido algum quando isoladas. Temos, por exemplo, um ortopedista preocupado com o joelho do paciente que prescreve uma droga que faz subir a pressão corporal; um médico endocrinologista preocupado com a pressão corporal que prescreve outra droga que abaixa a pressão, mas que provoca aumento de colesterol; um cardiologista que prescreve mais uma droga, ao mesmo paciente, que reduz o colesterol, mas que, interagindo com as outras drogas prescritas, provoca cirrose hepática e,

por fim, o paciente, o organismo, morre pelo excesso de cuidado. Nenhum desses médicos foi responsável individualmente pela morte do paciente pois todos agiram com a melhor das intenções e cada um deles cuidou precisamente do problema que lhe era específico. Só que não houve uma visão de conjunto: o organismo humano não é feito de coração, rins, fígado, mas de uma unidade em que esses órgãos estão inseridos e agindo de modo relacional um com o outro. Todos juntos se tornam um ser humano; separados não são nada. Essas “coisas” sensíveis, descontextualizadas, “des-relacionadas” de outras coisas existenciais, são incognoscíveis porque o “conhecimento” é um *memorandum* de acontecimentos interligados. O conhecimento só existe se ele está relacionado a uma infinidade de outros objetos existenciais. Descontextualizar objetos existenciais, tanto os objetos sensíveis quanto os objetos mentais, fragmenta o conhecimento; perde-se a unidade relacional e problemas acontecem (Cf. DEWEY, 1958, p.85). Por isso a necessidade de se manter uma visão de conjunto mais ampla possível, para que se mantenham os laços relacionais entre objetos existenciais.

A abrangência do *método genético de abordagem* não se atém apenas à filosofia. Ao se integrar a filosofia à antropologia, à religião, à literatura, às instituições sociais, alcançar-se-á um ponto de vista mais sintético, holístico, e menos analítico, porque a vida se encontra na unidade dos acontecimentos, na síntese das experiências. A síntese, no entanto, não prescinde da compreensão das relações entre vários eventos, para o que é necessário “desmembrar analiticamente a experiência e reconstruí-la sinteticamente” (DEWEY, 1958, p.40, tradução nossa).

Não podemos dissociar a filosofia de qualquer outra atividade humana, a menos que mantenhamos a visão de totalidade sem fragmentar o conhecimento tornando-o, descontextualizado. Faz-se necessário, então, relacionar a economia, a política, a religião, a psicologia, etc., interligando-as todas porque fazem parte de um conhecimento só. Por isso, achamos importante contextualizar e integrar os conhecimento histórico dos fatos, à imaginação, à interpretação, ao que é humano; e não assumir que aquilo que é racional seja impessoal, porque

os objetos do conhecimento não são dados definidos, classificados e rotulados, ou prontos para receber uma etiqueta e entrar em uma jaula. A mais simples observação está carregada de um complexo conjunto de hábitos, de técnicas e de *significações recebidas*. De outra forma, a observação seria a mais vazia das visões perplexas e o objeto natural seria um conto contado por um idiota cheio apenas de ruído e loucura. (DEWEY, 1948, p.182, grifo e tradução nossa)

Com essas ideias em mente — a de que é necessário contextualizar os acontecimentos e a de que, por mais que se tente o contrário, por mais que fiquemos empenhados em manter neutralidade, sempre faremos uma interpretação dos objetos do conhecimento — é que traçamos um panorama histórico do tempo em que Dewey viveu. Nosso propósito é contextualizar a vida de Dewey, relacionando acontecimentos pessoais a acontecimentos importantes da história ocidental da humanidade. Por isso, este estudo histórico, inicial, da vida de John Dewey.

Os eventos históricos foram selecionados arbitrariamente, procurando dar ênfase a acontecimentos de grandes proporções mundiais e também, mais localmente, acontecimentos norte-americanos, por estes estarem próximos a Dewey. Pensamos que o conhecimento desses fatos e algumas divagações nossas darão uma ideia mais dramática do período em que Dewey viveu.

### **1.1 Primeiros anos — Unificação dos Estados Unidos, *Belle Èpoque*: 1859-1900**

Costuma-se chamar Revolução Intelectual aos progressos realizados pela cultura nos séculos XVII e XVIII [Galileu, Bacon, Hobbes, Descartes, Pascal, Spinoza, Locke, Malebranche, Newton, Leibniz, Bayle, Montesquieu, Voltaire, Buffon, Hume, Rousseau, Diderot, Smith, Kant, só para citar alguns pensadores dessa época]. Seria igualmente acertado aplicar esse termo aos progressos intelectuais do período que vai de 1830 a 1914. [...] No entanto, a revolução intelectual que se processou entre 1830 e 1914 diferiu em muitos aspectos da dos séculos XVII e XVIII. Para principiar, a tradição dedutiva ou racionalista estava quase completamente extinta. Essa decadência do racionalismo refletia-se em nítido declínio da importância relativa da filosofia. De fato, na nova era a filosofia pouco mais foi, amiúde, do que um simples eco da ciência. Não que os problemas do universo tivessem sido finalmente solucionados ou que o homem houvesse perdido a capacidade de pensar, mas as ciências passaram a ser encaradas como única fonte fidedigna de conhecimento. Houve, é certo, alguns pensadores que se rebelaram contra a nova tendência; mas poucos tinham a intrepidez de advogar um revivescimento da dedução pura ou do ponto de vista místico na busca da verdade. Em outras palavras, foi quase completa a vitória do empirismo, ou seja daquela filosofia que deriva as suas verdades mais da experiência concreta que do raciocínio abstrato. (BURNS, 1975, p.791)

John Dewey nasceu em 1859, em Burlington, Vermont, Estados Unidos, no mesmo ano da publicação de *A Origem das Espécies* de Charles Darwin, livro esse que muito influenciou o pensamento ocidental e que também muito o influenciou.

Burlington dista a apenas 150Km de Montreal e já em 1859 servia de rota de passagem entre Boston e Montreal, sendo, portanto, ponto de intenso e constante tráfego

comercial. Supomos que havia uma mentalidade de desenvolvimento e crescimento, diferentemente das cidades mineradoras do oeste dos Estados Unidos, muitas das quais desapareciam assim que acabava o minério.

Também foi naquele ano que o primeiro poço de petróleo foi perfurado, evento indicativo da era da industrialização que se seguiu após o reconhecimento desta substância como fonte de energia e depois das guerras que se disseminaram no mundo pelo controle energético, a saber, a I e II Guerras Mundiais de 1914 e 1939, respectivamente. Na época do jovem Dewey, era o carvão a única fonte de energia transportável.

A disparidade da mentalidade americana entre os estados do norte e os estados do sul acirra-se em meados do século XIX, provocando a Guerra da Secessão entre 1861 e 1865. A Guerra da Secessão norte-americana, acontece, entre outras causas, pela diferença no modo de vida entre os nortistas, que passaram a se dedicar à industrialização, uma vez que encontraram severas restrições à agricultura em função do solo frio e rochoso, e os sulistas, mais conservadores no quesito “desenvolvimento”, pois, graças a um solo adequado às plantações e ao clima ameno, viviam de uma rica agricultura. Os sulistas queriam separar-se dos estados do norte por não concordarem com os rumos da política que favorecia aos nortistas. Após a Guerra da Secessão e a vitória dos estados nortistas, os Estados Unidos unificam a ideologia entre norte e sul, de maneira a direcionar a ideologia política e econômica para a mentalidade da industrialização e do progresso e, também, ampliam o mercado.

Nos anos 1880, Bell inventa o telefone e Edison inventa o fonógrafo e o microfone. Essas tecnologias criaram oportunidades diferentes para a comunicação à distância e, principalmente, cremos, modificaram as relações espaço-temporais fazendo surgir um novo modo de lidar com a realidade. Dewey tinha acabado de se graduar pela Universidade de Vermont, em 1879 com o título de bacharel em artes (Cf. AMARAL, 2007, p.32). Estava, então, com 20 anos e Burlington tinha 11.000 habitantes.

Em 1884, doutora-se em Filosofia na Universidade John Hopkins, Baltimore, Maryland, com a tese *A psicologia de Kant*, da qual não há cópias. Nessa época, conhece os pragmatistas Charles Sanders Peirce, seu professor de Lógica, e William James. No mesmo ano é convidado a lecionar na Universidade de Michigan.

Dewey foi muito influenciado pela linha de pensamento pragmatista que começou com Peirce e James. O pragmatismo foi um movimento iniciado no final do século XIX, que se insurgiu contra qualquer forma de pensamento altamente abstrato que não levava a nada prático. “Para encontrar o significado de uma ideia, dizia Peirce, temos de examinar as consequências às quais ela leva quando em ação; caso contrário, as discussões sobre ela

poderão não terminar nunca, e não há dúvida que não darão fruto.” (DURANT, 1996, p.464) Pragmatismo é um método filosófico cuja prerrogativa encontra-se na utilidade do que pensamos ou fazemos. “A escolástica perguntava: ‘O que é a coisa?’ — e perdeu-se em quiddidades<sup>2</sup>; o darwinismo perguntava: ‘Qual é a sua origem?’ — e perdeu-se em nebulosas; o pragmatismo pergunta: ‘Quais as consequências?’ — e volta o rosto do pensamento para a ação e o futuro.” (DURANT, 1996, p.464-465) Essa simplificação do pragmatismo gerou incompreensões e equívocos (Cf. TEIXEIRA, 1959, p.1). “Usualmente se diz que o pragmatismo faz da ação a finalidade da vida. Também se diz que o pragmatismo subordina o pensamento e a atividade racional a fins de interesse e ganho particulares.” (DEWEY, 2007, p. 229) Embora o pragmatismo possa também significar uma ação que leve a ganhos particulares, já que a teoria peirceana implica em uma certa relação com a ação, “o papel da ação é o de um intermediário. Para estar apto a atribuir significado aos conceitos, deve-se poder aplicá-los à existência. Ora, é por meio da ação que essa aplicação se torna possível. E a modificação da existência que resulta dessa aplicação constitui o verdadeiro significado dos conceitos.” (DEWEY, 2007, p. 230) Então, a ação não é o foco principal do pragmatismo; na realidade “o pragmatismo desaprova aqueles aspectos da vida americana que fazem da ação um fim em si mesmo e que concebem os fins de maneira estreita e muito ‘praticamente’.” (DEWEY, 2007, p. 230)

O pragmatismo equivale a um modo de se organizar observações e experiências futuras: a ação é a aplicação de um processo de pensamento.

O pragmatismo, assim, tem uma implicação metafísica. A doutrina do valor das consequências leva-nos a tomar em consideração o futuro. E essa consideração com respeito ao futuro nos faz considerar uma concepção de universo cuja evolução não está acabada, de um universo que ainda está, nas palavras de James, “se fazendo”, “em processo de tornar-se”, de um universo até certo ponto ainda plástico. (DEWEY, 2007, p. 236)

Segundo o nosso entendimento, Dewey procurou aperfeiçoar o pragmatismo com o que ele chamou de instrumentalismo:

O instrumentalismo é uma tentativa de estabelecer uma teoria lógica precisa dos conceitos, dos juízos e das inferências em suas diversas formas, considerando primeiramente como o pensamento funciona na determinação experimental de suas consequências futuras. Significa dizer que o instrumentalismo tenta estabelecer distinções universalmente reconhecidas e regras de lógica, derivando-as da função reconstrutiva ou mediativa atribuída à razão. Objetiva-se constituir uma teoria das formas gerais de concepção e

---

<sup>2</sup> O que uma coisa é em si mesma; a essência de um ser

de raciocínio, e não deste ou daquele juízo particular ou conceito relacionado com seu próprio conteúdo, ou com suas implicações particulares. (DEWEY, 2007, p. 236-237)

O pragmatismo, em linhas gerais, sugere que temos que nos ater a questões práticas, do dia a dia, procurando soluções para a modificação das ações futuras e não ficar com conjecturas tautológicas. “O instrumentalismo sustenta que, em oposição a muitas tendências contrárias dentro do ambiente americano, a ação deveria ser inteligente e reflexiva, e que o pensamento deveria ocupar uma posição central na vida.” (DEWEY, 2007, p. 241) No instrumentalismo, assim como no pragmatismo, a ação desempenha um papel central, mas a ação imediata deve ser suspensa até termos uma visão mais abrangente das ações futuras possíveis. Para conseguirmos essa visão mais abrangente devemos nos valer da capacidade reflexiva, o pensar. “Pensar é, assim, um adiamento da ação imediata que tem como efeito o controle interno do impulso através de uma união da observação com a memória, sendo essa união o coração da reflexão.” (DEWEY, 2011, p.66)

Em 1886, Dewey casa-se com Harriet Alice Chipman. Alguns estudiosos sugerem que este fato teria feito com que o pensamento de Dewey se voltasse mais para a educação:

Em Ann Arbor [1886], Dewey conheceu e casou com Alice Chipman. Seu interesse se voltou para problemas da educação enquanto viajava para avaliar o estado dos cursos universitários preparatórios. Sua preocupação com os problemas sociais se aprofundou e adotou um vago tom socialista.<sup>3</sup>

Jane Mary Dewey, na biografia do pai, atesta claramente a profunda influencia de Alice na construção do pedagogo Dewey (Cf. WESTBROOK, 2010, p.13).

O primeiro livro de Dewey, *Psychology*, data de 1887.

De 1890 até 1894, ainda em Michigan, ocupa o cargo de Chefe do Departamento de Filosofia. A partir de 1894 assume o cargo de diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação da University of Chicago, onde ficará por quase dez anos. Em 1896 e 1897 publica *The Reflex Arc Concept in Psychology* e *My Pedagogic Creed* respectivamente.

Segundo Larry A. Hickman, Diretor do Center for Dewey Studies e professor de filosofia da Southern Illinois University de Carbondale, Dewey fez importantes contribuições nesse período em cada uma das cátedras que ocupou.

Sua contribuição [de Dewey] para a psicologia inclui o inspirador ensaio

---

<sup>3</sup> Artigo editado na Gale Encyclopedia of Biography <<http://www.answers.com/topic/john-dewey>> Acesso em: 14/06/2012, tradução nossa.

‘The reflex arc concept in psychology’, que serviu como um golpe fatal ao introspeccionismo e como manifesto do novo funcionalismo [...] No campo da pedagogia, ou filosofia da educação, Dewey montou uma escola laboratório onde ele e seus colegas podiam aplicar suas inovações em psicologia e filosofia para a educação de crianças [...] O trabalho filosófico de Dewey foi variado e rico. Durante a década em que esteve na University of Chicago (1894-1904) fundou e liderou a escola de pragmatismo instrumental, que fez grandes contribuições para a ética, a lógica e a psicologia social. (HICKMAN, 1998, p.X, tradução nossa)

A Guerra Hispano-Americana, que acontece em 1898, é vista pelos historiadores como uma ruptura histórica. É quando a Espanha, após quase 400 anos de domínio mundial, definitivamente sai do panorama global como potência e os Estados Unidos passam a ocupar esse lugar. Estados Unidos se firmam, então, como uma potência industrial mundial.

*The School and Society* (1899) é o produto da vivência no Laboratory School (1896), uma escola laboratório ligada à universidade, “onde [Dewey] pode experimentar suas ideias de uma educação progressiva ou nova, como disse mais tarde, sendo elas, entre outras, o aprender através da ação, o colocar como centro da educação a atividade pessoal, o esforço, o interesse da criança” (AMARAL, 2007, p.32).

O afã de Dewey para encontrar maneiras de relacionar a filosofia às preocupações contemporâneas foi um estímulo importante (assim como seus próprios filhos) para o seu interesse na educação, e, durante os dez anos que trabalhou na Universidade de Chicago (1894-1904), este interesse tornou-se o mais importante [...] Seus escritos mais importantes em educação, *The School and Society* (1899) e *Democracy and Education* (1916), cresceram a partir de observações feitas nessa época. Foi durante o período que ficou em Chicago que Dewey desenvolveu uma concepção de educação como uma ciência experimental capaz de orientar o crescimento individual e da comunidade e de iluminar problemas relacionados à vida, ou à democracia.<sup>4</sup>

Em 1902, Dewey publica *The Child and the Curriculum*.

Por divergências internas, em 1904, Dewey desliga-se da Universidade de Chicago e passa a ser docente na Universidade de Colúmbia onde ficará até 1930.

A população mundial nessa época é de cerca de 1.550.000 pessoas.

## 1.2 Meia idade — Declínio da *Belle Époque*: 1900-1918

Por volta de 1900, o primeiro aparelho cinematográfico é construído pelos irmãos Lumière. Antes desse aparelho, e, conseqüentemente, do cinema, as histórias eram contadas

<sup>4</sup> Artigo editado em por Ellen Condliffe Lagemann, professora da Harvard Graduate School of Education. <<http://www.answers.com/topic/john-dewey>>. Acesso em: 14/06/2012, tradução nossa.

ao redor da fogueira o que, por si só, exigia dos ouvintes um grande esforço de imaginação. Por outro lado, as histórias contadas pelo cinema, embora sejam ficções também, são montadas como se fossem reproduções de casos reais; como se a câmera estivesse registrando apenas um acontecimento real. Em decorrência disso, o imaginário passa a se apresentar como uma realização possível e não mais unicamente como fantasia: a fantasia e a realidade se misturam.

É uma estranha época, essa em que Dewey viveu: viagens imóveis tornam-se realidade através do cinema; a virtualidade surge subjacente a essa linguagem imagética. O cinema corporifica sonhos e devaneios. Os objetos do pensamento passam a existir nas imagens. Há uma incômoda fusão de realidade com irrealidade. O espaço-tempo encolhe em consequência da invenção do telefone e dos automóveis. Durante séculos, o espaço-tempo manteve-se inviolável dada à força de sua imutabilidade. Kant até tornou o espaço-tempo um *a priori*, cuja existência é anterior às experiências humanas; desse modo, a empiria não tem domínio sobre o espaço e o tempo.

Em 1905, Einstein desenvolve a Teoria da Relatividade, em que o espaço e o tempo passam a ser uma unidade, contrapondo-se à da teoria anterior, de Newton, que tornava o espaço e o tempo conceitos independentes um do outro. Essa noção einsteniana de que o tempo e o espaço estão unidos foi denominado “*continuum* espaço-temporal”. Ela sugere que o nosso universo é composto por quatro dimensões, e não três. Às três dimensões, altura, largura e profundidade, soma-se uma quarta: o tempo.

A alma e o tempo pertencem àquele conjunto de coisas que têm qualidades metafísicas, ou seja, não possuem tangibilidade e não temos evidência delas como entidades, mas “sentimos” as ações que produzem sobre nós porque somos animados e envelhecemos. Embora o tempo seja claramente uma coisa abstrata, diferentemente do espaço, que pode ser visto e medido, com Einstein o tempo passa a pertencer à natureza como uma entidade real que está unida ao espaço, de forma que o espaço não pode mais ser compreendido separadamente do tempo. Assim, enquanto vivemos, ocupamos espaço e percorremos continuamente tempo, mesmo que estejamos imóveis.

O tempo, até então um ente metafísico, foi, com Einstein, tornando concreto, tornou-se uma entidade natural e, desse modo, passou a ser integrado à continuidade da natureza. Parece-nos que, naturalizar o tempo, é uma clara afirmação do naturalismo, corrente filosófica que influenciou muitos pensadores, que começa em meados do século XIX e que tem como características: 1. o mundo pode ser explicado através das forças da natureza; 2. o ser humano está condicionado às suas características biológicas (hereditariedade) e ao meio social em que

vive; 3. tem forte influência do evolucionismo de Charles Darwin; 4. a realidade é mostrada por meio de uma forma científica (influência do positivismo).

*How We Think*, é publicado em 1910. Nossa impressão é que este livro reflete um incômodo sentido por Dewey diante de um mundo voltado à produção inconsequente, sem raciocínio, tendência essa que prosseguiria até o final do século XX.

O “fordismo” surge em 1913. A característica principal desse modo de produção foi a instituição da “linha de montagem”, uma lógica ou forma de racionalização em que a produção torna-se mais rápida e o custo, mínimo. Essa lógica possibilitou a produção de um carro a cada 98 minutos e permitiu a expansão do comércio de veículos automotores. Também tornou-se a lógica assumida pela indústria desde então. Espaço e tempo passam a ser questões práticas. A discussão de Marx sobre a mais valia, que questiona a proporção entre trabalho realizado e salário pago, tem como pano de fundo o tempo em que um produto ou um serviço é realizado e qual a relação desse tempo com o valor que é pago por ele. Os assalariados são todos submetidos ao mesmo regime de trabalho, ou seja, todos, sincronizadamente com as máquinas, produzem ao mesmo tempo e em um tempo considerado o mínimo possível para um máximo de produção. É a era da racionalização do trabalho, que pouco depois será aplicada à guerra: o máximo de destruição no mínimo de tempo. A matança também assume proporções industriais.

A Primeira Guerra Mundial eclode em 1914 e termina em 1918. Há várias causas para a deflagração do conflito. As mais importantes são: 1. a corrida armamentista: as nações ocidentais estavam se armando há anos, preparando-se para uma guerra; 2. imperialismo econômico: a luta das potências industriais por novos mercados e novas fontes de energia; 3. nacionalismo: a necessidade de consolidar as nações recém-nascidas; 4. militarismo: tradicionalmente, desde o império romano, quiçá até antes, possuir um exército armado e organizado era garantir com boa probabilidade a defesa das aristocracias e seus desejos de expansão por meio de conquistas.

Segundo o nosso entender, o nacionalismo que surge após a Revolução Francesa e a Primeira Guerra Mundial, que, por sua vez, tem o intuito de fortalecer o nacionalismo, são consequências da consolidação da revolução iluminista. Para Ernest Gellner, “o nacionalismo é a ideologia fundamental da terceira fase da história da humanidade, a fase industrial, quando os estados nações se tornam a forma de organização político cultural que substitui o império”<sup>5</sup>. De certa forma, houve um recuo nas ideias que defendem uma sociedade mais

---

<sup>5</sup> Cf. verbete nacionalismo: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Nacionalismo#cite\\_note-DESC-1](http://pt.wikipedia.org/wiki/Nacionalismo#cite_note-DESC-1)>. Acesso em: 17/08/2012.

igualitária já que o nacionalismo é um retorno da aristocracia ao poder, ainda que seja uma aristocracia diferente, composta por burgueses, mas, essencialmente, que segue os mesmos paradigmas das monarquias feudais.

Então, a lógica militaresca autocrática e aristocrática das monarquias, que era a referência de comportamento, foi substituída pela lógica burguesa dos mercadores, que necessitam da democracia e da pacificação dos grupos sociais para realizar o comércio. Segundo a lógica do comércio, para se fazer negócios, a democracia e a paz são mais úteis do que a guerra, exceto quando a guerra pode ser controlada — e, assim, ela mesma torna-se comércio. Em suma, a revolução burguesa se caracteriza como a imposição da classe mercantil sobre a classe militaresca dos aristocratas. Não há cooperação entre as duas classes, mas uma relação de dominação, ou seja, a relação entre classes é a mesma.

Os Estados Unidos, a princípio, distanciam-se da guerra que acontecia principalmente na Europa e mantendo-se neutro até 1917. Dewey, em 1916, com 57 anos de idade e a contingência favorável de observar a guerra à distância, publica sua obra mais famosa: *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. Nossa impressão é que Dewey, afetado pelos horrores da guerra, desejou contribuir para que houvesse um futuro diferente para os seres humanos e, assim, procurou fazer uma obra para educadores com propósito formador cuja finalidade seria a de que educassem seus alunos a acreditarem num modo de vida diferente, menos competitivo e mortal do que aquele em que estava vivendo.

A Revolução Russa começa em 1917. Ela introduz ao mundo um novo sistema socioeconômico: o comunismo. Provavelmente, o pensamento mais significativo que surge com a revolução foram os ideais de igualdade e liberdade que se contrapunham à ideologia autocrática anterior. Na prática, porém, mais um sistema aristocrático, em que uma elite mandava em todo o mundo. Com Lênin, até 1924, até parecia possível um sistema socialista que promovesse a igualdade. Tudo desanda, segundo nossa opinião, quando Stálin assume o poder e impõe uma lógica autocrática de terror. Fontes históricas responsabilizam Stálin pela morte de mais de 23 milhões de pessoas. Após a Segunda Guerra Mundial, Stálin eleva a União Soviética à posição de superpotência militar. No nosso entender, a União Soviética não conseguiu, com a revolução socialista, sair do feudalismo, sistema político vigente na Rússia à época da revolução de 1917. Industrializou-se, sim, e seu foco foram produtos militares, mas não se emancipou politicamente. Em vez de um feudalismo agrário, tornou-se um feudalismo industrial, mantendo a União Soviética tão autocrática e militaresca quanto antes a Rússia o era com o governo do czar Nicolau II.

### 1.3 Consolidação da filosofia deweyana — Transição entre guerras e guerra fria: 1918-1952

Após a Primeira Guerra Mundial, o livro *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education* tornou Dewey muito conhecido o que deu início a uma série de viagens e palestras. Vai para o Japão, Turquia e México. Por dois anos, leciona na China. Visita a Rússia em 1928 e se encanta com o progresso dos ideais socialistas postos em prática pelos idealistas do comunismo, o que lhe rendeu muitas críticas pelos seus conterrâneos.

Dewey publica, em 1920, *Reconstruction in Philosophy; Experience and Nature*, em 1925; *The Public and its Problems*, em 1927; *The Quest for Certainty*, em 1929; *Individualism Old and New*, em 1930, quando se aposenta como professor; *Art as Experience*, em 1934; *Experience and Education* e *Logic: The Theory of Inquiry*, em 1938; *Problems of men*, em 1946.

O período que vai de 1918, final da Primeira Guerra Mundial, a 1952, ano da morte de Dewey, é sombrio e pessimista. Os eventos mais marcantes desse período são a crise econômica de superprodução de 1929; a Segunda Guerra Mundial (1939-1945); o início da Guerra Fria, em 1945. Esses eventos revogam todas as conquistas da democracia e da liberdade. O mundo se torna, novamente, vítima dos sistemas autocráticos que foram combatidos pela Revolução Francesa. Mussolini, com o fascismo, chega ao poder em 1922; Stálin, com o stalinismo, em 1928; e Hitler, com o nazismo, em 1933.

No entanto, na ciência houve progressos revolucionários, se observados estritamente como conquistas do conhecimento: a descoberta do nêutron possibilita a desintegração atômica, que acontece pela primeira vez em 1939; a descoberta dos antibióticos, da insulina, o desenvolvimento de hormônios sintéticos e da medicina psicossomática profetizam um futuro com menos doenças e desconfortos. Mas, naquele período em que os ódios e as amarguras entre seres humanos ditavam as leis, todos os progressos científicos se voltaram contra a humanidade. Graças aos progressos científicos, as guerras bacteriológicas foram possíveis e a devastação por bombas nucleares também.

O clima era pessimista e desesperançoso também entre intelectuais: “Aldous Huxley voltou-se para uma combinação de misticismo hindu e cristão [...] George Santayana fugiu enojado da América materialista” (BURNS, 1975, p.997), surge o neotomismo e o existencialismo, este último considerado o mais pessimista de todos, pois, coloca a liberdade inerente ao indivíduo como fonte de angústia e terror. Dewey será um dos poucos intelectuais

dessa época a serem considerados otimistas.

Ante a maré crescente de opressão totalitária, na década de 1930, [Dewey] acentuou cada vez mais a importância da liberdade, a qual, juntamente com a crença na igualdade e na capacidade dos homens para formar juízos inteligentes quando guiados pela experiência e pela educação, constituía para ele a essência da democracia. (BURNS, 1975, p.1000-1001)

## Capítulo II — O processo orgânico histórico natural

O desenvolvimento dos organismos vivos começa com estruturas que tornam clara a adaptação entre o meio e o organismo, e em que se acha reduzido ao mínimo aquilo que se pode chamar espírito [*mind*, no original]. (DEWEY, 1959, p.370)

Da leitura de Dewey, o que se depreende é a impossibilidade de compreender plenamente o conceito-chave “democracia”, do modo como se apresenta em suas obras, bem como as implicações dessa democracia na educação, sem antes entender o que o autor conceitua como “natureza” e como qualidades orgânicas intrínsecas dos seres humanos, pré-requisitos necessários também para o entendimento da aplicação das categorias que selecionamos nos estudos de algumas das obras de Dewey, que são “experiência”, “continuidade”, “reconstrução” e “crescimento”.

Segundo o dicionário Houaiss, natureza é tanto o meio em que o ser humano habita quanto o que independe das suas atividades. Igualmente para Lalande, “O sentido fundamental [da natureza] é a ideia de uma existência que se produz, ou pelo menos determina a si própria, no todo ou em parte, sem ter necessidade de uma causa estranha.” (LALANDE, 1999, p.720-721). Portanto, segundo essas concepções, a natureza é *independente* do ser humano.

Para asseverar essas concepções, diz o senso comum que a natureza, além de ser independente do ser humano, não precisa de qualquer interpretação; ela está dada, é uma presença incontestável e, portanto, prescinde da experiência, porque a experiência é algo muito individual e circunstancial para representar alguma verdade. Dessa maneira, a experiência só atrapalha o conhecimento da natureza pois funciona como um véu que se interpõe entre o observador e a natureza (Cf. DEWEY, 1958, p.1a-2a).

Os discursos, as definições, as inferências e as conclusões que se fazem a respeito do tema “natureza” são pontos de vista do ser humano, de forma que “natureza” tem que ser compreendida como uma perspectiva humana. A natureza não pensa a si própria, ao contrário, o ser humano é quem pensa sobre ela. O fogo, por exemplo, não é calor que protege do frio, que queima destrutivamente, ou que tem beleza incomparável; isso é interpretação humana. O “fogo é simplesmente uma entidade objetiva que é o que é [...] um modo dos fenômenos naturais” (DEWEY, 1948, p.194, tradução nossa).

No entanto, há um meio que está além de nós, embora seja a origem e a sustentação de nossa própria existência, nos força a interagir com essa natureza estranha:

experiência está *fora* assim como está *dentro* da natureza. Não é a experiência que é experienciada, mas pedras naturais, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante. Coisas interagindo de certos modos *são* experiência; elas são o que é experienciado. (DEWEY, 1958, p.4a, tradução nossa)

Somos tão estranhos para a natureza quanto ela o é para nós, alheamento esse que gera dúvidas e angústias acerca da existência humana.

[Em] tais circunstâncias, um espírito que acredita que foi criado como a imagem de um espírito divino e eterno, que participa devidamente da mesma eternidade, se encontra a si mesmo alienado e peregrino num mundo estranho e decaído. Sua presença nesse mundo e sua residência num corpo material que é parte desse mundo são um enigma. (DEWEY, 1958, p.248, tradução nossa).

Dewey coloca o ser humano frente a esses dois aspectos da natureza: (1) a natureza perigosa, cruel, inflexível, imprevisível, que gera inseguranças, temores, e tem forte relação com o que é instável, mutável, desconhecido; e (2) a natureza mecânica, tal qual a *res extensa* de Descartes, que ocupa espaço, que está exposta ao nosso conhecimento e tem relação com tudo o que é estável, imutável e conhecido.

É certo que nascimento e morte, felicidade e tristeza ou amor e ódio, eventos muito importantes para nós, são absolutamente indiferentes para a natureza. Nada de cataclísmico acontece nela quando alguma coisa ocorre aos seres humanos. Tudo o que importa para nós é absolutamente corriqueiro para o universo, o que demonstra a trivialidade que é a nossa vida: “Vida denota [apenas] uma função, uma ampla atividade em que estão incluídos o organismo e o meio.” (DEWEY, 1948, p.13, tradução nossa). Portanto, a vida, o ser humano e tudo o que diz respeito aos processos humanos só acontecem porque interagimos com o meio que nos circunda, tanto o meio físico como o meio social:

se o homem está na natureza, se não é um pequeno deus que está aparte dela, e está nela [na natureza] como um modo de energia inseparavelmente conectado com outros modos, a interação é uma característica que a preocupação humana não pode deixar de lado [...] Um mundo caracterizado por histórias qualitativas, com seus próprios começos, direções e fins, é um mundo que necessita de quaisquer interações que possibilitem mudanças intensivas nesse mundo de parcialidades, de particularidades. (DEWEY, 1958, p.434, tradução nossa)

Tudo o que o ser humano possui originariamente, em potência, são tendências naturais indispensáveis à sua existência, mas que exigem desenvolvimento.

Há, em verdade, um grande número de tendências originárias, inatas, modos instintivos de proceder, baseados nas relações originárias dos neurônios no sistema nervoso central. Há a tendência instintiva dos olhos, de acompanharem e fixarem a claridade; dos músculos do pescoço de se voltarem para a luz e para os sons; das mãos de estender-se e agarrar as coisas [...] são tendências que reagem de determinados modos às mudanças do meio, de forma a acarretarem outras mudanças. Uma coisa na garganta faz-nos tossir; a tendência é para expelir a partícula prejudicial e modificar, por esse modo, o estímulo subsequente. (DEWEY, 1959, p.67)

Se o ser humano, porém, só reagisse ao meio ambiente por intermédio das tendências inatas, provavelmente não conseguiria sobreviver aos perigos naturais. Há um outro conjunto de qualidades no ser humano que permite uma interação com a natureza que aprimora a mera relação entre os neurônios e o sistema nervoso central: as sensações.

Como um elemento consciente, a sensação é um sinal de interrupção num curso de ação previamente iniciado [...] Sentimos ou temos a sensação do frio, mais no momento da transição do quente ao frio, do que de modo absoluto; a dureza é sentida ao lado de algo de menor resistência [...] Sensações desta espécie são mais emocionais e práticas do que cognitivas e intelectuais; são choques de mudanças, devidos à interrupção de um ajustamento anterior; são sinais para a recondução da ação. (DEWEY, 2011a, p.92)

A natureza age sobre nós sempre de maneiras diferentes, arbitrariamente. Para permanecermos vivos, sabemos que temos de agir, de alguma forma, sobre uma natureza que está em constante mudança. Ou seja, o ser humano possui a tendência de agir diante de estímulos sensíveis provocados pelo meio ambiente. A sensação “atua como fulcro de reajustamento do comportamento, assinala uma quebra na rotina anterior [...] bem como o início de outro modo de ação” (DEWEY, 2011a, p.93).

Mas de que forma? Quais ações, então, são as corretas para preservar a vida? É necessário saber discriminar quais ações devem ser utilizadas e quando.

Contrária a essa identificação comum da realidade com o que é seguro, regular e acabado, a experiência, em suas formas menos sofisticadas, nos dá a evidência de um mundo diferente e isso aponta para uma metafísica diferente. Vivemos em um mundo em que há uma impressionante e irresistível mistura de suficiência, perfeição, ordem e repetição o que torna possível a predição e o controle e, também, singularidades, ambiguidades, incertas possibilidades, processos que se encaminham para consequências indeterminadas. Não são mesclados mecanicamente mas vitalmente como o trigo e o joio da parábola. Podemos reconhecê-los separadamente mas não podemos dividi-los realmente porque, diferentemente do trigo e do joio, eles nascem da mesma raiz. (DEWEY, 1958, p.47, tradução nossa)

Para Dewey, portanto, a experiência se constitui na interação entre o indivíduo e o meio que o circunda, e sua função é a de possibilitar o crescimento ou desenvolvimento do ser humano por meio de uma constante reelaboração ou reconstrução de suas vivências. A experiência nos ensina que a realidade não tem estabilidade.

Dewey entende que as interações humanas não diferem muito das interações que existem entre as coisas físicas:

A interação dos seres humanos, ou seja, a associação, não é diferente, quanto à origem, de outros modos de interação. [...] Os seres humanos revelam os mesmos traços de singularidade e de conexão imediatas, de inter-relacionamento, que as outras coisas. Tanto quanto no caso dos átomos e no das massas físicas, no caso dos seres humanos o imediato não é o todo da existência, e não é, portanto, um obstáculo ao sofrer e ao efetuar outras coisas. Cada coisa que existe, na medida em que é conhecida e cognoscível, encontra-se em interação com outras coisas. É associada, tanto quanto solitária e singular. O agrupamento de indivíduos humanos em associações não é, portanto, fato novo e sem precedentes; é a manifestação de um lugar-comum da existência. (DEWEY, 1974, p.192)

Diferentemente, porém, de uma substância mineral, que possui uma estabilidade existencial que lhe permite estar no mundo sem precisar agir de maneira alguma, o ser humano precisa agir para conservar-se. Paradoxalmente, a ação do ser humano em direção à estabilidade para sua existência se desenvolve no sentido de mudar as coisas em sua vida para conseguir se manter como um organismo.

A inevitabilidade da vida, o trajeto teleológico e tautológico dos seres orgânicos, que é começar com o nascimento para terminar com a morte, fatalmente, traça um destino trágico que nos enche de temores, mas “o medo, seja um instinto ou uma aquisição, é uma função do meio ambiente. O homem tem medo porque ele existe em um mundo assustador e terrível. O *mundo* é incerto e perigoso.” (DEWEY, 1958, p.42, tradução nossa) A busca do ser humano pela estabilidade se traduz nos esforços produzidos pelas necessidades para se conseguir o equilíbrio:

um ser vivo é aquele que domina e regula em benefício de sua atividade incessante as energias que de outro modo o destruiriam. A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente [...] A continuidade da vida significa uma contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos. (DEWEY, 1959, p.1-2)

## **2.1 Planos e modos de interação dos seres com a natureza**

Para Dewey são três os planos de interação dos seres com a natureza. O primeiro é fundamentalmente físico-químico e inanimado, é o plano da matéria física regido pelo sistema mecânico-matemático, no qual encontramos elementos químicos, pedras, compostos metálicos, etc. O segundo é psicofísico e animado, em que reside a vida; nesse nível encontram-se as plantas e os animais inferiores e superiores que, de certa forma, compartilham de necessidades comuns. O termo utilizado “psicofísico”, diz Dewey para designar a espécie de seres que se encontram no plano de interações da vida, é adequado e significa apenas que as características físicas adquiriram propriedades adicionais para dar conta de suas necessidades de conservação orgânica.

Psicofísico não significa abolir o físico-químico, nem uma estranha mescla de algo físico e algo psíquico (como um centauro é meio homem e meio cavalo); significa a posse de certas qualidades e eficiências que não se encontram no inanimado. (DEWEY, 1948, p.210, tradução nossa)

O terceiro é o nível da associação, da comunicação, da participação, que é composto por diversidades constituídas por individualidades. A interação social (o meio simbólico) dessas individualidades singulares, tendo a linguagem como instrumento, faz surgir a mente, que forja as situações ditas comuns ou que pertencem à comunidade, que de outro modo não existiriam. Estas individualidades possuem propriedades comuns definidas pela mente que lhes permite possibilidades de significações e respostas a essas significações (Cf. DEWEY, 1958, p.272). As singularidades são criações da natureza e sua forma de interação é psicofísica. As comunidades são criações da mente sua forma de interação se dá por meio da linguagem.

“A distinção entre o físico, o psicofísico e o mental é uma distinção de níveis de crescente complexidade e intimidade da interação entre acontecimentos naturais.” (DEWEY, 1958, p.261, tradução nossa) Natural é tudo aquilo que é experienciado por nós. Tanto um mineral ou um objeto inanimado, quanto uma planta ou um ser humano têm que passar forçosamente por três modos de ação para interagir com o meio. Esses modos, Dewey chamou de “necessidade”, “esforço” e “satisfação”.

Por necessidade entende-se uma condição tensa de distribuição de energias, de tal forma que o corpo encontra-se em uma condição de desconforto ou equilíbrio instável. Por demanda ou esforço entende-se a situação manifestada pelos movimentos que modificam o entorno corpóreo, de maneira a que haja reação sobre o corpo, de modo a que o padrão característico de equilíbrio ativo seja restaurado. Pela satisfação entende-se essa recuperação do padrão de equilíbrio, conseqüente às mudanças do meio ambiente, devido às interações com as demandas ativas do organismo.

(DEWEY, 1958, p.253, tradução nossa)

O sentido desses termos, “necessidade”, “esforço” e “satisfação”, é fundamentalmente biológico; são modos de se passar pelas coisas e agir nelas; processos para interagir com a natureza. A “necessidade” indica perda de equilíbrio, é uma condição; o “esforço” se refere às ações tomadas para restaurar o equilíbrio perdido, é uma relação ativa; e a “satisfação” é o estado em que o equilíbrio retornou depois de um ciclo de mudanças. Assim, por exemplo, para um ser humano, o desconforto de sentir fome deriva de duas situações próximas no tempo: em um primeiro momento, não necessitar de nada, estar bem, confortável, e, em um segundo momento, sentir fome, e, e com isso, ter necessidade de algo, necessidade de saciar a fome. Para que esta necessidade seja suprida, mobilizam-se vários esforços: procurar o que comer; matar, colher, roubar, etc., dependendo da situação que se apresenta, para obter o alimento; e, finalmente, comer, saciado a fome. A satisfação é o estado final desse processo que “acontece” ao organismo quando essa situação toda de desconforto chega ao fim.

Esses modos de interação não estão restritos apenas aos seres do plano da associação, da comunicação, os seres humanos, ou aos seres do plano psicofísico, o plano da vida, em que se encontram os animais e as plantas; aplicam-se também aos corpos inanimados do plano físico-químico.

Também estes últimos [os corpos inanimados] estão sujeitos a estados de perturbação do equilíbrio interno [necessidade] que leva a uma atividade em relação às coisas circundantes [esforço] e que termina depois de um ciclo de mudanças — término que é chamado saturação, que corresponde à satisfação nos corpos orgânicos. (DEWEY, 1948, p.209, tradução nossa)

Os corpos inanimados também têm que passar por esses mesmos modos de interação. O exemplo usado por Dewey para demonstrar a interação dos corpos inanimados com o meio ambiente é de como interage o ferro com a água. A “necessidade” do ferro de se modificar em presença de água faz com que ele se “esforce”, use de mecanismos naturais, para se modificar tornando-se óxido de ferro, momento em que atinge a “satisfação” ou, mais propriamente, a saturação. Então, o ferro, para conseguir a estabilidade, precisa se alterar e se torna um outro elemento, o óxido de ferro, um “ferro” modificado, totalmente diferente após a interação, mas que mantém nessa nova composição o elemento ferro original, anterior à interação com a água.

Existe na natureza, mesmo abaixo do nível da vida, algo além de mero fluxo e mudança. A forma é atingida toda vez que se atinge um equilíbrio estável, embora móvel. As mudanças se entrelaçam e se sustentam. Sempre que essa

coerência existe, há persistência. A ordem não é imposta de fora para dentro, mas feita das relações de interações harmoniosas que as energias têm entre si. Por ser ativa (e não algo estático, por ser alheio ao que se passa), a própria ordem se desenvolve. E passa a incluir em seu movimento equilibrado uma variedade maior de mudanças. (DEWEY, 2010, p.76)

Para Dewey, os organismos são levados naturalmente a um estado de equilíbrio. O equilíbrio deriva de uma tendência natural para a organização, que é um modo de a natureza fazer as coisas. O organismo precisa manter-se em um estado de organização, daí a procura contínua pelo equilíbrio. Dewey chama de “organização” essa “motivação natural” que promove esses três modos de interação. “Organização é um fato, embora não haja originalmente uma força organizadora [...] é uma característica empírica de alguns acontecimentos” (DEWEY, 1958, p.254-255, tradução nossa).

Sob que condições exatamente a organização acontece e quais são os seus vários modos e suas consequências? Podemos não ser capazes de responder a estas perguntas satisfatoriamente; mas as dificuldades não são aquelas de um mistério filosófico, mas as de como se trata qualquer questionamento em assuntos altamente complexos. Organização é uma característica empírica de alguns acontecimentos, não importa quão especulativas e duvidosas as teorias sobre ela podem ser [...] A organização é tão característica da natureza de alguns acontecimentos em suas ligações sequenciais que nenhuma teoria sobre ela pode ser tão especulativa ou absurda como aquelas que ignoram ou negam a sua existência real. A negação nunca está baseada em evidências empíricas, mas é uma conclusão dialética de uma ideia pré-concebida de que, seja o que for que surge com o tempo, deve ser metafisicamente irreal em comparação com o que havia sido encontrado anteriormente, ou da ideia pré-concebida de que uma vez que o que é complexo está subordinado ao que é mais simples, então este último é mais “real”. (DEWEY, 1958, p.255-256, tradução nossa)

Organização é o vínculo histórico que o organismo tem com o que o circunda e que lhe permite manter-se o que é, enquanto está sendo. “Para os corpos animados, recuperação ou restauração do padrão de equilíbrio aplica-se ao percurso complexo e integrado ou história.” (DEWEY, 1958, p.254, tradução nossa).

Então, a necessidade, o esforço e a satisfação estão submetidos ao princípio da organização que indiretamente formará um histórico dos eventos que aconteceram com o corpo. O “histórico de eventos” é o registro da sequência de mudanças a que estão sujeitos os corpos. Equivale, para o corpo, à repetição de ações utilizadas no passado que foram úteis para a sua constituição no presente; a sequência histórica que constituiu e constitui os organismos.

Em toda experiência integral existe forma, porque existe organização

dinâmica. Chamo a organização de dinâmica por ela levar tempo para ser completada, por ser um crescimento. Há início, desenvolvimento, consumação. (DEWEY, 2010, p.139)

A necessidade ameaça a integralidade do organismo, mas, se a necessidade é solucionada por meio de esforços, tudo volta a ser como era antes da ameaça ao organismo, que a levou ao estado de necessidade. Sem necessidade alguma, o organismo volta ao estado equilibrado da satisfação. Comendo, mantém-se a vida; suando, mantém-se a temperatura. Foi uma sequência de eventos vitais combinados aleatoriamente que fizeram com que o ser humano tivesse que se alimentar para sustentar sua vida. Da mesma forma, uma sequência de eventos orgânicos, também aleatórios, permitiu o desenvolvimento da capacidade de suar, que é o poder de diminuir a temperatura corporal por meio de uma série de funções orgânicas.

Assim como ocorre com corpos inanimados e animados, o processo necessidade-esforço-satisfação também acontece em nível social. Historicamente, as primeiríssimas necessidades de uma sociedade são a alimentação e a segurança. É necessário, então, uma estrutura organizada de caçadores e agricultores e outra de guerreiros. Em um segundo momento, supomos, será necessário garantir a saúde e a distribuição. Finalmente, aos poucos, conforme a sociedade cresça em complexidade, haverá outros tipos de serviços, como a filosofia, para encontrar e orientar um sentido à vida, a matemática, que possibilita o controle e o registro quantitativo da natureza, a engenharia, que possibilita a ampliação das capacidades humanas, etc. As necessidades que se impõe a essa sociedade, são satisfeitas pelos esforços dos diversos agentes sociais que, por causa das contínuas interações entre esses agentes, superam os modos primitivos de lidar com o meio ambiente fazendo surgir, dessa maneira, novas estruturas sociais. O desenvolvimento social é produto da “organização”, que faz com que as interações se combinem e recombinaem, continuamente. As recombinações das ocorrências sociais, provoca a reconstrução das estruturas sociais primitivas para estruturas mais especializadas e mais adequadas para essa sociedade em transformação contínua. Assim, se bem no início da sociedade, todos os habitantes, indiscriminadamente, participavam das lutas, com o tempo, a estrutura que lidava com as guerras, organiza-se em diferentes forças armadas, organizadas e setorizadas: marinha, aérea e terrestre. A saúde que estava a cargo de xamãs e feiticeiros que tinham poderes para cura, no começo da sociedade, com o tempo, especializa-se em um corpo médico organizado.

## **2.2 As funções orgânicas: sensações, sensibilidade e sentimento**

“Desde que a existência é histórica, ela só pode ser conhecida ou entendida se distinguirmos e relacionarmos cada porção dela.” (DEWEY, 1958, p.109, tradução nossa) Entender a complexidade das interações e dos processos da vida exige uma observação sistemática e meticulosa, porque a própria vida é sistemática e meticulosa. Todos os objetos sensíveis são formados por pequenos “pedacinhos” constituintes. Assim, uma planta que sente necessidade de água e sais minerais tem extremidades, as raízes, que fazem com que ela se relacione com o meio. Essa “parte” da planta, a raiz, “esforça-se” para recolher esses elementos da terra e, assim, chegar à satisfação, que é o retorno à sua condição anterior. A necessidade que foi satisfeita pela “parte” que é a raiz da planta é fundamental para a totalidade do organismo planta.

Sempre que as atividades de partes constituintes de um padrão organizado de atividade são de tal natureza que conduzem à perpetuação da atividade padronizada, existe a base da sensibilidade. Cada "parte" de um organismo é em si organizado, assim como as "partes" da parte. Daí que a sua tendência seletiva nas interações com as coisas circundantes é exercida de modo a manter ela mesma, mantendo, ao mesmo tempo, a totalidade [das partes] às quais ela é um membro [...] Esta presença intrusa e operante do todo na parte e da parte no todo constitui a suscetibilidade — a capacidade de sentir [...] As respostas não são apenas seletivas, mas são discriminativas, favoráveis a alguns resultados mais do que a outros. Essa discriminação é a essência da sensibilidade. (DEWEY, 1958, p.256, tradução nossa)

A sensibilidade é uma função orgânica que surge como manifestação do relacionamento entre os sistemas orgânicos mais próximos do meio ambiente, ou mais extremos do organismo, com o meio ambiente. Esses “sistemas orgânicos” são, por exemplo, as raízes das plantas, as mãos e as pernas dos seres humanos. Sensibilidade é a capacidade discriminativa para o que está próximo. Assim, as “raízes de uma planta interagem com as propriedades químicas do solo de tal maneira que se torna útil à atividade organizada [mais geral] da vida” (DEWEY, 1958, p.256, tradução nossa).

Nos seres humanos, a sensibilidade, que surge do relacionamento dos órgãos mais extremos do nosso corpo com o meio, está na determinação do que é imediatamente útil e do que é inútil; como, por exemplo, na identificação da comida boa e da comida estragada. É a ação imediata, o que se deve fazer de imediato naquele contexto, com o que se tem à mão, com o que está próximo, tal como ocorre com uma planta.

A origem da sensibilidade nos seres humanos está nesse limite entre indivíduo e meio, como acontece com as plantas, mas, contrastando com a imobilidade destas, a sensibilidade nos seres humanos é potencializada nas possibilidades avançadas dos nossos órgãos de

locomoção, braços e pernas, e receptores à distância, olhos e ouvidos. Por causa das possibilidades dos órgãos de locomoção, os seres humanos estão naturalmente vinculados tanto ao que está próximo quanto ao que está longe. Essa faculdade de lidar com o que está à distância produz nos seres humanos a capacidade de lidar com o tempo também. O *continuum* espaço-temporal significa, depois de Einstein, que espaço e tempo estão intimamente ligados, de forma que lidar com o espaço é também lidar com o tempo; não há como separá-los. A capacidade de compreender espaço e tempo simultaneamente, como uma só coisa, acaba tendo, como efeito, uma faculdade premonitória, no sentido de que as ações são pensadas agora ou perto com vistas ao que se espera que aconteça depois ou longe.

Um organismo com locomoção está tão vitalmente conectado ao remoto como com o que está próximo; quando os órgãos locomotores são acompanhados por receptores de distância, a resposta para o distante no espaço torna-se cada vez mais preponderante e equivalente, em efeito, a respostas para o futuro no tempo. Numa resposta para o que está distante encontra-se, de fato, uma expectativa ou uma previsão de um contato posterior. As atividades são discriminadas como fase preparatória, ou antecipatória, e fase realizadora, ou consumadora. O resultado é uma peculiar tensão na qual cada resposta iminente da fase preparatória está impregnada com o tom do consumo do sexo, da comida ou da segurança para a qual contribui. [...] A sensibilidade, a capacidade, é então atualizada como *sentimento*; a suscetibilidade para o que é útil e prejudicial no entorno torna-se premonitória; uma circunstância com eventuais consequências para a vida. (DEWEY, 1958, p.256-257, tradução e grifo nosso)

Sentimento é o aprimoramento da sensação. O sentimento, quando aplicado a uma ação, é um dado memorizado, um registro, e torna-se história. Bem-estar, mal-estar, fadiga e excitação são sentimentos memorizados, portanto, históricos. O sentimento dá início a atos preparatórios e antecipatórios. Sentimento acrescido de história é motivador para as ações. A capacidade premonitória dos organismos superiores torna a sensibilidade em sentimento: capacidade discriminativa para o que está longe.

Assim, Dewey diz que a abstração surge como efeito dessa relação funcional do sentimento com a elaboração dos atos dos órgãos locomotores e receptores à distância:

A atividade orgânica é liberada da submissão ao que está a mão, no espaço e no tempo. O homem é liderado ou conduzido mais do que empurrado. O imediato é significativo com respeito ao que aconteceu e ao que acontecerá; é formada a base orgânica da memória e da expectativa. A subordinação do contato-atividade para a distância-atividade é equivalente à possibilidade de fugir da imersão no simplesmente dado, ou seja, à possibilidade de abstração, generalização, inferência. (DEWEY, 1958, p.270, tradução nossa)

A capacidade de abstrair está diretamente relacionada à sobrevivência do organismo.

O que está imediatamente à mão significa “próximo” e produz sensibilidade; o que está à distância significa “expectativa” e produz sentimento. Então, reconhecer alimento em um local mais distante indica uma relação espacial; calcular o tempo em que amadurece uma fruta é uma relação temporal; prever o ataque de um animal calculando o seu curso (espaço) e o momento da interceptação (tempo) para evitar o ataque ou construir uma armadilha para limitar os movimentos da presa (espaço) quando esta cair na armadilha (tempo) são exemplos de abstrações relacionadas à sobrevivência, que são criadas a partir das relações entre o sentimento e o meio circundante.

### **2.3 Mente e linguagem: a interação organizada**

[A] “mente” é uma propriedade adicional assumida por uma criatura dotada de sentimentos quando alcança aquela interação organizada com outras criaturas viventes que é a linguagem, a comunicação. Então, as qualidades dos sentimentos tornam-se significativas às diferenças objetivas das coisas externas, nos episódios do passado e do porvir. Este estado de coisas, em que não se tem apenas sentimentos qualitativamente diferentes, mas, também, que significam diferenças objetivas, é a mente. (DEWEY, 1958, p.258, tradução nossa).

A mente surge quando acrescentam-se significados aos sentimentos. Para que isso aconteça, um ser dotado de sentimentos deve encontrar outros seres semelhantes e interagir com eles, comunicando-se.

O rosnado de um cão que se abaixa sobre sua comida, seu uivo nos momentos de perda e solidão, o abanar da cauda à volta de seu amigo humano, tudo isso são expressões da implicação do viver em um meio natural, que inclui o homem e o animal que ele domesticou. Toda necessidade, digamos, a falta de alimento ou ar puro, é uma carência que denota, no mínimo, a ausência temporária de uma adaptação adequada ao meio circundante. Mas é também um pedido, uma busca no ambiente para suprir essa carência e restabelecer a adaptação, construindo ao menos um equilíbrio temporário. (DEWEY, 2010, p.75)

A comunicação também é uma forma de interação com o meio, só que especificamente direcionada a outros seres com capacidades semelhantes. Uma necessidade, uma carência qualquer, gera uma busca no entorno para supri-la. Se no entorno encontram-se outros seres animados, estabelece-se alguma forma de interação no sentido de resolver as necessidades presentes. Surge, assim, a comunicação e, junto com ela, a capacidade de tornar presente o ausente, de socializar sentimentos e sensações e de elaborar significados.

Onde existe a comunicação, as coisas, adquirindo significado, adquirem, por intermédio deste [o significado], 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)

Assim os significados são criados e, com eles, a própria realidade. “O que chamamos de educação muito fez para gerar hábitos que põem símbolos em lugar das realidades.” (DEWEY, 1970, p.73) O significado é o objeto de interação entre seres humanos. “Os significados são regras de utilização e de interpretação das coisas; ora, a interpretação é sempre imputação de potencialidade para determinada consequência.” (DEWEY, 1974, p.200) Quando os eventos se tornam significativos, portanto, se tornam comunicáveis, adquirem marcas, são distinguíveis e podem ser operacionalizados. O significado, “transportado” pela linguagem durante a interação social, é potencializado, é desenvolvido e até novos significados surgem dessa interação. A linguagem é a forma social que os significados tomam.

O imediato, enquanto tal, é transiente para o ponto de evanescência, e seu fluxo tem que ser fixado por algum ato facilmente executável e repetível sob controle do organismo, como gestos e sons articulados, antes que as coisas possam ser deliberadamente utilizadas [...] Somente a linguagem, ou algum tipo de signos artificiais, poderá registrar a relação e torná-la frutífera em outros contextos de existência particulares. (DEWEY, 1974, p.199)

“A linguagem é uma função natural da associação humana, e suas consequências interferem com outros eventos, físicos e humanos, conferindo-lhes significado ou significação.” (DEWEY, 1974, p.191) A linguagem é o instrumento dos instrumentos (Cf. DEWEY, 1974, p.188), porque é por meio da linguagem que instrumentos, físicos ou abstratos, são criados e utilizados. Como exemplo da transformação de um instrumento em símbolo, Dewey faz um paralelo entre linguagem e dinheiro. Da mesma maneira que a linguagem, o dinheiro, por representar sempre algo além dele mesmo, funciona como um signo: essa é a lógica das trocas. O mesmo “dinheiro” torna-se muitas coisas porque, enquanto signo, pode mudar de natureza à vontade e ser em um momento “cadeira”, em outro momento “maçã”. O dinheiro, além de ter função representativa, também é universal, no sentido de que qualquer um pode utilizá-lo, assim como a linguagem, e desta forma amplifica as formas de interação humanas (Cf. DEWEY, 1974, p.191).

A linguagem é sempre uma forma de ação, e em seu uso instrumental é sempre um meio de ação organizada para um fim, enquanto, ao mesmo tempo, encontra em si própria todas as recompensas de suas consequências possíveis. (DEWEY, 1974, p.197)

Assim, por causa da natureza instrumental da linguagem, é possível chegarmos à essência das coisas, o que elas são de fato, suas relações: “há uma ponte natural que redime a separação entre existência e essência, a saber, a comunicação, a linguagem, o discurso” (DEWEY, 1974, p.188). A linguagem funde as relações e, assim, supera os dualismos que há entre existência e essência, indivíduo e meio, mente e corpo, experiência e natureza, sujeito e objeto, meios e fins. Para chegarmos à essência das coisas, precisamos perceber o caráter repetitivo e potencial da coisa mesma:

quando um evento possui significado, suas conseqüências potenciais passam a constituir suas características peculiares integrais e consolidadas. Quando as conseqüências potenciais são importantes e repetitivas, constituem a própria natureza e essência de uma coisa, sua forma definidora, identificadora e distintiva. (DEWEY, 1974, p.196)

“*Perceber* é reconhecer possibilidades não atingidas; é referir o presente a conseqüências, o aparecer ao desfecho, e, por conseguinte, agir tomando em consideração as *conexões* dos eventos.” (DEWEY, 1974, p.196-197) A essência nada mais é do que uma significação marcante, com mais sentido e importância do que outras significações, e esse sentido e importância são relativos ao uso que se faz dessas significações. “A essência jamais é existência, e não obstante ela é, a essência, a significação destilada da existência; é o que há de significativo em relação a última, sua garantia intelectual, o instrumento de inferência e de transferência extensiva, e o objeto de intuição estética.” (DEWEY, 1974, p.197) Então, a essência é uma qualidade que é *implicada* na coisa, segundo o discurso que se faz dela. Se o discurso é metafísico, a *quididade* ou essência de um ser humano pode ser sua alma, a capacidade de ter animação. Já para outros, com um discurso psicológico, a essência pode ser a personalidade. Dependendo dos interesses diversos explicitados pelos diferentes discursos, a essência se torna ora uma coisa ora outra coisa para o mesmo objeto.

O discurso essencialista que exalta a quididade dos seres é um discurso recorrente dos escolásticos e tomistas na idade média. Com eles surge o conceito de “alma individual” e isso, cremos, é a origem das doutrinas individualistas posteriores. A individualidade, a descoberta da experiência interior, implica na valorização da dignidade humana, no sentido de que o ser humano “não é simples propriedade da natureza, jogado num contexto de acordo com um esquema independente dele, [...] mas que acrescenta algo, que representa uma contribuição.” (DEWEY, 1974, p.191) Porém, o que fica despercebido é que todo discurso é o resultado de interações sociais. Então, a ideia de “individualidade” não surge no próprio indivíduo, mas

nas interações sociais. A “individualidade”, por mais paradoxal que pareça, é um acontecimento social.

Ora, o solilóquio é o resultado e o reflexo da conversação com outros; a comunicação social não é um efeito do solilóquio. Se não houvéssomos conversado com outros e eles conosco, jamais falaríamos a nós e conosco próprios. [...] Através do falar, uma pessoa identifica-se com atos e feitos potenciais; desempenha muitos papéis, não em estágios sucessivos da vida, mas num drama contemporaneamente representado. Assim emerge a mente. (DEWEY, 1974, p.189)

A evidência da preponderância do modelo solipsista no mundo atual é o culto à personalidade. O mito do herói, em que um único sujeito se descobre como o reformador de uma sociedade inteira, está presente na maioria dos roteiros de cinema e em todos os livros de autoajuda, o que faz com que esse mito seja muito popular. A história é sempre a mesma: um sujeito, “o escolhido”, veio de alguma dimensão metafísica salvar o mundo da podridão e do mal. Interessante notar, nessas histórias, que o sujeito “escolhido” não é um político com uma base teórica para reformas sociais, mas é um sujeito que acaba descobrindo que tem poderes extra-humanos e controla forças cósmicas. A filmografia moderna está recheada desses personagens: homem de ferro, super-homem, homem aranha, etc. Daí, talvez, a popularidade da ideia de um herói solitário que luta contra o mundo. Para nós, é a evidência da ideologia individualista levada às últimas consequências. Na sociedade esse discurso mito-poético do herói é usado na política para se criar um candidato, no esporte, para criar um super jogador, na religião, o bispo com poderes de cura, etc. A força dessa ideologia é vista em todos os lugares, praticamente todos pensam que foram escolhidos por forças divinas e estão aqui para fazer a diferença. O resultado, cremos, é uma sociedade que vive em contradição, pois todas as pessoas acham que são “o escolhido” e que por isso têm algum destino luminoso. A sensação de deslocamento social deriva do fato de que têm que viver no meio de outras que não foram as escolhidas, o que, de certo modo, “atrapalha” a realização do destino salvacionista.

A individualidade, como relação do indivíduo com o meio, se deve à aventura social e não exclusivamente a poderes internos individuais. O discurso contemporâneo, no entanto, que exalta enfaticamente a individualidade, possui o efeito deletério de negar a função social da mente.

A falta do reconhecimento de que esse mundo da experiência interior depende de um prolongamento da linguagem, a qual é uma produção e uma operação de caráter social, conduz à linguagem subjetivista, solipsista e

egotista no pensamento moderno. Se os pensadores clássicos criaram um cosmo segundo o modelo da dialética, conferindo às distinções racionais poder para constituir e para regular, os pensadores modernos compuseram a natureza conformemente ao modelo do solilóquio. (DEWEY, 1974, p.191)

Com a mente, “tornam-se possíveis a inferência e o raciocínio; estas operações são leituras das mensagens das coisas, que as coisas liberam porque estão envolvidas nas associações humanas.” (DEWEY, 1974, p.192) Segundo Dewey, o raciocínio e a inferência, funções mentais que são utilizadas de forma individual, são originárias de interações sociais, de modo que não faz sentido conceber a mente como uma faculdade individual; a mente é uma função social, e com ela, a linguagem.

O que temos que ter em mente, essencialmente, é que o viver como um fato empírico não é somente o que acontece debaixo da pele de um organismo: é sempre um assunto que envolve conexão, interação do que está dentro do corpo orgânico com o que fica do lado de fora, no espaço e no tempo, e, com os organismos superiores [como o ser humano], muito além. (DEWEY, 1958, p.282, tradução nossa)

A mente caminha em direção oposta ao solilóquio de um individualismo exacerbado. Ela é um fato empírico e completamente social, já que se constitui por meio de interações discursivas.

Se a mente é um processo avançado na vida, um processo avançado de registro, conservação e uso do que foi conservado, então ela deve ter as características que a fazem ser empírica: *ser um fluxo em movimento, uma constante mudança que, no entanto, tem eixo e direção*, ligações, associações, assim como iniciações, hesitações e conclusões. (DEWEY, 1958, p.281-282, tradução e grifo nosso)

Diz-se que uma imagem vale por mil palavras, ditado que é uma evidente desqualificação da palavra para evidenciar uma suposta superioridade da imagem na construção de metáforas. No entanto, uma palavra, enquanto símbolo linguístico, também pode valer mil imagens. Colocando ambas as categorias, imagens e palavras, em seu devido contexto, isto é, dando a ambas a importância que lhe corresponde, pensamos que a melhor maneira de se fazer metáforas é juntar imagens com palavras, e assim temos imagens com histórias ou imagens em movimento.

Durante a nossa leitura, especialmente quando Dewey trata da mente como uma construção social, a progressão com que ele desenvolve suas ideias, de maneira ordenada e recheada de metáforas, cuja função evidente é a de facilitar o entendimento, foi se formando uma imagem que reproduzia com clareza o discurso do autor, e que relutávamos em utilizar

neste trabalho até aquele momento: o vórtex. Coincidentemente, encontramos em seu livro *Experience and nature* uma descrição da mente como um fenômeno empírico que poderia ser um redemoinho, uma galáxia ou um tornado, exemplos de fenômenos naturais que possuem as características de um vórtex.

Diz a definição científica de vórtex: “Em dinâmica de fluidos, um vórtice [ou vórtex] é uma região de um fluido em que o fluxo é principalmente um movimento giratório em torno de um eixo imaginário, reto ou curvo.”<sup>6</sup> Essa descrição em muito se aproxima à descrição de mente criada por Dewey: “ser um fluxo em movimento, uma constante mudança que, no entanto, tem eixo e direção” (DEWEY, 1958, p.282, tradução nossa). Comparando, nota-se a impressionante semelhança entre o fenômeno altamente transitório que é um vórtex e a definição de Dewey para “mente”. Para nós, essa imagem do vórtex é uma dádiva didática preciosa porque estimula a imaginação e facilita a compreensão da mente como um fenômeno empírico, simultaneamente individual e social. Como pensadores que somos, nos sentimos autorizados por Dewey a fazer experimentos intelectuais justamente porquê:

O especialista em pensamento é aquele que tem a habilidade de fazer experimentos introduzindo um velho significado em diferentes situações e que possui a audição sensível para a detecção de harmonias e dissonâncias resultantes. O mais “dedutivo” dos pensamentos é, em sua ocorrência real, uma série de tentativas, observações e seleções. Em um dos sentidos da ambígua palavra intuição, ele é uma “série de intuições”, e a lógica é, *ex post facto*, expressão de uma destreza que formula economicamente as congruências e incongruências que se manifestam a si próprias. (DEWEY, 1974, p.204)

Um vórtex sofre influência contínua do meio em que se encontra e, ao mesmo tempo, com o seu movimento, altera esse mesmo meio que o alterou anteriormente. Processo similar acontece com o ser humano, que precisa lidar com o meio hostil que o circunda, pois, enquanto aprende com as experiências que teve, mais altera a si mesmo e ao meio ambiente. O vórtex, como o ser humano, é o produto do processo de experiências que lhe aconteceram e que o acabam constituindo. Além disso, cada vórtex, por movimentar o próprio meio em que se encontra, movimenta a outros vórtex, que, por sua vez, também alteram esse primeiro vórtex. Assim, o vórtex tem uma natureza “sociável”, já que suas ondas de influência, bem como a dos demais vórtex, os afetam mais ou menos profundamente, como em um processo social humano em que as ações de cada um afetam as ações de toda uma comunidade.

---

<sup>6</sup> A referência citada foi extraída da Wikipedia. Associado à definição de vórtex estava a seguinte bibliografia:  
 1. Ting, L. (1991). *Viscous vortical flows. Lecture notes in physics.* Springer-Verlag. ISBN 3-540-53713-9.  
 2. Kida, Shigeo (2001). "Life, Structure, and Dynamical Role of Vortical Motion in Turbulence". IUTAM Symposium on Tubes, Sheets and Singularities in Fluid Dynamics. Zakopane, Poland.

Quanto à singularidade, um vórtex difere do outro, assim como os seres humanos diferem uns dos outros, e possuem um centro com maior estabilidade, um eixo com direção, mas um entorno, que também o constitui, instável. Assim, podemos dizer, metaforicamente, que o ser humano se parece com esse fluxo que é o vórtex, sem forma definida, porque essa forma vai se modificando pelas experiências que o afetam, mas com um centro de maior estabilidade, onde ficam guardadas as experiências que teve, as soluções a que chegou, os costumes, os hábitos, enfim, sua história, de forma que as experiências pelas quais passou modificam as experiências subsequentes, e assim, “de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências” (DEWEY, 2011, p.35). O ser humano é o produto encarnado do processo das experiências vividas. Seu corpo e mente, seus hábitos e crenças, são o seu centro estável, e tal como o centro estável de um vórtex, estável, mas não imutável.

## **2.4 Consciência: os lampejos da transformação dos significados**

“Consciência, [ou] ideia, é aquela fase de um sistema de significações que, em um dado momento, está para passar por uma reorientação, uma transformação transitiva.” (DEWEY, 1958, p.308, tradução nossa). A mente tem um papel fundamental na constituição do que é estável para o indivíduo, mas a consciência surge como um alerta para a mente diante de uma situação que exija alterações.

Desde que as qualidades imediatas [das coisas] vem e vão sem nenhum ritmo ou razão aparente; desde que a vida é mais instável do que as coisas inanimadas, e a vida consciente é ainda mais evanescente do que a vida considerada fisiológica; desde que o ir e vir das qualidades imediatas é suscetível de ajustes apenas por meio de coisas externas à consciência; a “consciência” se torna uma anomalia. A “matéria”, [entendida] como um complexo de coisas indiretas, não dadas imediatamente, e, de algum modo, incognoscíveis, se torna a única coisa real e sólida. (DEWEY, 1958, p.114, tradução nossa)

As qualidades imediatas das coisas, o que percebemos de imediato, surgem como dois momentos distintos: em um primeiro momento, as coisas aparecem e atraem a nossa atenção; são evidentes, estão lá, mas são desconhecidas e obscuras, aparições criadas pelos nossos órgãos sensoriais e seus limites. Em um segundo momento, elas se tornam um significado para nós e assim criam laços relacionais com outros significados e, assim, o seu significado se torna histórico. (Cf. Dewey, 1958, p.137-138)

A consciência é a significação dos acontecimentos em curso de

transformação; sua “causa” é tão somente o caso de ser esta uma das formas como procede a natureza. Em um sentido aproximado de causalidade, a saber, como um lugar dentro de uma história sucessiva, sua causalidade é a necessidade e a exigência de dar pleno sentido ao indeterminado. (DEWEY, 1958, p.308, tradução nossa)

As coisas que estão à nossa volta, no meio ambiente, são “aparências”. O “que chamamos por ‘aparência’ significa um estado funcional, não um tipo de existência.” (DEWEY, 1958, p.137, tradução nossa) A consciência está no aparente, no instável; é um fluxo sem persistência. (Cf. DEWEY, 1948, p.96) Ela é constituída por fluxos relacionais e, assim, “existe” apenas enquanto se conserva em movimentos relacionais de ideias. “Uma ideia é exatamente o que é enquanto é produzida.” (DEWEY, 1958, p.304, tradução nossa) Para Dewey, a ideia é altamente circunstancial; um lapso de significado condicionado a um acontecimento em trânsito, enquanto está acontecendo; uma tentativa de compreensão que será submetida, posteriormente, ao rigor da mente.

Há, na realidade, muito a dizer a favor dessa maneira de ver segundo a qual a consciência é originalmente uma eflorescência irresponsável, semelhante a um sonho, e que só cobra uma referência aos acontecimentos reais da natureza sob uma enérgica compulsão e por meio de coincidências acidentais. Há elementos de verdade nessa visão contrários à tradição ortodoxa que faz da consciência algo arquitetônico, dotado de uma justa e racional conformidade como pedra angular de sua estrutura. (DEWEY, 1948, p.280-281, tradução nossa)

Enquanto o corpo dorme, a consciência inexistente ou é esporádica. Ao acordar, há uma perturbação de um estado consolidado, o dormir, e a consciência emerge novamente, como uma existência precária, e força o corpo a uma nova orientação de estado (o movimento, a ação), que desaparece assim que o corpo volta às ações automáticas impostas pelos hábitos. Por exemplo: uma dor de dente exige a “atenção” da consciência, que não estava ativa, até aquele ponto, antes de a dor acontecer. “Todo caso particular de consciência é dramático; a obra dramática é uma potenciação das condições da consciência.” (DEWEY, 1948, p.252, tradução nossa)

Enquanto no nível psicofísico, consciência significa a totalidade das diferenças qualitativas e imediatas atualizadas, ou “sentimentos”; no plano da mente, isso significa as apreensões atualizadas de significados, isto é, as ideias. Existe, portanto, uma diferença óbvia entre a mente e a consciência; um significado e uma ideia. Mente denota todo o sistema de significados e como eles são incorporados ao funcionamento da vida orgânica; a consciência significa, em um ser dotado de linguagem, a conscientização ou a percepção de significados; é a percepção de eventos atuais, tanto faz se no passado, contemporaneamente ou no futuro, *em* seus significados, o estar

tendo ideias. A maior parte da mente está apenas implícita em qualquer ato ou estado consciente; o campo da mente — das significações operantes — é imensamente maior do que o da consciência. A mente é contextual e persistente; a consciência é focal e transitiva. A mente é, por assim dizer, estrutural, substancial, um fundo e um primeiro plano constantes; a consciência perceptiva é um processo, uma sequência de aqui e agora. A mente é uma luminosidade constante; a consciência é intermitente, uma série de lampejos de intensidades variadas. A consciência é, por assim dizer, a ocasional intercepção de mensagens continuamente transmitidas, como um dispositivo receptor mecânico seleciona algumas das vibrações das quais o ar está cheio e as torna audíveis. (DEWEY, 1958, p.303-304, tradução nossa)

A natureza é como uma região escura que oculta as coisas que estão nela, de maneira a tornar essas coisas indistintas (Cf. DEWEY, 1948, p.251). A mente é aquela luz que ilumina constantemente certa porção dessa região escura, tornando-a, dessa forma, segura e controlada para que seja manipulada segundo nossos interesses. O que se encontra “iluminado” pela mente são as significações criadas por ela, o conhecimento que o indivíduo possui.

No espaço dos conhecimentos consolidados estabelecido pela mente, o que é constantemente “iluminado” por ela, ou onde houver uma “perturbação” nos significados, surge a consciência, como uma forma de percepção do problema, e que é coadjuvante da mente na solução do problema que surgiu. Desse modo, a mente é “acionada” para reavaliar o que se tornou instável no corpo de conhecimentos consolidados.

Parece-nos claro que esse reajuste dos conhecimentos consolidados diante de uma situação não familiar seja causador da apropriação de novos conhecimentos, mesmo que isso seja involuntário. A acomodação exigida pela mente diante de uma perturbação forçosamente fará com que ela se aproprie de um novo conhecimento, pois “os objetos são acontecimentos *com* significações” (DEWEY, 1958, p.318, tradução nossa). O que perturbou a mente é justamente uma situação nova, não familiar, que é um novo objeto do conhecimento. Então, os objetos que causaram aquela perturbação específica da mente, e que, conseqüentemente, ativaram a consciência, não são parte do conhecimento consolidado da mente, mas entidades novas que, ao passarem pelo processo de significação, deixam de ser uma perturbação para a mente tornando-se, assim, parte do conhecimento consolidado.

Todo o conhecimento humano, então, está fundado no relacionamento entre a consciência e a mente durante a elaboração de novos significados. Um novo significado implica em uma mudança de atitude porque, relacionado aos outros significados, potencializa nossas ações. A significação que reorienta nossas ações não é apenas uma ideia do que está acontecendo; é o produto consolidado da ação mental. A mente tem que gerar um modo de ação adequado, discriminativo, crítico, ao desafio que o corpo-mental enfrenta. “Apenas

quando a atividade orgânica concebe um plano consciente perceberemos adequadamente o que estamos fazendo.” (DEWEY, 1948, p.260, tradução nossa) Então, não importa que tipo de significado criamos para um objeto, contanto que isso gere ações adequadas às necessidades do corpo-mental. Dito de outro modo, os acontecimentos são arbitrários, casuais, facultativos; não estão sujeitos ao nosso controle. Quando esses acontecimentos adquirem significações adequadas, ou se tornam objetos, são passíveis de algum controle para os nossos propósitos. Se não há interesse, também não haverá esforço, porque não foi gerada uma situação de necessidade que precise de satisfação, ou seja, o restabelecimento de continuidade com o meio. Não importa o que as coisas são, estritamente falando, mas o que são para nós, em um dado contexto histórico e social. “Os mesmos acontecimentos existenciais são suscetíveis de um infinito número de significações.” (DEWEY, 1948, p.262, tradução nossa) Assim, por exemplo, o objeto existencial “papel” possui uma infinidade de significados: pode ser algo que serve para se escrever; algo que pega fogo; algo que transporta o fogo; algo que é branco como a neve; que é feito de polpa de madeira; que serve para dar lucro a alguém; uma propriedade em sentido jurídico; uma determinada combinação de elementos e princípios químicos; uma invenção que mudou a história da humanidade (Cf. DEWEY, 1948, p.262). Qualquer que seja o universo discursivo em que esteja implicado o objeto “papel”, ainda assim ele manterá suas características próprias, pois todas essas diferentes significações têm a mesma referência existencial, convergem para o mesmo acontecimento. E só temos a evidência existencial do objeto quando esse objeto surge em nossa consciência como um acontecimento significativo; o que significa dizer que a evidência de sua existência são as significações que atribuímos aos acontecimentos.

Fantasmas, centauros, deuses tribais, Helena de Tróia e Ofélia da Dinamarca são tão significações de acontecimentos como o são a carne e o sangue, cavalos, Florence Nightingale e Madame Curie. [...] A afirmação de que a percepção de um cavalo é objetivamente válida e a de um centauro fantástica e mítica não significa que um seja significativo de acontecimentos naturais e o outro não. Denota que são significações que devem referir-se a *diferentes* acontecimentos naturais, e que atribuí-las aos mesmos acontecimentos produzem consequências confusas e danosas. (DEWEY, 1948, p.262-263, tradução nossa)

Se a mente é quem de fato faz as relações discriminativas entre os diferentes acontecimentos fortuitos, como saber se uma coisa tem existência “física” ou não? Todos os nossos objetos são significações mentais. Nossos sentidos e a consciência “carregam” apenas uma informação para a mente, onde tudo é transformado em significações. A evidência da existência em que se baseia o toque físico de um objeto não é real. O que tocamos é uma

informação apenas, que vai do nosso tato para a nossa mente; o que tocamos é, rigorosamente falando, um choque elétrico que percorreu nosso sistema nervoso até o cérebro. A relação que há entre descargas elétricas, sistemas orgânicos e objetos sensíveis é perpassada e processada por significações que dão sentido a isso tudo:

não há separação absoluta entre a pele e o interior do corpo. Mal foi feita a distinção e já temos que qualificá-la. De fato, não há uma *coisa exclusivamente* como um evento nervoso inicial periférico. Condições internas, assim como a fome, a circulação sanguínea, as funções endócrinas, a persistência de atividades anteriores, conexões neurais pré-existentes, abertas ou fechadas, juntas com uma infinidade de outros fatores intraorgânicos, entram na determinação da ocorrência periférica. E, depois que a excitação periférica aconteceu, o que vem a seguir não está autodeterminado [no sentido de automático], mas é afetado por, literalmente, tudo o que acontece no organismo. É pura ficção que a “sensação”, ou as excitações periféricas, ou os estímulos viajem solitárias, sem serem incomodadas, na sua própria carruagem, para entrarem candidamente no cérebro ou na consciência. Uma particular excitação é, na realidade, uma avalanche de excitações simultâneas, periféricas e procedentes, de receptores internos; cada uma tem que competir com as outras para conseguir se impor; o que acontece é uma integração de forças complexas. (DEWEY, 1958, p.333-334, tradução nossa)

Assim, a permanência criada pela mente é uma “aparência” que contém significado. Se não tivéssemos memória o mundo não teria história e, assim, toda a evidência da permanência se desvaneceria. O “conteúdo da história a que pertence uma coisa dada é justamente o conteúdo de que se ocupa o conhecimento. A ‘coisa’ consciente ou percebida é ela mesma uma consequência de condições antecedentes” (DEWEY, 1948, p.264, tradução nossa). O conhecimento é o produto da familiaridade que temos com um específico acontecimento durante um tempo prolongado. Ou, em outras palavras, o conhecimento compreende o uso das sensações repetidas vezes, da mesma maneira, em situações semelhantes, na esperança de garantir a mesma sensação. O que estamos procurando é a permanência da sensação, não a evidência do objeto existencial. Como a sensação se repete similarmente todas as vezes, pensamos nisso como uma evidência.

As ideias das propriedades características deste mundo externo (externo *para nós*, pois que exige de nós tanto esforço antes de se adequar às necessidades que são mais profundamente nós mesmos), as ideias do fogo, do alimento, do mobiliário, do tempo e das pequenas coisas, de nossos amigos e inimigos, e do nosso próprio passado e provável futuro estão tão repetidamente presentes nos enlaces das ações e tão confirmadas pelas consequências, que se tornam naturais, essencialmente válidas. (DEWEY, 1948, p.283, tradução nossa)

Quando sonhamos, acreditamos que tudo o que acontece no sonho é real; mas a evidência da existência das coisas é tão real quanto um sonho. Os “objetos da consciência, na forma que têm de devaneio, são casos de significações percebidas ou ideias de acontecimentos, exatamente na mesma medida que os [objetos] da consciência na sua forma de percepção sensorial.” (DEWEY, 1948, p.280, tradução nossa).

Para reforçar a ideia de que tanto os objetos sensíveis quanto os objetos de um sonho ou de um devaneio possuem a mesma intensidade existencial enquanto significações, uma vez que ambos geram consequências, Dewey se vale, como exemplo, da peça “Hamlet”, de Shakespeare. Hamlet modifica a sua vida, a vida de várias outras pessoas e a do reino da Dinamarca após receber a visita do fantasma de seu pai. Se foi ou não um devaneio, pouco importa. O que importa é que aquele devaneio muda a realidade existencial de um reino inteiro e causa, também, várias mortes (Cf. DEWEY, 1958, p.320-321). Ou seja, o que vale é o significado das ações e não as ações em si; o que vale é a percepção dos significados que damos às coisas.

Resumindo: para Dewey, os eventos naturais sempre acontecem em três planos da natureza, o físico-químico, o psicofísico e o da associação e comunicação. Os modos como esses eventos interagem são três: a necessidade, que é uma condição; o esforço, que é uma relação ativa entre o ser e o meio; e a satisfação, que é um estado. Esses três modos de interação são manifestações da “organização”, uma qualidade natural que faz com que as interações tendam a estados de menor tensão, convergindo ou associando-se no sentido de obterem estabilidade. O ser humano possui tendências naturais físicas, mentais e comunicativas que lhe permitem agir sobre o meio que o circunda. Essas tendências surgiram de uma complexa história natural de combinações e recombinações de elementos. O processo que consolida esses produtos naturais, os organismos, está explicitado nos esforços de que os organismos se valem para suprirem suas necessidades e assim satisfazerem sua manutenção orgânica. As ações adequadas a esse processo de manutenção orgânica surgem da discriminação feita pela consciência, que percebe as coisas mutáveis em seu entorno e sugere alterações no comportamento frente a essas mudanças. Com esses dados obtidos pela consciência frente ao instável, a mente orienta e organiza possíveis modos de ação para a conservação do organismo. O que é importante ressaltar é que tudo acontece ao mesmo tempo e não há separações claramente definidas, uma vez que os órgãos físicos e mentais agem conjuntamente.

Portanto, a interação do organismo com o meio ambiente acontece por intermédio de um processo coordenado sensório-motor em contínua reconstituição e ajuste. As significações

que servem para propósitos humanos são, em última análise, construções humanas que não estão além da experiência. São feitas por humanos, isso significa que até a mais devastadora teoria científica ou filosófica surgiu do empenho humilde e persistente de pessoas envolvidas por uma matriz “sócio-histórica-cultural” em que os organismos procuram se adaptar, sobreviver e se desenvolver. (Cf. HILDEBRAND, 2008, p.16-18)

### Capítulo III — Algumas categorias do sistema filosófico de Dewey

Lendo alguns livros de Dewey, e procurando as definições necessárias à nossa dissertação, conseguimos localizar uma frase muito enfática que orienta a nossa pesquisa na busca pela definição do termo “educação”:

No contraste de ambas as ideias de desdobramento, dos poderes latentes de dentro e da formação de fora, independente de serem de natureza física ou de produtos culturais do passado, o ideal de crescimento resulta do conceito de que a educação é uma constante [continuidade] reorganização ou reconstrução da experiência. (DEWEY, 2004, p.73 tradução nossa).

Surgem, nessa frase, alguns conceitos que acreditamos ser necessário pesquisar para compreender a ideia de educação em Dewey. Em um primeiro momento, Dewey nos fala de poderes que estão em estado de latência, ou adormecidos, que estão do lado de “dentro” e de alguma força formadora, construtora, que está do lado de “fora”. Não interessa muito a Dewey se esse “potencial formativo” se encontra na natureza concreta, o mundo dos referentes sensíveis, o mundo a que fazemos referências, ou se está no mundo da cultura, o mundo social. O que importa, de fato, é o “crescimento”. Esse elemento, “crescimento”, idealizado de alguma maneira, é resultado da educação e esta é definida por “experiências”, que devem ser “reconstruídas” de maneira “contínua”.

Decidimos, então, começar o nosso trabalho com uma suposição: a de que procurando quantas vezes Dewey teria empregado os termos “experiência”, “continuidade”, “reconstrução” e “crescimento” teríamos uma certificação do caminho percorrido pelo seu pensamento. Então resolvemos contar quantas vezes esses quatro termos aparecem em cinco de seus quarenta livros. Os resultados estão na tabela que segue:

	Crescimento	Experiência	Reconstrução	Continuidade
<i>Experience and Nature</i>	29	380	7	24
<i>Experience and Education</i>	52	347	4	27
<i>Democracy and Education</i>	177	484	20	41
<i>Reconstruction in Philosophy</i>	50	194	24	2
<i>Human Nature and Conduct</i>	48	73	12	22

Ora, se Dewey utiliza uma palavra como “experiência” mais de 1400 vezes em apenas cinco de seus livros; a palavra “crescimento”, mais de 350 vezes; se utiliza a palavra “continuidade” pelo menos uma vez a cada 12 páginas em média; e a palavra “reconstrução”

aparece até mesmo como título de um dos seus livros, então acreditamos estar na direção correta. A busca do óbvio se tornou, neste nosso caso, a comprovação da importância e da abrangência dadas por Dewey a essas categorias. A escolha dessas categorias, e não de outras, deve-se ao fato de as considerarmos mais abrangentes e mais vinculadas ao presente estudo. Usamos “categoria” no sentido lato que é dado por Lalande: “entendem-se categorias os conceitos gerais com os quais um espírito (ou um grupo de espíritos) tem o hábito de relacionar os seus pensamentos e os seus juízos.” (LALANDE, 1999, p.142) Creemos que o pensamento sistemático de Dewey se vale dessas categorias que servem como eixo central para articular as questões filosóficas mais instigantes e problemáticas, para nós, como, por exemplo, democracia e educação, assunto desta dissertação.

Descobrimos, então, que por meio dessas categorias mais abrangentes, Dewey relaciona o microcosmo de um único indivíduo com o macrocosmo de associações de indivíduos. Ele faz menção dessa ligação quando sugere em seu *Credo pedagógico* que a escola deveria ser um microcosmo da sociedade: “Acredito que a escola, como instituição, deveria simplificar a vida social existente; deveria reduzi-la, por assim dizer, a uma forma embrionária.” (DEWEY, 1897, Article two, tradução nossa). Se a esta afirmação associarmos a frase de Dewey em que o “crescimento resulta do conceito de que a educação é uma constante [continuidade] reorganização ou reconstrução da experiência. (DEWEY, 2004, p.73 tradução nossa), veremos que as categorias trabalhadas nesse estudo estão presentes no âmbito individual quanto social. A categoria “experiência”, por exemplo, pode ser aplicada a um único sujeito, enquanto este passa por um acontecimento e reflete sobre ele, ou pode ser reconhecida em uma associação de sujeitos, quando pensamos nos eventos históricos de uma nação e nos significados implicados por essa história. A categoria “reconstrução” está implicada nos esforços individuais para superar dificuldades, tanto quanto em esforços sociais para resolver problemas endêmicos ou pandêmicos. A categoria “crescimento” compreende o desenvolvimento individual, a ascensão na carreira ou a graduação, como o progresso de uma civilização. Na categoria “continuidade”, insere-se a personalidade ou a identidade de um indivíduo – no sentido de que o total das experiências vividas por um sujeito define quem esse sujeito é –, assim como, no plano social, está incluída a identidade cultural de um povo.

Então, a experiência, a continuidade, a reconstrução e o crescimento, estão implicados em indivíduos que interagem com o meio e que possuem uma organicidade física e social.

### **3.1 Experiência**

[...] experiência está *fora* assim como está *dentro* da natureza. Não é a experiência que é experienciada, mas pedras naturais, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante. Coisas interagindo de certos modos *são* experiência; elas são o que é experienciado. Vinculadas de outras maneiras com outro objeto natural, o organismo humano, são como as coisas são experienciadas também. Experiência, portanto, aprofunda-se na natureza; ela tem profundidade. (DEWEY, 1958, p.4a, tradução nossa)

Os racionalistas dirão que tudo começa pelo pensar, pela *res cogitans*, a coisa pensante. Os empiristas, que tudo começa pelas sensações, de maneira que o corpo tem um papel fundamental para eles. Os existencialistas, que tudo começa pela existência; veem o ser humano sob um “ponto de fuga” externo, ontológico, em que a existência precede a mente. Tudo começa pela experiência em Dewey. Dewey reconcilia todas essas visões e as une sob a égide da experiência, que só acontece se natureza, existência, corpo, linguagem, mente, forem uma coisa só. Porque a experiência não é apenas abstrata nem é apenas corporal, mas uma única coisa: experiência é a relação que há no processo de constituição de um ser humano. A experiência é uma forma de interação de um corpo que também é mente. “Experiência não é [...] alguma coisa que se oponha à natureza, — pela qual se *experimente*, ou se *prove* a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram — situação e agente — são modificados.” (DEWEY, 1954, p.7) A experiência nasce do “incômodo” causado pela interação de um objeto existencial com o meio no qual está inserido; tanto faz se é um corpo inanimado ou animado.

Para que a funcionalidade da experiência seja utilizada com todo o seu potencial, ela deve ser uma experiência inteligente, reflexiva, e isso exige um organismo sofisticado, como o ser humano. Por causa disso, talvez, a valorização da experiência seja um acontecimento muito recente na história da humanidade. Não há dúvida, no entanto, que quando a experiência acontece, por menor que seja o tempo e o espaço dessa ocorrência, ela torna acessíveis aspectos incógnitos da natureza, de forma que, sem ela, o conhecimento não seria possível. Um geólogo consegue fazer descrições de uma época muito remota (Cf. DEWEY, 1958, p.3a); um médico consegue diferenciar doenças com sintomas semelhantes, e assim prescrever o tratamento mais adequado; historiadores e economistas conseguem fazer previsões com base nas histórias passadas, que nada mais são do que experiências registradas.

Coisas interagindo de determinados modos são a experiência; elas são o que é experienciado. Os produtos da experiência são sempre relações de coisas pertinentes ao experienciador e são essas relações que condicionam como as coisas são experienciadas também. O simples fato de se ter uma experiência apenas prova que houve um acontecimento,

mas não determina que acontecimento é esse.

A ciência moderna se vale da experiência para autenticar e descobrir os enigmas da natureza. O cientista utiliza modelos teóricos em sua observação e análise, o que faz com que, embora o mesmo material empírico se apresente tanto ao ser humano comum quanto ao cientista, a significação da natureza muda para cada um. No entanto, cientista ou não, a interação com o meio circundante está tão carregada de elementos estéticos e morais quanto está carregada de conhecimentos mecânicos, matemáticos, físicos e químicos.

O acesso que temos a este mundo ou a possibilidade de se ter experiências, se devem ao fato de que o próprio mundo é formador do ser humano.

O mundo é um objeto para o conhecimento porque a mente desenvolveu-se *nele*; um corpo-mental, cujas estruturas se desenvolveram de acordo com as estruturas do mundo em que existe, naturalmente encontrará algumas estruturas concordantes e conformadas com a natureza, e alguns aspectos da natureza consigo mesmo. [...] Como a mente não pode desenvolver-se a não ser que haja um processo organizado no qual as realizações passadas são conservadas e utilizadas, não é surpreendente que, quando se desenvolve, se utiliza do passado e do futuro e que acabe usando as estruturas que são adaptações biológicas do organismo ao meio ambiente como se fossem seus únicos órgãos. (DEWEY, 1958, p.277, tradução nossa)

O corpo e a mente são produtos das interações com o mundo, são a fusão das experiências interativas com o meio. Para Dewey, o amálgama corpo-mente-meio é total, o que é ratificado pelo uso do conceito “corpo-mental:

Na expressão hifenizada corpo-mental, “corpo” designa o contínuo e conservado, o registrado e as operações acumuladas de fatores contínuos com o restante da natureza, tanto [a natureza] inanimada como a animada; enquanto “mental” designa os caracteres e as consequências que são diferenciais, indicativas de características que surgem quando o “corpo” está engajado em uma situação maior, mais complexa e interdependente. (DEWEY, 1958, p.285, tradução nossa)

É indiferente, para Dewey, se o ser humano é um corpo com mente ou uma mente em um corpo. É uma dicotomia irrelevante que não constitui um mistério ontológico.

Em última análise, o mistério em que a mente deve usar um corpo ou de que um corpo deve ter uma mente é como o mistério em que um homem, para cultivar plantas, deva utilizar o solo; ou que o solo em que crescem as plantas só as fará crescer adaptadas à suas próprias propriedades e relações físico-químicas. (DEWEY, 1958, p.277, tradução nossa)

O ser humano começa "com um eu, que é indiferente para os nossos propósitos se é

corporal ou é um ser espiritual imaterial, dotado ou identificado com uma mente, com uma capacidade formal de aprender, de imaginar e de crer." (DEWEY, 1958, p.218, tradução nossa) O ser humano nasce “vazio”, mas não sozinho. Vazio de símbolos sociais, não de estruturas orgânicas naturais. É constituído pelas experiências que teve. “Todos nascemos ignorantes, inexperientes, inábeis, imaturos, e conseqüentemente num estado de dependência social.” (DEWEY, 2011a, p.156) “Só no sentido físico de corpos físicos é que o indivíduo é um dado originário. Num sentido social e moral, indivíduo é alguma coisa a ser criada, a ser produzida” (DEWEY, 2011a, p.164), tem potencialidade para ser um “ser humano”: uma criatura social que vive e interage em um ambiente de linguagem, que é mescla de objetos sensíveis, referentes, e objetos sociais, abstratos.

Os gestos e os gritos não são, em primeiro lugar, expressivos e comunicativos. São modos de comportamento orgânico, tanto quanto a locomoção, o agarrar e o triturar. A linguagem, os signos e a significação vêm à existência não por intenção e por desejo, e sim por excesso, como subprodutos, nos gestos e no som. A história da linguagem é a história do *uso* feito dessas ocorrências; um uso que é eventual tanto quanto memorável. [...] [os sons] tornam-se linguagem apenas quando usados dentro de um contexto de auxílio e direção mútuos. Apenas estes últimos são fundamentalmente importantes quando se pretende considerar a transformação dos gestos orgânicos e dos gritos em nomes, coisas com significação, ou seja, a origem da linguagem. (DEWEY, 1974, p.192-193)

Na interação com os outros seres do mundo o indivíduo torna-se “humano”. As experiências advindas da interação social forjam seu devir. Ele se projeta no futuro pelas opções do passado. É um contínuo “estar-sendo” porque a organização das experiências que acontecem reconstróem as possibilidades incessantemente. Então, nós não “somos”, mas “estamos-sendo” em um processo de reconstrução contínua.

“Em primeiro lugar, a interação do organismo e do meio ambiente, que resultam em algumas adaptações para a melhor utilização deste mesmo meio ambiente, é o fator mais importante, a categoria básica.” (DEWEY, 2011a, p.91) Essa interação com conseqüências é a definição de experiência. Para que a experiência aconteça, precisa-se de dois pré-requisitos: um organismo com possibilidade de adaptação e um meio que circunda esse organismo. No entanto, como diz Dewey, a *interação* é a categoria básica, isto é, tanto organismo quanto meio só se constituem quando em interação. A interação dá visibilidade ao organismo e ao meio. Não há “organismo” nem “meio” antes da interação, que se caracteriza por ser “experiência”. A experiência é o único método de intelecção da natureza. A natureza é descoberta empiricamente pelo conhecedor que sai enriquecido desse contato. (Cf. DEWEY,

1958, p.2a)

Durante o processo de interação com a natureza, o ser humano, com seus pressupostos históricos, sua história de vida, reconstrói constantemente o seu entendimento da “natureza” ao mesmo tempo que reconstrói a si mesmo. A "experiência, quando usada inteligentemente, serve como meio para revelar as realidades da natureza" (DEWEY, 1958, p.iii, tradução nossa). A experiência é um processo dialético, "de posição, negação e superação, de acordo com a tríade hegeliana da tese-antítese-síntese" (SEVERINO, 1986, p.5); é uma imersão reconstrutiva de um ser humano com o meio ambiente. Acrescente a um copo de água algumas gotas de café. O resultado final é completamente diferente: a água tingem-se com o café que, por outro lado, deixa de ser o que era primitivamente para ser incorporado à água e, desse contato, surge uma substância nova “água-gotas-de-café”. A “água-gotas-de-café” conserva tudo o que a água era antes dessa experiência e reúne tudo o que as gotas-de-café eram sem, porém, perder nenhuma das duas substâncias anteriores. Apreciar uma paisagem, ou experienciar a paisagem, reúne as montanhas ao fundo, os rios, as estradas, as árvores, os seres que habitam o local e também engloba o experienciador com sua história, seu estado de ânimo, suas deficiências oculares, suas fobias. Tudo é incorporado na experiência, não há separação: a experiência é integral, única, completa, totalizante. E ela só "aumenta de tamanho" já que cada experiência reúne-se às experiências anteriores, modificando-as, e todas elas juntas são apenas uma, cada vez maior.

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. (DEWEY, 2010, p.109)

“Experiência”, como é tratada por Dewey, não é o contato ocasional com as coisas do mundo. A experiência se constitui por dois aspectos:

Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa* — significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é *sofrimento*, *passar por alguma coisa*. [...] 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. (DEWEY, 1959, p.152)

Se uma criança inquieta coloca *intencionalmente* o dedo numa chama e se queima, neste caso a experiência aconteceu, foi pedagógica e gerou saber. (Cf. DEWEY, 2011a, p.91) No entanto, se uma pessoa, por acidente, é queimada parcialmente, este evento não é uma

experiência porque o sujeito não estava buscando nada com isso. Foi um evento fortuito, o sujeito teve azar. “O pensamento ou a reflexão [...] 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.” (DEWEY, 1959, p.158)

A interação intencional do organismo com o meio gera uma nova relação com este meio. Quando procuramos intencionalmente conhecer, temos experiências significativas. A experiência reflexiva acontece quando há significação, formação de símbolos. A significação só acontece quando há intelecção reflexiva dos acontecimentos antecedentes com os consequentes.

Interagir intencionalmente com o meio faz do sujeito um agente ou um participante da ação; há construção de significados e, por sua vez, construção de conhecimento. A experiência significativa alavanca experiências futuras. “A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam.” (DEWEY, 1959, p.152)

O aspecto passivo da experiência, que acontece quando a interação não é intencional, torna o sujeito mero espectador, indiferente ao que acontece ao seu redor, despreocupado com as consequências. Desse modo, não há significação; pode-se dizer que não houve realmente experiência e nem construção de conhecimento.

A significação também não decorre do método de “tentativa e erro”, mas do discernimento cuidadoso das circunstâncias de que depende o resultado e da intencionalidade da ação. Apenas tentar e errar, insistentemente, maquinalmente, na esperança de que surja algo útil de uma das tentativas, como que por encanto, não tornará uma experiência significativa.

Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro [...] Por outras palavras — pensar é o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se. (DEWEY, 1959, p.159)

Então, a experiência pode ou não ser significativa, mas, para que aconteça uma experiência significativa, reflexiva, portanto, é preciso haver interesse e disciplina.

### 3.1.1 Interesse, disciplina e valor

Quando surge o interesse, surge a necessidade de satisfazer um desejo.

A atitude de quem toma parte em alguma espécie de atividade é, conseqüentemente, dupla: há o cuidado, a ansiedade pelas futuras conseqüências, e a tendência para agir, no sentido de assegurar as melhores e evitar as piores conseqüências. [...] Há uma palavra para exprimir essa atitude: é *interesse*. Ela sugere que uma pessoa se acha presa às possibilidades inerentes às coisas: que, portanto, se encontra vigilante a observar aquilo que tais coisas lhe poderão fazer; e que, fundada nessa expectativa ou previsão, está ansiosa por agir, de modo a lhes dar uma direção, de preferência a outra. (DEWEY, 1959, p.136, grifo nosso)

Diz Dewey que: “com a organização, a tendência [discriminativa das sensações motivada pela necessidade] torna-se interesse” (DEWEY, 1958, p.256, tradução nossa). A organização é a tendência à ordem que as coisas têm; é sua história e crescimento. A força organizadora que Dewey denomina “organização” não é uma entidade metafísica que põe ordem ao caos natural, é um produto da linguagem e significa que nós, humanos, ligamos acontecimentos historicamente de modo a que façam sentido. A necessidade é uma “condição tensa de distribuição de energias de tal forma que o corpo encontra-se em uma condição de desconforto ou equilíbrio instável.” (DEWEY, 1958, p.253, tradução nossa) O “interesse” é o equivalente no nível da associação, da comunicação, à condição de “necessidade” do nível psicofísico. Enquanto no nível psicofísico, o nível da vida, há “necessidades” muito básicas como comer ou dormir, no nível da associação, da comunicação, que é um nível mais mental, em que as relações sociais são predominantes e essas relações acontecem por intermédio da linguagem, as “necessidades” sofrem uma alteração e se tornam “interesses” ou necessidades sociais.

Assim, para que uma experiência seja significativa, deve haver interesse por ela; deve haver uma interação *intencional*, que difere de uma interação pura e simples pois esta se assemelha mais a uma colisão acidental.

O interesse é o elemento intelectual que coordena nossos desejos, mas para que esses desejos se realizem é necessário o esforço. “Por demanda ou esforço entende-se a situação manifestada pelos movimentos que modificam o entorno corpóreo, de maneira a que haja reação sobre o corpo” (DEWEY, 1958, p.253, tradução nossa).

O esforço é uma ação reconstrutiva que interfere no meio. O esforço com a “organização”, coordenado, portanto, torna-se “disciplina”. A “disciplina” se distingue do “esforço” por envolver um elemento de persistência consciente. “Uma pessoa é disciplinada

na medida em que se exercitou a pesar suas ações e a empreendê-las resolutamente.” (DEWEY, 1959, p.141)

Agora parece desnecessário frisar que interesse e disciplina são coisas conexas e, não, opostas. [...] Até o aspecto mais puramente intelectual de uma capacidade disciplinada — a compreensão do que se está fazendo em face das consequências dessa ação — não é possível sem o interesse. (DEWEY, 1959, p.141)

O que pretendemos demonstrar é que os três modos de interação naturais — necessidade, esforço e satisfação —, que acontecem nos corpos animados e inanimados, associados aos procedimentos da linguagem, são humanizados em formas intencionais, quais sejam: “interesse”, “disciplina” e “valor”, respectivamente. O “valor” é o equivalente no nível da associação à “satisfação” no nível psicofísico: “com a organização [...] a satisfação [se torna] um bem ou valor e não a mera saciação dos desejos ou preenchimento de deficiências. (DEWEY, 1958, p.256, tradução nossa)

Em suma, a “necessidade” o “esforço” e a “satisfação” que se encontram no nível psicofísico, tornam-se “interesse”, “disciplina” e “valor” no nível da associação.

Assim, a experiência significativa, portanto, reflexiva e intencional, exige interesse na sua concepção, disciplina na sua execução e o resultado será a aquisição de um valor.

### 3.1.2 Os cinco passos da experiência reflexiva

De maneira geral, são cinco os passos de uma experiência reflexiva:

*1º . Perplexidade:* uma situação indeterminada gera condições para o questionamento somente quando houver, de certa maneira, uma antecipação das potencialidades do acontecimento. A perplexidade advém do “fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda.” (DEWEY, 1959, p.164) Perplexidade é confusão, dúvida, hesitação, indecisão.

A interação orgânica torna-se investigação [ou questionamento] quando as consequências existenciais são antecipadas; quando as condições circundantes são examinadas com relação às suas potencialidades; e quando atividades de resposta são selecionadas e ordenadas com referência à atualização de algumas das potencialidades, em detrimento de outras, em uma situação existencial final. (DEWEY, 1974, p.218)

*2º . Problematização:* é atribuída à situação indeterminada uma tentativa de interpretação conjectural (Cf. DEWEY, 1959, p.164). “É conhecida e significativa a frase

segundo a qual um problema bem colocado está semi-resolvido. Descobrir *quais* são o problema e os problemas que uma situação problemática apresenta para que sejam investigados é já andar um bom pedaço na investigação.” (DEWEY, 1974, p.219)

3º . *Hipótese*: uma solução é pré-determinada para o problema. Um problema bem identificado de antemão sugere sua solução. O ambiente hipotético é aquele no qual surgem ideias específicas que deverão ser testadas para solucionar o acontecimento problemático. Observa-se o problema e formulam-se ideias como possibilidades de solução.

As ideias são conseqüências antecipadas (prognósticos) do que ocorrerá quando determinadas operações forem executadas sob e com respeito a condições observadas. [...] Uma ideia é, antes de tudo, uma antecipação de algo que pode acontecer; caracteriza uma *possibilidade*. [...] Toda ideia se origina enquanto sugestão, mas nem toda sugestão é uma ideia. A sugestão se torna uma ideia quando é examinada com referência a sua aptidão funcional; a sua capacidade como meio para a resolução da situação dada. [...] Já que as sugestões e as ideias referem-se a algo não presente na existência dada, os significados que envolvem têm que ser incorporados em algum símbolo. Não há ideia sem algum tipo de símbolo; um significado que não possua corpo não pode ser nem considerado nem utilizado. Desde que uma existência (pois *trata-se* de uma existência) é o suporte e o veículo de um significado e ao mesmo tempo um símbolo, e não mera existência física enquanto tal, os significados ou ideias são capazes de inspeção e desenvolvimento objetivos. (DEWEY, 1974, p.220-221)

4º . *Raciocínio*: significa procurar designar em um determinado sistema de relações, a apropriada localização relacional da ideia em questão, ou seja, “encaixar” adequadamente uma ideia nova em um conteúdo que já é conhecido.

A verificação da aceitação imediata [de uma hipótese] se faz pelo exame do significado enquanto um significado. Este exame consiste em registrar-se o que implica o significado em questão relativamente a outros significados no sistema do qual é membro, sendo que a relação, uma vez formulada, constitui uma proposição. Se tal e tal relação entre significados é aceita, então somos transferidos para tais e tais outras relações de significados, porque são todos membros do mesmo sistema. (DEWEY, 1974, p.222)

5º . *Significação*: a solução da situação problemática forma um símbolo que não só é operacional com o conhecimento simbólico já adquirido, mas que, também, proporciona planos de ação sobre as condições existentes. A significação ou o acontecimento com significado é o final de uma seqüência de atos do conhecimento, mas é sempre um final temporário porque se refere a objetos existenciais que estão sempre sujeitos a mudanças. Por causa disso, o que foi estabelecido como conhecimento não é uma causa final ou uma essência, mas, sim, uma provisoriedade que deve ser rediscutida ocasionalmente. As

significações ou símbolos são reduções das experiências que tivemos com as coisas. O símbolo está onde a coisa não está. Símbolo é “um veículo direto, uma concreta corporificação, uma encarnação vital [...] um centro de conduta carregada de emocionalidade.” (DEWEY, 1958, p.82, tradução nossa) Quando dizemos “copo”, os que ouviram imaginaram um algo com certas dimensões, certa transparência ou opacidade, certa coloração, e esse algo tem a propriedade de conter uma certa quantidade de líquido. Ou seja, embora cada um dos ouvintes tenha imaginado um “copo” diferente, no entanto todos compreenderam, grosso modo, o que o comunicador quis dizer. Os símbolos são os universais da comunicação: eles não tratam das singularidades, só tratam do que é “comum” às singularidades. “Singularidade” é aqui entendida como um objeto com exclusividade existencial, um acontecimento único.

Tornar as singularidades símbolos, abstrair todos os particulares das singularidades com o propósito de universalizá-las, nos permite fazer operações: acrescentar, subtrair símbolos, ou compará-los entre si. Isto porque os símbolos permitem agrupar categorias diferentes de singularidades por meio de comparações e identificações. Assim, podemos imaginar, por exemplo, por adição, copos de cores diversas; ou, por subtração, imaginar a quebra de copos; ou, ainda, podemos imaginar, por comparação, copos de formatos diferentes, para, então, classificá-los de acordo com suas propriedades comuns.

Toda a linguagem, todos os símbolos são instrumentos para a transmissão da experiência indireta; em linguagem técnica, a experiência obtida por essa forma é “mediata”. Ela é o contrário da experiência direta, imediata, da qual participamos vitalmente sem a intervenção de coisas substitutas intermediárias. (DEWEY, 1959, p.254-255).

Importante ressaltar que a experiência reflexiva não está apenas na investigação científica, mas no dia a dia das pessoas comuns.

A discussão, até o presente, foi conduzida em termos gerais, que não reconhecem distinção entre o senso comum e a investigação científica. [...] a diferença entre os dois reside em seus respectivos objetos, não em suas formas e relações lógicas básicas; que a diferença nos objetos é devida à diferença nos problemas respectivamente envolvidos; e, finalmente, que esta diferença estabelece uma diferença nos fins ou consequências objetivos de cuja realização se ocupam. (DEWEY, 1974, p.224)

Ou seja, a diferença entre a investigação científica e o senso comum está mais focada nos interesses e valores dos dois grupos pois ambos se valem das mesmas relações lógicas para solucionar problemas e forjar significações. Por essa razão achamos mais adequado a

palavra “questionamento” à palavra “investigação”. “Investigação” é um termo classista que atribui apenas a uma classe a possibilidade de formular hipóteses e raciocínios, e de criar significações, a classe preparada para fazer reflexões, intelectuais, cientistas, etc., excluindo todos os demais membros da sociedade.

Dewey adverte que, para que o ato do pensar seja uma experiência reflexiva, é necessário percorrer todos os passos descritos, pois, dependendo da extensão e da perfeição com que os passos são executados, e, ainda por cima, se excluirmos a hipótese e o raciocínio, não teremos verdadeiramente uma experiência reflexiva (Cf. DEWEY, 1959, p.165). Entendemos com essa advertência que, em primeiro lugar, a reflexão deve ficar atenta à sua própria execução, criticando cada passo realizado, para ter consciência do grau de perfeição do método adotado e, em segundo lugar, excluindo os passos intermediários, a “hipótese” e o “raciocínio”, teremos símbolos “dependentes” de símbolos tradicionais, acríticos. Por exemplo, quando uma nova regra é instituída autoritariamente, há, em um primeiro momento, a perplexidade (1º passo da experiência reflexiva) derivada da tentativa de se situar diante desse novo fato; em um segundo momento, já menos hesitantes e confusos com a nova regra, criou-se um problema (2º passo) que se refere ao entendimento dela; finalmente, resolve-se acatar (5º passo) a nova regra sem mais questionamentos, ou seja, a solução do problema criado é a aceitação passiva da regra. Os passos 3º, hipótese, e 4º, raciocínio, foram excluídos. “Aceitar incondicionalmente uma nova regra” é um símbolo comportamental, uma significação que tem uma longa tradição. Portanto, assumindo um símbolo “pré-formatado” pela tradição, um “pré-conceito”, interrompe-se a experiência reflexiva.

Como se pode depreender da leitura dos cinco passos, a experiência reflexiva, ou o ato de pensar, são cruciais para a educação. Para que os educandos aprendam a pensar criticamente, ou seja, para que desenvolvam o hábito reflexivo, Dewey sugere que se siga um método: “o ato de pensar é por si mesmo um método, o método da experiência inteligente em seu curso.” (DEWEY, 1959, p.168)

O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito [“mind”, no original]. (DEWEY, 1959, p.167)

E “ato de pensar” não significa memorizar conhecimentos ou aplicá-los passivamente, sem nem mesmo saber o que se está fazendo. O ato “de pensar que não se prenda a aumento de eficiência na ação e a aprender-se mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos,

será muito pouco pensamento.” (DEWEY, 1959, p.167)

O estágio inicial do ato de pensar é *experiência*. Esta observação pode figurar-se soado lugar comum. Deveria ser; mas infelizmente não é. Pelo contrário, o ato de pensar é com frequência considerado na teoria filosófica e na prática educativa como alguma coisa independente da experiência e capaz de ser cultivado isoladamente. (DEWEY, 1959, p.168)

A experiência, tanto faz se é sensível ou psíquica, é formada por interação e continuidade. “Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência.” (DEWEY, 2011, p.45) Ela não surge espontaneamente, não independe de relações; só acontece quando houver uma interação com algo mais complexo.

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 de pensar. (DEWEY, 1959, p.168)

Ou seja, é necessário haver experimentação<sup>7</sup>, de forma que o educando concretize seus impulsos em uma atividade, e observação do resultado da interação com o material empregado. O que resulta da interação são elaborações do pensamento, não são a “resposta” da experimentação, mas a perplexidade gerada pela experimentação, que é o 1º passo da experiência reflexiva. A reprodução do resultado da interação revelará a eficiência dos seus atos aplicados às mesmas condições, e isso comprova a observação intencional e aplicação reflexiva dessa interação em particular, o que constitui aprendizagem e descoberta de capacidades.

Para que esta situação suscite reflexão ou pensamento é indispensável que seja de tal natureza que provoque fazer-se qualquer coisa que não seja nem rotineira nem caprichosa; por outras palavras, alguma coisa que seja nova (e por essa razão incerta ou problemática), mas, ainda assim, suficientemente relacionada aos hábitos já existentes para que possa ser encaminhada eficazmente nos seus desenvolvimentos posteriores. (DEWEY, 1959, p.169)

A problematização, o passo 2º da experiência reflexiva, surge dessas ações que necessariamente lidam com algum elemento novo na vida do educando. A escolha dos materiais utilizados nas experimentações deve ser uma fase cuidadosa que ofereça ao educando as condições necessárias para realizar o processo.

---

<sup>7</sup> Utilizaremos o termo “experimentação” como sinônimo de interação com o objetivo de ter-se experiências.

Depois dessa verificação da necessidade de uma situação real de experiência, em que se revele, naturalmente, um problema, a segunda necessidade que vamos estudar é a de *dados* para suprir as considerações indispensáveis à análise e percepção da dificuldade específica que se apresentou por si mesma naquela situação de experiência. (DEWEY, 1959, p.172)

Os “dados” não são oferecidos passivamente ao educando, ele precisa descobri-los por meio da experimentação.

Uma dificuldade é indispensável estímulo para a reflexão, mas nem todas as dificuldades a provocam. Algumas sobrepujam ao esforço e abatem e desalentam. A situação que gera perplexidade deve ser suficientemente parecida às situações em que já tenham empregado a atividade, de modo que os alunos tenham de certo modo ao seu dispor os meios de se avirem com ela. (DEWEY, 1959, p.172)

Por isso, as condições oferecidas devem tornar a experimentação uma atividade desafiadora, mas que não seja impossível de lidar.

No ato de pensar, depois de considerarmos a necessidade de fatos, dados, conhecimentos já adquiridos, devemos examinar os seus correlatos, que são sugestões, inferências, interpretações conjecturais, suposições, explicações tentadas: em suma — *ideias*. (DEWEY, 1959, p.174)

Com os dados obtidos, surgem hipóteses, o 3º passo da experiência reflexiva, ou “ideias” que servirão para reorientar o pensamento.

Os dados *despertam* as sugestões, e só em relação com esses dados especiais é que poderemos apreciar a propriedade das sugestões. Mas as sugestões, por outro lado, se projetam para além dos dados da experiência. Elas preveem resultados possíveis, coisas a *fazer* e, não, fatos (coisas já feitas). A inferência é sempre uma invasão ao desconhecido, um salto dado daquilo que é conhecido para o desconhecido. Neste sentido um pensamento (o que uma coisa sugere, e não a coisa tal qual se apresenta) é criador, é uma incursão no que é novo. Ele subentende alguma inventividade. Aquilo que é sugerido deve, é verdade, ser-nos familiar *sob alguma forma*; a inovação, o artifício inventivo, voltam-se para a nova luz com que aquele elemento familiar é visto, para o diferente uso dado ao mesmo. (DEWEY, 1959, p.174)

As ideias, submetidas ao raciocínio sistemático, 4º passo da experiência reflexiva, produzem “respostas” à experimentação, ainda provisórias, mas em estado mais definitivo para serem aplicadas como atos.

Assim surgem as “descobertas” desse processo contínuo, metódico e sistemático que recorre ao trabalho de outros para, criativamente, “dar às coisas ordinárias usos que ainda não

havam ocorrido a outras pessoas. É nova a operação, mas não são novos os materiais com que aquela é feita.” (DEWEY, 1959, p.175)

As ideias [...] quer sejam humildes conjeturas ou poderosas teorias, são previsões de soluções possíveis. São previsões de alguma continuidade ou conexão entre uma atividade e uma consequência que ainda não se apresentou, e são postas em prova quando agimos com base nelas. Servem para guiar e organizar observações, recordações e experimentações ulteriores. (DEWEY, 1959, p.176)

O 5º passo da experiência reflexiva está na “criação” e comprovação dessas ideias que se tornam, então, significados.

Pensamentos, simplesmente como pensamentos, são coisas incompletas. [...] Somente a aplicação os põe em prova e somente essa comprovação lhes confere pleno significado e o sentido de sua realidade. (DEWEY, 1959, p.177)

Dewey conclui a ineficiência da transmissão passiva de significados que, por não estarem no repertório de interesses do educando, nada significam. “O que desejo sobretudo concluir é que nenhum pensamento ou ideia pode ser transferido como ideia de uma pessoa para outra. Quando uma ideia é dita, ela é para a pessoa a quem foi dita um fato e, não, uma ideia.” (DEWEY, 1959, p.175)

### **3.1.3 O método empírico**

Para avaliar as experiências que surgem da interação do sujeito com a natureza, Dewey desenvolveu o que ele chama de método empírico. Segundo este método, fica mais fácil definir, no meio da confusão de significados que criamos, as relações de continuidade com os objetos sensíveis.

O método empírico, ou o caminho pelo qual organizamos os conceitos sobre os objetos sensíveis de forma a torná-los manipuláveis para os nossos propósitos, é o modo como classificamos e distinguimos esses conceitos em uma sequência histórica de significações, de forma a possibilitar operações reflexivas, com o objetivo de expandir a utilidade original desses objetos. Assim, conseguimos gerar teorias e instrumentos que potencializam o seu uso. A importância desse método é a possibilidade de definir com coerência as relações possíveis para cada classe de objetos e as possíveis consequências derivadas dessa discriminação. Para isso, evidenciamos duas classes de objetos mentais: os objetos primários, derivados da

experiência primária, e os objetos secundários, derivados da experiência secundária. Ambos são objetos criados pela mente, no entanto, os primeiros, são referentes sensíveis e os últimos, referências mentais.

Estas considerações sobre o método podem começar adequadamente pelo contraste que há entre os objetos volumosos, macroscópicos e toscos da experiência primária e os objetos derivados e refinados da reflexão. Se trata de uma distinção entre aquilo de que se tem experiência como resultado de um mínimo de reflexão acidental e aquilo de que se tem experiência como consequência de uma indagação reflexiva insistente e sujeita a regras. (DEWEY, 1948, p.8, tradução nossa)

Os objetos da experiência primária são os acontecimentos sensíveis qualitativos: duros, cheirosos, coloridos, etc. O simples fato de qualificar esses objetos sensíveis já os torna objetos primários.

"Os objetos secundários *explicam* os objetos primários nos capacitando a nos apoderar deles com *inteligência*, em vez de nos limitar ao contato sensível." (DEWEY, 1948, p.9, tradução nossa)

Pois bem, os objetos secundários assinalam ou abrem um caminho graças ao qual o retroceder até as coisas da experiência resulta no fato de que a significação, o conteúdo significativo dessas coisas, ganha em enriquecimento e força de expansão por causa do caminho ou do método pelo qual se chegou a ele. Diretamente, no contato imediato, pode ser justamente o que era antes — duro, cheiroso, de uma certa cor, etc. Mas quando se empregam os objetos secundários, os objetos refinados, como um método ou via para se chegar a elas, estas qualidades deixam de ser detalhes isolados; eles ganham o significado que está contido em um sistema global de objetos relacionados; tornam-se contínuas com o restante da natureza e assumem o significado das coisas, com que se veem ora unidas, como uma continuidade. (DEWEY, 1948, p.9-10, tradução nossa)

Nos valem dos objetos secundários, acontecimentos com significações, para manipular os objetos primários, conforme nossos interesses, formando significações relacionais para inserir esses objetos primários em uma complexa rede de relações com outros objetos secundários, de maneira que a “natureza” acabe por adquirir sentido e unidade para nós. “A experiência, na medida em que *é* experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo” (DEWEY, 2010, p.83)

Fazendo operações mentais entre significações, criam-se novas significações, herdeiras das significações anteriores, mas reconstruídas pelas novas interações entre elas. Isso possibilita uma aplicação mais extensa de um objeto da experiência primária, pois,

quando este é relacionado à rede de objetos secundários já conhecidos, adquire vários outros significados; ele passa a ser uma “descoberta”. Assim, o que não é “percebido” de um objeto sensível só com a experiência primária, passa a ser “percebido” quando se relaciona com outros objetos da experiência secundária.

Para tornar a compreensão desse método mais clara, vamos dividir as experiências em quatro fases e relacioná-las com os cinco passos da experiência reflexiva. Na 1ª fase, os objetos que derivam da experiência primária e que têm um mínimo de reflexão constituirão os *objetos primários de primeiro grau*; a perplexidade, que é o 1º passo da experiência reflexiva, predomina. Na 2ª fase, os objetos primários de primeiro grau, operacionalizados pela reflexão, tornam-se *objetos secundários de primeiro grau*; a reflexão necessária para a sua constituição é, digamos, para dar um valor de intensidade, média, esse é o passo da problematização, o 2º passo da experiência reflexiva, e da hipótese, o 3º passo da experiência reflexiva. Na 3ª fase, o aprofundamento reflexivo é maior e mais contextualizado, o que resulta em *objetos secundários de segundo grau*, há predomínio do raciocínio, o 4º passo da experiência reflexiva, e da significação, o 5º passo da experiência reflexiva. Na 4ª fase, o objeto secundário de segundo grau é aplicado no mundo sensível e isso o caracteriza como um *objeto primário de segundo grau*, que é o objeto primário de primeiro grau reconstruído pela reflexão. O objeto primário de segundo grau é apenas temporariamente de “segundo grau”; o grau só indica o percurso do pensamento. Esse objeto primário de segundo grau, fruto da experiência reflexiva, quando for utilizado para novas experiências reflexivas, voltará a ser objeto primário de primeiro grau.

Por exemplo, o fogo, objeto sensível, “aparece” quando temos uma experiência primária com ele. Torna-se, por meio do percurso completo da experiência secundária ou reflexiva, um objeto secundário, uma significação. Com isso temos um objeto secundário de segundo grau. Relacionando esse objeto secundário de segundo grau com outros objetos secundários, ou, fazendo operações mentais com objetos secundários, aparecem outras maneiras de relacionar o fogo com outras significações. Essas novas formas de relacionamento são as “descobertas teóricas”, que são objetos secundários de segundo grau. Então, “descobrir” as utilidades que o fogo tem para os seres humanos, passa a significar: torná-lo útil para cozinhar, derreter gelo e metais, aquecer, iluminar, etc.

Sem a experiência reflexiva, centenas de objetos, primários e secundários, e de relações, aparentemente sem utilidade, teriam sido desprezadas. De forma que esses objetos secundários de segundo grau possibilitam a ampliação das experiências que temos com objetos primários e secundários. Após aplicar o objeto secundário de segundo grau

repetidamente e eficientemente no mundo dos objetos sensíveis, este passa a fazer parte dos conhecimentos que possuímos. A experiência primária, empírica, “dedo-queimado”, produz uma experiência secundária de primeiro grau, que é o conhecimento do efeito do fogo sobre o dedo, simbólica, portanto. A elaboração dessa experiência simbólica por meio de operações mentais como deduções, induções, associações, etc., pode forjar outra experiência simbólica, agora de segundo grau, como, por exemplo, a possibilidade de queimar outros com o fogo. A aplicação desse conhecimento no mundo empírico sensível, “queimar os outros”, faz com que a experiência secundária de segundo grau se torne em uma experiência primária de segundo grau, e, assim, o ciclo recomeça, pois essa experiência primária “renovada”, reconstruída, gera novas experiências secundárias.

Os hábitos, por exemplo, são a aplicação de objetos secundários de segundo grau a ações. Eles são definidos como “domínio eficaz e econômico sobre o ambiente” (DEWEY, 1959, p.49). O hábito é uma forma econômica e eficiente de gerenciar ações. Com os hábitos, somos dispensados de pensar em como se anda todas as vezes que andamos já que a consciência é dispensada, em parte, de controlar a imensa sequência de ações necessárias para caminhar. O hábito, que originalmente surge da aplicação de um objeto secundário de segundo grau às ações, tornado ato no mundo sensível, torna-se objeto primário de segundo grau, ou seja, o objeto secundário de segundo grau “conjunto de ações necessárias para andar” aplicado na realidade sensível, produz um objeto primário de segundo grau “andar”, que é o objeto da experiência primária reconstruído. O hábito de queimar os outros, não significa que necessariamente queimam-se os outros só porque aprendeu-se a fazer isso. Significa que sabemos aplicar o objeto secundário de segundo grau, simbólico, portanto, que é queimar os outros, e, assim, modificar o meio ambiente, mas não prescreve se devemos ou não fazer isso. No entanto, se o hábito se tornar apenas uma maneira irrefletida de agir, reduzirá drasticamente a capacidade de lidar com o entorno eficientemente, porque o entorno muda e o hábito, usado dessa maneira, não. Por isso, os hábitos devem ser constantemente submetidos à crítica e não justificá-los teimosamente porque seu uso é tradicional.

O saber gerado, o conhecimento, que independe se deriva de hábitos ou do contato com o mundo sensível, embora seja importante para gerar outras experiências secundárias ou reflexivas, não é o objetivo principal. Não pretendemos conhecer por conhecer. O conhecimento está a serviço da ação pedagógica que o organismo sofreu interagindo com o seu meio ambiente.

O homem é naturalmente filosófico em vez de ser metafísico ou friamente

científico [...] Preocupado com a prudência, honorificamente chamada de sabedoria, o homem naturalmente valoriza o conhecimento somente por causa da influência que tem sobre o triunfo e o fracasso para a obtenção de bens e para a evasão dos males. (DEWEY, 1958, p.51, tradução nossa)

O valor do conhecimento é que, com ele, possibilita-se aprofundar a influência humana ao meio circundante por intermédio das experiências primárias de segundo grau, as que já passaram pela experiência reflexiva. Voltando ao exemplo da descoberta do fogo, o indivíduo criativo percebendo a queimadura provocada pela chama, gera conhecimento; esse conhecimento devidamente elaborado, pode, por exemplo, servir para criar um fogão, ou uma arma, enfim, um instrumento qualquer que utilize o fogo. A serventia do conhecimento está na possibilidade de criação de outros conhecimentos que, por sua vez, testados no meio circundante, tornar-se-ão experiências primárias novas, reconstruídas a partir de experiências secundárias.

O método empírico, ampliando as experiências da vida, torna nossa vida mais rica incrementando o poder de ação que temos sobre o meio circundante. Ele proporciona um processo dialético de experiências: experiências novas forjam a reconstrução de antigas experiências que, por sua vez, rearranjam as experiências novas.

A história do desenvolvimento das ciências físicas é a história do aumento das possibilidades da humanidade, de uma maior eficácia instrumental para lidar com as condições da vida e das ações. Mas, quando se negligencia a conexão desses objetos científicos com os assuntos da experiência primária, o resultado é um mundo de coisas indiferentes aos interesses humanos porque está completamente separado da experiência. Aliás, está mais do que simplesmente separado, é oposto (DEWEY, 1958, p.11, tradução nossa)

O método que não é empírico, ao contrário, não muda nada e, assim, nem gera conhecimento. Uma mente que está fechada a mudanças conserva todos os objetos da experiência secundária, que já tinha anteriormente, sem alterar nada. Os objetos que estão nessa mente, os pressupostos e os preconceitos, originários da tradição, ficam se rearranjando recorrentemente entre si, de forma que apenas o que já é conhecido interage, sem acrescentar nada do que está “fora”. A mente que se vale apenas de objetos que já tinha da experiência secundária e cria um sistema onde estes operam de maneira eficiente, torna-se intolerante a novos conhecimentos porque tudo o que sabe é tudo o que sabe. Enquanto essa mente ficar restrita à realidade que criou, pára de crescer e de aprender. Vive num mundinho personalizado que não muda; um mundo perfeito em que não há mudanças; é um mundo seguro, inalterável.

O método não empírico ainda suscita algumas falhas intelectuais: (1) não há verificação nem esforço para conferir a validade da reflexão; (2) por não haver verificação do objeto primário, o resultado é um objeto "abstrato" inquestionável; (3) não há aprofundamento intelectual num objeto idealizado. Assim, por exemplo, a crença em uma entidade suprema já tem início como um objeto secundário. Portanto, não se pode verificar a sua existência, nem tampouco é possível compreendê-la intelectualmente; e, finalmente, não pode ser questionada, pois nada se sabe a respeito desse objeto. Nenhuma experiência nova advém desse objeto secundário porque não há interação com a natureza sensível, origem de todos os pensamentos; só há pensamentos recorrentes, reclusos a sistemas idealizados, como é o caso das metafísicas platônica, aristotélica, tomista, cartesiana, etc.

Muitas ações nossas se limitam a repetir recorrentemente o mundo tradicional que nos foi ensinado. Ao não criticarmos os conceitos tradicionais, gerados anteriormente por experiências secundárias, deixamos de recriar o mundo da experiência primária que é fonte de novas experiências.

[A] frequência, com que reaparecem certas experiências [eventos que excitam a emotividade do indivíduo], mostra como estas interessam ao grupo como um todo. Fazem-se, então, elas socialmente gerais. As isoladas aventuras de cada indivíduo vão-se articulando até se converterem em representações típicas da vida emocional da tribo [...] a história converte-se em herança e patrimônio social; a pantomina desdobra-se em ritos que pouco a pouco se vão fixando. A tradição assim formada vem a constituir uma espécie de norma com a qual se conformam fantasias e sugestões individuais. Cria-se uma estrutura permanente para a imaginação, desenvolve-se uma nova concepção comum de vida, na qual os indivíduos são iniciados mediante a educação [...] a poesia fixa-se e sistematiza-se, a história torna-se norma social, o drama original que revive uma experiência emocionalmente importante, institucionaliza-se em culto, as sugestões previamente livres cristalizam-se em doutrinas. (DEWEY, 1959a, p.49)

A crítica, a reflexão com intenção de reconstrução, aos objetos abstratos da experiência secundária deveria acontecer continuamente, pois a natureza está sempre mudando. Não há desenvolvimento verdadeiro enquanto não se aplicam os novos conceitos, criados pela reconstrução dos objetos da experiência secundária, ao mundo da experiência primária. No mundo da experiência primária está o desconhecido e a fonte de inspiração da nossa mente. É ele que gera todos os objetos da experiência secundária. O que fazemos com a nossa imaginação é rearranjar essas coisas reconstruindo-as como novos conceitos. Quando uma experiência secundária é aplicada ao mundo dos objetos sensíveis, o faz apenas como um rearranjo desses objetos. Um motor, o objeto físico, criado por nós, é um rearranjo de objetos

físicos pertencentes ao mundo da experiência primária, embora tenha sido concebido no mundo da experiência secundária. Os objetos da experiência secundária são *para nós*; é a nossa maneira de interagir com os objetos da experiência primária. Isso não quer dizer que estejamos falando de dois mundos. A experiência secundária que imagina, elabora ideias, constrói conceitos, deriva da mesma natureza a qual pertence um automóvel físico; e este automóvel também é um constructo da interação humana com o que está “fora” de nossa mente. Reformular um conceito e aplicar essa reformulação no mundo cria condições para haver outras reformulações futuras. E isso é contínuo, não tem fim e é um processo sempre renovador.

### 3.1.4 Experiências estética e inestética

Doutrinas “cristalizadas”, não questionadas, admitidas sumariamente, levam o ser humano a perder experiências. A grosso modo, as experiências estéticas são aquelas que acrescentam algo à nossa vida, enquanto as inestéticas são as despercebidas.

O ato de percepção estético acontece, antes de mais nada, diante de um acontecimento inevitável. “Inevitável” porque todo acontecimento, escolhido ou não, “acontece”, e neste breve momento, estamos submetidos a ele de forma inevitável e absoluta. O ato lógico, do pensar, acontece depois do estético. A percepção surge como um ato consciente para reorientar as ações do organismo. Premissas são dispostas; operações mentais são analisadas; conclusões surgem como soluções: a experiência se dá como uma “con-fusão” de objetos sensíveis e significações.

Ao repassar mentalmente uma experiência, *depois* que ela ocorre, podemos constatar que uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo. Há investigações e especulações intrigantes que o cientista e o filósofo recordam como “experiência” no sentido enfático. Em sua significação final, elas são intelectuais. Mas, em sua ocorrência efetiva, também foram emocionais; tiveram um propósito e foram volitivas. (DEWEY, 2010, p.112)

Nossa mente faz um vaivém entre atos lógicos e estéticos e cria, assim, os vários objetos estéticos e lógicos: primeiramente temos um objeto estético, a percepção de um referente sensível, um algo; em segundo lugar, surge um objeto lógico, a significação desse referente sensível. A experiência pode terminar aí. Mas, se for uma experiência reflexiva, se formarão mais objetos lógicos, derivados das operações mentais entre a significação recém adquirida e as significações mais antigas, memorizadas e consolidadas. Finalmente, quando as

significações operacionalizadas se tornarem soluções, haverá a aplicação de um objeto lógico resultante no meio circundante e isso será uma “novidade”, uma presença alienígena no espaço tradicional das significações consolidadas. A qualidade de “novidade” que foi atribuída ao objeto resultante é meramente temporária já que este é derivado de um presente consolidado, portanto, só aparentemente não está integrado.

Isso porque o traço singularmente distintivo da experiência estética é exatamente o fato de que nela não existe essa distinção entre o eu e o objeto, uma vez que ela é estética na medida em que o organismo e o meio cooperam na instituição de uma experiência na qual ambos ficam tão plenamente integrados que desaparecem. (DEWEY, 2010, p.435)

Assim que nos acostumamos à “novidade”, esta passa a fazer parte dos hábitos rotineiros do dia a dia.

“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, 2010, p.114) De forma que a experiência estética nos mostra que há uma continuidade entre o que é sensível e o que é intelectual.

Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética. (DEWEY, 2010, p.84)

Na experiência inestética, por outro lado, não há reflexão, nem conclusões, nem críticas. “Os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual.” (DEWEY, 2010, p.117) Onde há submissão, coação, mesquinhez, desperdício, incoerência, displicência, complacência, inflexibilidade, intolerância, encontra-se a experiência inestética (Cf. DEWEY, 2010, p.117). Sua função, proposital ou não, a nosso ver, é limitar a quantidade e a qualidade das experiências que poderiam acontecer. Na experiência inestética não há integração entre o que é sensível e o que é intelectual. O mundo ao redor se mostra como “fragmentos” descontextualizados, porque onde não há reflexão, não há interrelacionamento dos objetos existenciais.

### **3.2 O princípio da continuidade**

A experiência contém em si princípios de conexão e de organização [...] Mesmo nos níveis ínfimos de vida, torna-se indispensável algum grau de

organização. A própria ameba necessita alguma continuidade em sua atividade, e alguma adaptação ao meio ambiente. Sua vida e experiência não podem consistir em sensações atomizadas momentâneas, autoencasuradas. Sua atividade está em referência com o ambiente e com o que já aconteceu ou está para acontecer. Esta organização, intrínseca à vida, torna desnecessária uma síntese sobrenatural e sobre-empírica, ao mesmo tempo em que ministra a base e o material para o desenvolvimento da inteligência como fator organizador da experiência. (DEWEY, 2011a, p.94)

Somos ensinados e nos acostumamos a acreditar que o mundo funciona como pares de contradições. Platão e Aristóteles nos ensinam que o mundo é criado por nuances na composição entre duas entidades: a matéria e a forma. Os escolásticos, seccionam o ser humano em dois: a alma e o corpo. Descartes divide o mundo entre *res cogitans* e *res extensa*. Os filósofos são tão pródigos em contradições que impressiona.

Vão do espiritualismo ao materialismo, do absolutismo ao fenomenismo relativista, do transcendentalismo ao positivismo, do racionalismo ao sensualismo, do idealismo ao realismo, do subjetivismo ao objetivismo vulgar, do realismo platônico ao nominalismo. (DEWEY, 1948, p.44, tradução nossa)

A ideia de que há distinção entre o ser humano e a natureza está baseada numa tradição histórica:

a filosofia que se declarava baseada na ciência, que se dizia a representante acreditada da significação legítima da ciência, ou era de natureza dualista, assinalada por nítida distinção entre o espírito (que caracterizava o homem) e a matéria (que constituía a natureza), ou francamente mecânica, reduzindo a uma ilusão os traços próprios da vida humana. (DEWEY, 1959, p.312)

Para Dewey esse excesso de “receitas” conceituadoras de mundo tem outra função: a de inibir a reflexão para facilitar a imposição de interesses locais.

Essas oposições radicais dos filósofos sugerem, sem dúvida, outra consideração. Sugerem que todas as suas distintas filosofias têm uma premissa em comum e que a sua divergência se deve à aceitação de uma premissa em comum. As diferentes filosofias podem ser vistas como variadas formas de dar receitas para negar ao universo o caráter de contingência que possui tão cabalmente e que, ao negá-lo, deixa a mente que reflexiona sem um fio condutor e, como consequência, ao filosofar, à mercê do temperamento, dos interesses e das circunstâncias locais. (DEWEY, 1948, p.44, tradução nossa)

Pensar o mundo seccionado, dualista, em que há um outro mundo essencial causador desse nosso mundo contingente, parece uma obviedade, mas, na realidade, é uma ideologia

muito bem preservada pelas instituições sociais e que acarreta um modo de vida irreflexivo. Essa atitude que dispensa a crítica, se dá porque “cremos em muitas coisas não porque as coisas são assim, mas porque nos tornamos habituados, sob o peso da autoridade, por imitação, prestígio, instrução, efeito inconsciente da linguagem, etc.” (DEWEY, 1974, p.171). Não é “natural” pensar em um universo paralelo de que não se tem evidências como sendo o causador deste mundo. O fato é que precisamos estar atentos ao meio circundante que é percebido, pois ele precisa ser entendido para ser manipulado de acordo com as nossas necessidades de adequação.

Cada percepção, ou conscientização, marca um “isso”, e cada “isso”, enquanto seja uma consumação, envolve retenção, e portanto contém a capacidade de recordação. Cada “isso” é transitivo, imediatamente se torna um “aquilo”. Em seu movimento é, portanto, uma condição do que está por vir; apresenta a potencialidade de previsão e predição. A união do passado e do futuro com o presente, manifesta em toda conscientização das significações, só é um mistério quando a consciência é gratuitamente separada da natureza e quando se nega da natureza suas qualidades históricas e temporais. Quando a consciência é conectada com a natureza, o mistério se torna uma luminosa revelação da interpenetração operacional na natureza da eficiência e da totalização. (DEWEY, 1958, p.352-353, tradução nossa)

Embora tenhamos a sensação de que somos estranhos à natureza, é inegável nossa dependência dela. O ser humano não existe se não respira; deve absorver fisicamente específicos gases do planeta, combinados em uma proporção correta, continuamente, para existir. Não há opção. A interação com esse ar que inalamos gera produtos que são liberados no meio ambiente e absorvidos por outros seres. É por isso que a contaminação, viral e microbiana, é possível. O vírus que se formou dentro de nós, com partes do nosso ser (células, DNA, etc.) é “ofertado” para o ambiente e assim ganha em transmissão e em mutação genética.

A experiência é quem faz o elo entre o corpo-mental e o meio ambiente. Pela experiência percebemos que a natureza é uma única coisa, gerada pelas interações entre todos os elementos que a compõem, sendo que nenhum deles é mais importante do que o outro, nem hierarquicamente superior. Pela experiência, o ser humano constitui um “algo” que compartilha no e com o meio em que habita.

A ideia de continuidade deriva da relação que há entre a experiência e a organização dela. A experiência é o processo que une todo o histórico experiencial do indivíduo. Quando temos uma experiência, criamos uma história, um passado — o que nos aconteceu, onde e quando. Assim, a experiência só é “algo” se estiver em um ser, que só vai se compreender

como um “algo” se tiver experiências; e essas experiências só são “algo” se existem em algum lugar, que só é um lugar porque houve uma experiência que constituiu um ser em algum lugar. É essa a integração que Dewey pretende: nada existe separado, tudo é uma só coisa (Cf. DEWEY, 1948, p.93).

Não há um primeiro procedimento que seja puramente psíquico, seguido abrupto de outro físico, radicalmente diverso. O procedimento é contínuo, passando de um estado incerto, diviso, hesitante, para outro estado mais determinado ou completo. (DEWEY, 1959, p.381)

Não estamos acostumados a pensar em como as coisas estão todas “unidas”, uma dependendo vitalmente da outra ao mesmo tempo e no mesmo tempo: simultaneidade e atualidade. Só existimos no presente, e ao mesmo tempo, com o passado. “O passado se transpõe para o presente, expandindo e aprofundando o conteúdo deste último. Aí se ilustra a tradução da pura continuidade do tempo externo para a ordem e organização vitais da experiência.” (DEWEY, 2010, p.91) O presente se constitui pela coesão organizada do passado. O presente também se constitui pelo futuro, pois, estrategicamente, planejamos o futuro que desejamos. De certa forma, também existimos no futuro, projetando nossos desejos e objetivos. Tanto a natureza quanto o ser humano, para serem do jeito que são, não podem dispensar nada do que aconteceu, porque o passado impõe acontecimentos inevitáveis ao futuro imediato. Isso porque os acontecimentos que foram planejados para o futuro imediato estão tão completamente imbricados com o presente que o tornam inevitável. Por exemplo, um avião que está a 900 km por hora não conseguirá desviar-se de um obstáculo que esteja a 30 metros dele. Outro exemplo que mostra essa inevitabilidade: a sequência de interações e “re-interações” que deram origem ao corpo humano necessitou de milhões de anos apenas para que existissem os elementos que o constituem agora. A decadência de estrelas antiguíssimas, há trilhões de quilômetros de distância, gerou os elementos necessários para que os nossos corpos sejam possíveis e hoje a natureza “tem de” lidar com esses acontecimentos antigos, essa história milenar que a modificou, sem opção de se desfazer dela. A natureza precisa “conviver” com essa infinidade de seres vivos renovados, em condições presentes que derivam de condições que não existiam no começo dos tempos. São cadeias de condições e interações precisamente encaixadas, organizadas e “inevitáveis”, pois os acontecimentos que as originaram não têm volta.

Essas atuais existências continuam os processos interacionais de maneira a também contribuir para novas condições e novas existências futuras diferentes das atuais. Essas possibilidades formadas por produtos de interações passadas, ao mesmo tempo que

caracterizam, em algum grau, a inevitabilidade das interações futuras, também relativizam os acontecimentos que virão. Por exemplo, quando o ser humano deixou de ser nômade e passou a depender da agricultura, os gatos passaram a conviver com os humanos, contribuindo na luta contra os roedores que invadiam os silos e armazéns de cereais. A mudança de estilo de vida de um grupo de seres altera o estilo de vida de outros grupos de seres que se encontram no mesmo meio. No nosso exemplo, não foram apenas os gatos e os seres humanos que alteraram seu estilo de vida, mas também os roedores, insetos, pássaros, enfim, uns seres agem interrelacionalmente sobre outros seres, durante as interações que acontecem.

Essa relatividade nas interações explica porque algumas espécies, que surgiram por causa de uma sequência específica de acontecimentos, desapareceram em favor de outras. As espécies mais novas mostraram interações com o meio mais adequadas que as que desapareceram e, por isso, se estabeleceram como dominantes, segundo o darwinismo ou as teorias científicas mais aceitas.

A natureza se constitui por esse processo de objetos interagindo entre si, reconstruindo e modificando continuamente todos os eventos futuros, acontecendo arbitrariamente, sem serem um “estar”, essencial, estável, fixo, mas sendo um “estando”, contingente, temporário, mutável, que se desenvolve harmoniosamente em contínuas mudanças.

O ser humano interage com o mundo sensível e, nessa interação, desenvolve uma forma simbólica de se relacionar com ele. Se o mundo sensível fosse uma peça de teatro, a “significação emotiva, assim como a intelectual, de cada cena de uma peça depende da presença operante de um contínuo de significações.” (DEWEY, 1948, p.251, tradução nossa) O contato com um objeto sensível cria na mente um objeto abstrato, mental. Esse objeto mental interage por meio de operações lógicas com outros objetos mentais, produzindo, assim, uma outra experiência, essa estritamente abstrata, mas que, adequadamente preparada, pode servir como uma nova forma de interação com o mundo sensível.

O “intuito da educação escolar [é] assegurar a continuação da educação coordenando as energias e organizando as capacidades que asseguram o permanente desenvolvimento.” (DEWEY, 1959, p.55)

O resultado da combinação das condições internas com as condições objetivas existenciais formam o que é chamado de “situação”. “Qualquer experiência normal é um intercâmbio entre esses dois grupos de condições. Consideradas em conjunto, ou em interação, formam o que chamamos de *situação*.” (DEWEY, 2011, p.43) As situações sequenciais acumuladas, resultados das interações que continuam acontecendo, são uma estratégia eficiente para a interação com o mundo sensível. Isso demonstra que há um

*continuum* experiencial, em que os acontecimentos anteriores interagem com os acontecimentos consequentes.

Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Porém, por causa do princípio da continuidade, algo é levado de uma situação anterior para outra posterior. Conforme um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. Ele não passa a viver em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um mesmo mundo. O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem. (DEWEY, 2011, p.45)

Continuidade é uma relação experiencial que envolve o *continuum* espaço-temporal, mas que não é simultaneidade. A simultaneidade implica em onisciência, um domínio holístico da realidade; a continuidade, um fluxo de experiências. Experiências acontecem, sucedem a outras e se acumulam às mais antigas reconstruindo os eventos passados. A continuidade é um *continuum* de significados. Então, quando pensamos, não estamos acessando um banco de dados de outra dimensão e nem fazemos uso de uma “matéria metafísica” chamada pensamento. O pensar está aqui juntamente com o resto, juntamente com os sonhos, as fantasias, as sensações e os sentimentos. A matéria de que é feito o pensar é uma matéria natural, da natureza, assim como o restante. Não podemos tocar nos pensamentos como não podemos tocar nos raios X, mas ambos pertencem ao mesmo lugar, à mesma coisa. “Podemos conhecer separadamente o que é misturado, mas não podemos separá-lo na realidade” (DEWEY, 1948, p.44, tradução nossa)

Na sua presença simples e direta as coisas são desconhecidas e incognoscíveis, não porque sejam remotas ou estejam atrás de um véu impenetrável de ideias sensíveis, mas porque o conhecimento não tem nada a ver com elas. Pois o conhecimento é um *memorandum* das condições em que apareceram ou tem a ver apenas com sucessões, coexistências, relações. As coisas simples e diretamente presentes podem ser *sinalizadas* com palavras, mas não podem ser descritas nem definidas. (DEWEY, 1948, p.74, tradução nossa)

Se o ser humano fosse um ser sem memória, apenas viveria na emergência das suas necessidades básicas. Mas a memória possui uma qualidade conservadora. É só no tempo presente que é julgado o embate entre a dissolução e a conservação. “Memória do passado, observação do presente, previsão do futuro são indispensáveis. Mas são indispensáveis *para*

uma liberação do presente, um enriquecimento do crescimento da ação.” (DEWEY, 1922, p.265, tradução nossa)

Há muitas versões de uma mesma história no conjunto de histórias que se convencionou chamar de mitologia grega. Uma delas nos conta que Cronos, o tempo, com sua fome insaciável devorava tudo o que estava surgindo pela fissura de Caos. Dessa forma nenhum universo era possível. Eras sem conta se passaram até que surgiu a deusa Mnemósine. Mnemósine é uma deusa estável que organiza e conserva. Por causa de seus poderes, consegue impor a Cronos uma desaceleração no seu ritmo devorador. Assim, Mnemósine é causadora do universo organizado, enquanto que a fatalidade, a dissolução, o que torna o que é ser em não-ser, é causada pelo tempo, Cronos. O ser humano, submetido tanto a Cronos, o tempo, a dissolução, quanto à Mnemósine, a memória, a conservação, precisa atuar nesse universo que ora o conserva e ora o dissolve.

A experiência vivida é retida pela memória como um misto de coisas confusas que aconteceram, mas só depois, quando rememorada, ganha em distintividade e se torna uma significação.

O triunfo de uma batalha é ainda mais comemorado na dança bélica posterior à vitória do que no exato momento em que a vitória se concretiza. A verdadeira experiência humana e consciente da caça ocorre quando os caçadores estão reunidos ao redor do fogo no acampamento. No momento da caça, a atenção prende-se com pormenores de ordem prática e concentra-se na tensão gerada pela incerteza; só mais tarde os pormenores se condensam num relato seguido e se fundem num todo significativo [...] Só os incidentes que possuem valor emocional atual são selecionados para intensificar a narrativa presente (DEWEY, 2011a, p.36).

O valor emocional dramatiza as experiências vividas e, assim, as tornam significativas. Dessa forma, discriminam-se as lembranças, selecionam-se algumas e suprimem-se outras. O que significa que a própria memória é reconstruída toda vez que é relembrada. A memória não retém integralmente os fatos acontecidos; muito pelo contrário, ela relembra dramatizando os acontecimentos de maneira a recriar uma história. A memória não é objetiva.

O homem difere dos animais inferiores por ser capaz de reter as experiências vividas. Revive pela memória os fatos anteriores [...] O homem, porém, vive num mundo aonde cada ocorrência vem recheada de ressonâncias e reminiscências do que aconteceu anteriormente, e onde cada evento é uma recordação de outros fatos. O homem não vive [...] num ambiente de coisas meramente físicas, mas sim num mundo de sinais e de símbolos [...] Contudo as lembranças da memória raramente são exatas. Lembramos

naturalmente o que nos interessa e por que nos interessa [...] Dessa forma, a vida principal da memória é mais emocional do que intelectual e prática. (DEWEY, 2011a, p.35-36)

A memória não é exata, mas, com a mente, estabiliza a existência quando acontecem interações. A percepção emerge das interações. Sua função é reorientar os conhecimentos estabelecidos pela mente na memória. “Empiricamente, os objetos individualizados, as “coisas” únicas, existem. Mas são evanescentes, instáveis. Trepidam sobre a borda do abismo do desaparecimento assim que aparecem.” (DEWEY, 1948, p.124, tradução nossa) Cada percepção é distinta e específica; é um ato discriminativo. Essa elaboração ou situação é guardada na memória, então a lembrança da percepção específica e a conseqüente categorização dessa lembrança torna-se um objeto lógico, do pensar, um signo ou um símbolo. Isso indica que ter uma experiência é um ato composto reunido num constructo chamado realidade. A realidade, então, são todos esses objetos lógicos memorizados e organizados das situações que vivenciamos. A realidade é composta por “histórias” e não por conhecimentos indubitáveis.

A realidade é o processo mesmo do crescimento; idade infantil e idade adulta são fases de uma continuidade em que, justamente porque se trata de uma história, não pode existir o posterior sem que exista o anterior (“materialismo mecanicista” em germe), e em que o posterior faça uso dos resultados registrados e acumulados do anterior — ou, mais estritamente, é a sua utilização (“teleologia espiritualista” em germe). A existência real é a história em sua integridade, a história justamente como aquilo que ela é. (DEWEY, 1948, p.227, tradução nossa)

O que dá sentido a essas seqüências de “histórias” é justamente sua unidade: a seqüência de histórias vivenciadas é absolutamente dependente da continuidade histórica. Se tivéssemos o poder de deslocar um pedaço de uma memória de uma pessoa para a mente de outra pessoa — que, portanto, não vivenciou aquela memória —, a situação seria entendida como um erro ou um engano. Vamos imaginar uma situação para exemplificar esse ponto de vista: se fosse inserida uma “memória”, um recorte mnemônico, de uma festa de uma debutante que aconteceu no século XX em um lavrador medieval, o lavrador poderia pensar estar ficando louco ou possuído pelo diabo. Queremos dizer com isso que a experiência humana e a natureza sensível e social são um amálgama indivisível porque têm uma história juntas, indissociável da história humana, tanto a individual quanto a social; história essa carregada de conhecimentos gerados pelas situações derivadas das experiências conjuntas.

O princípio de continuidade de Dewey acarreta em um grande impacto sobre o que

entendemos como “conhecimento”. A palavra “conhecimento” tem várias acepções algumas delas bem populares, tais como: o conhecimento é entendido como representação obtida por diversas investigações das coisas; apreensão das essências eternas; representação de impressões sensíveis. Todas elas embutem o conceito de que é possível se conhecer a verdade de um objeto sensível projetando neste objeto a ideia de que algo será “extraído” dele, como uma espécie de conquista; não uma conquista da expansão das nossas capacidades de atribuição de significado, mas no sentido próprio de dominação ou extração de algum atributo do objeto sensível. É uma “ganância” intelectual cujo propósito é o domínio do objeto do conhecimento.

Para Dewey, compreender o termo “conhecimento” como um *memorandum* das condições em que apareceram as coisas (Cf. DEWEY, 1948, p.74), tem uma carga emocional mais branda do que o ato de “ganância” intelectual assumido para a “conquista” do conhecimento. O *memorandum* é um registro, um catálogo, do momento em que um ser humano interagiu com um objeto existencial. A experiência obtida pelo acontecimento marcou de alguma maneira a relação com aquele específico objeto, sem a arrogância de conquistá-lo, mas com humildade intelectual de quem fez a “descoberta”. O *memorandum* pode ser entendido, assim, como uma rememoração de um momento relacional dramático, que não está lidando com verdades absolutas e indiscutíveis, mas com “coisas” que são “uma interconexão diversificada e mais ou menos frouxa de acontecimentos que caem dentro de limites suficientemente precisos que permitem que sejam assinalados aproximadamente.” (DEWEY, 1948, p.86, tradução nossa) As coisas são singularidades e as singularidades têm como característica principal a de serem todas diferentes.

“Empiricamente, sem dúvida, há uma história que é uma sucessão de histórias e no qual cada acontecimento é por sua vez o princípio de um processo e o fim de outro; é igualmente transitivo e estático.” (DEWEY, 1948, p.86, tradução nossa) Não há inícios, como não há fins. Surgimos, como corpos sensíveis, em um meio ambiente em que já estavam em andamento inúmeros processos, no qual “cada acontecimento sucessivo [é] uma etapa de um processo serial” (DEWEY, 1948, p.86, tradução nossa). Assim, não é possível dizer o que causa o quê. A ideia de causa e efeito é uma relação entre os interesses humanos e o desenvolvimento de acontecimentos. Por exemplo, se um avião cai, vamos procurar responsabilizar culpados pelo acontecimento porque interessa atribuir uma responsabilidade jurídica. Então, começa-se pela “causa” da queda do avião. Digamos que o avião caiu porque os motores falharam. A causa são os motores. Mas por que os motores falharam? Porque a manutenção não estava adequada. Mas por que a manutenção falhou? Porque o mecânico de

plantão estava cansado. Mas por que estava cansado? Porque brigou com a mulher no dia anterior e não conseguiu dormir. Mas por que brigou com a mulher? Porque chegou alterado depois de se encontrar com amigos. Etc, etc, etc... Onde queremos chegar? A verdadeira causa inicial de todo esse processo infinito de histórias está no início do universo, quando houve uma causa para a causa; a mãe da mãe. Dito de outro modo: se o efeito é a causa, o que causou a causa? Não há resposta aceitável, a menos que nos contentemos em definir um intervalo de tempo para que sirva aos nossos interesses e, assim, possamos utilizar como meta para os nossos propósitos um pedacinho de uma história imensa.

[Na] existência, ou metafisicamente, estão causa e efeito no mesmo nível; ambos são porções de um mesmo processo histórico, tendo cada um dos dois sua qualidade direta ou estética e tendo cada um deles sua eficácia ou estando ambos em conexão com uma série. Como a existência é histórica, cabe apenas conhecê-la ou entendê-la, distinguindo e relacionando exatamente cada porção dela. (DEWEY, 1948, p.93, tradução nossa)

O conhecimento tem essa propriedade de ser um pedacinho de uma história imensa de acontecimentos. Descontextualizado, perde a continuidade e, assim, o sentido. Saber que foram alforriados escravos no Brasil não é conhecimento, mas uma informação, um dado solto esperando complemento para ser entendido. Só o que sabemos, com esse dado, é que havia escravos, e que foram alforriados. Não sabemos por que havia escravos, qual seu papel na formação histórico-econômica do país, por que foram alforriados, qual era sua etnia, se é que tinham alguma, não sabemos quando aconteceu, para poder localizar esse dado no contexto histórico; não sabemos o que aconteceu a seguir e nem sabemos se foi uma alforria universal ou parcial. É um dado que estimula perguntas, mas não é conhecimento porque não é uma história que tem um contexto.

Em suma, a ideia de continuidade deriva do princípio de organização, que faz com que as combinações que surgem das interações se ordenem em sequências históricas de acontecimentos que se tornam inevitáveis enquanto antecedentes de outras combinações consequentes e, portanto, necessárias. O tom de “destino” e “inevitabilidade” das combinações consequentes se dá porque uma situação, resultado de específicos acontecimentos, de certa forma, impõe uma sequência mais menos limitada de opções — e isso nos dá a impressão de que não há opções a não ser uma. A interação do acontecimento “água” com o acontecimento “açúcar”, cuja combinação produz a situação “água-com-açúcar”. O acontecimento “água”, situação de outras interações, e o acontecimento “açúcar”, também produto ou situação de outras interações, quando interagem, são antecedentes da

consequência inevitável “água-com-açúcar”. A água e o açúcar interagindo impõem a única opção, naquelas condições, que é a combinação água-com-açúcar. Daí a impressão de inevitabilidade, que é consequência de uma continuidade ou unidade histórica. O conhecimento se insere nessas interações como o registro desses acontecimentos, mas que, por ser expressão de atos possíveis — o conhecimento registra potências que podem vir a se atualizar se utilizadas da maneira prescrita —, é, também, os próprios acontecimentos. Dessa forma, o “conhecimento” preserva o princípio da continuidade sendo ele uma experiência secundária aplicável ao entorno sensível: o que é sensível e o que é intelectual se unem em um universo único.

### 3.3 Reconstrução

Onde quer que há vida, há comportamento, há atividade, e para que a vida possa continuar torna-se necessário que essa atividade seja contínua e adaptada ao meio ambiente. Além disso, esse ajuste adaptativo não é completamente passivo; não é uma simples questão de o organismo se deixar moldar pela ambiência. (DEWEY, 2011a, p.90)

A reconstrução das experiências é uma necessidade adaptativa do organismo. A sequência de acontecimentos fortuitos cria combinações nem sempre desejáveis. Certas opções podem levar o organismo à morte e a repetição dessas mesmas opções inevitavelmente leva ao mesmo resultado. “Reconstrução” é o nome para aquele processo que permite a reorientação de uma sequência histórica para um resultado diferente.

Cada experiência *válida*, significativa, recria a natureza que já conhecíamos, o que, por sua vez, recria o formato de apropriação das experiências pois cada experiência vivida modifica a própria capacidade de se ter experiências. Dito de outra forma, cada experiência passada ou vivida nos educa para as experiências futuras. Conseqüentemente, a mesma natureza é reconstruída continuamente porque nós estamos sempre em formação, portanto, estamos sempre diferentes no futuro com relação ao nosso próprio passado.

A reconstrução acontece em todos os planos das interações com a natureza. No primeiro plano, o físico-químico, a reconstrução está na combinação atômica, por exemplo, quando um átomo de hidrogênio se combina com outro, formando o hélio, e assim subsequentemente. No segundo plano, o psicofísico, o plano da vida, a reconstrução está, por exemplo, na alteração de comportamento de um animal para fugir do predador ou na disputa de alimento entre animais de um mesmo grupo. No terceiro plano, o da associação, da comunicação, da participação, a reconstrução estaria, por exemplo, na mudança de políticas

sociais para equilibrar as diferenças econômicas de uma nação ou, individualmente, na reorientação de uma carreira para conseguir mais *status* social.

A capacidade de reconstruir experiências, para o ser humano especialmente, permite alterações significativas no ambiente em que vive. Os fenômenos, as estrelas, as pedras, as árvores e coisas comuns, esse material natural, é experienciado sempre de maneiras diferentes conforme o conhecimento humano é reconstruído porque bastam histórias de vida diferentes para se ter versões diferentes das mesmas experiências. Um, um indivíduo que recebeu uma educação mais ampla, por ter um leque maior de significações, irá experienciar um mesmo fenômeno fenômeno de modo diferente de outro que tenha recebido uma educação mínima e meramente instrumental, pois o primeiro possui uma preparação intelectual que lhe permite reconstruir o ambiente à sua volta de uma maneira bem distinta. A “educação é um constante reorganizar ou reconstruir de nossa experiência [...] é a transformação direta da qualidade da experiência.” (DEWEY, 1959, p.83) Com a educação formal, procura-se, além de padronizar a história dos conhecimentos humanos, resumir a história dos que nos precederam para reduzir o tempo de apropriação dos conhecimentos, senão a roda deveria ser redescoberta e reinventada todas as vezes por todos os seres humanos. Dessa forma, os objetos naturais “re-experienciados” por quem teve uma educação formal ganham em complexidade e segurança. Por exemplo, o sal, cujo significado poderia ser apenas o de ser um tempero, é enriquecido com a experiência educacional, e, assim, passa a ser um mineral e a integrar um universo social humano maior. O composto químico sal, visto por uma lente de aumento ou um microscópio, torna-se “pedregulhos”. Essa nova experiência permite saltos imaginários e o “sal”, visto agora como “possibilidades”, começa a ser testado e experimentado. Assim, além de ser um condimento, torna-se, também, um composto químico utilizado para a conservação de alimentos; um medicamento ou um elemento indispensável nos ecossistemas marinhos.

Portanto, segundo Dewey, temos que a “definição técnica da educação: *é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.*” (DEWEY, 1959, p.83)

Enfim, como cada indivíduo possui uma experiência vital distinta, uma história diferente, surgirão visões muito diferentes dos mesmos objetos naturais e isso é reconstruir a realidade. A história individual e a educação de um indivíduo afetam fortemente a observação e a significação dos fenômenos naturais.

[Os] fenômenos adquiriram uma amplitude de significação que não

possuíam anteriormente. Talvez os mencionados fenômenos nem sequer houvessem sido observados se a teoria [obtida com a educação] não houvesse sido empregada como guia ou caminho levando à observação dos mesmos. Mas, ainda que houvessem sido observados, teriam sido desprezados como algo sem importância, assim como diariamente desprezamos centenas de minúcias percebidas para as quais não temos utilização intelectual (DEWEY, 1974, p.166).

Qualquer experiência, então, é percebida segundo o preparo intelectual de cada experienciador, pois o próprio ato de experienciar é intencional e individual, assim como a atribuição de significado às coisas é pessoal, integra o que sentimos e o que pensamos e assim as experiências são reconstruídas.

Contudo, não é de se pensar que o sujeito que recebeu educação formal é de alguma maneira superior ou melhor que o sujeito que não teve a mesma oportunidade. Não é possível julgar experiências, somente torná-las como um dado de realidade. O que o sujeito fará com uma ou outra experiência só cabe a ele julgar, porque ter experiências é algo individual, que depende da história de cada indivíduo. Um banqueiro, por exemplo, pode saber como manipular dinheiro, mas pode não saber nada de culinária. O valor da experiência do banqueiro depende do contexto em que é aplicada. Num concurso de culinária, esse mesmo banqueiro será inexperiente. Em uma sociedade como a nossa, dá-se mais valor ao banqueiro do que ao cozinheiro, mas em uma guerra, em um campo de concentração, o prisioneiro que sabia cozinhar era mais valorizado do que o banqueiro prisioneiro. O cozinheiro sobrevivia, o banqueiro morria. O exemplo está aí apenas para mostrar que o valor das experiências obtidas depende do contexto em que são aplicadas e que, por isso, não há melhores ou piores experiências em termos absolutos.

O contato com os objetos da experiência primária nos forçaram a modificar o mundo. São inegáveis os avanços tecnológicos e científicos, que estão fortemente centrados na experiência secundária. Essa realidade que vivemos, tecnológica e científica, se compõe pela dialética dos objetos da experiência primária com os objetos da experiência secundária. O que Dewey propõe é que nos permitamos viver reconstruindo continuamente nossa realidade.

Reconstrução, então, não é apenas possível como é inevitável para o ser humano poder sobreviver nesse ambiente difícil que nos circunda.

A interação é a primeira coisa que acontece entre o ser humano e o meio circundante. “Interagir” gera necessidades e interesses que são percepções, conscientizações das condições que provocam desconforto ou equilíbrio instável (Cf. DEWEY, 1958, p.253). A percepção não é um objeto sensível, é uma abstração. O ser humano precisa de algo que faça a interrelação

entre a percepção de seus desconfortos e o meio circundante. Para mediar a interação simbólica e sensível o ser humano se vale de instrumentos.

O primeiro passo para escapar à opressão das coisas e dos acontecimentos diretos se deu quando o homem soube empregar as ferramentas e os instrumentos para manipular as coisas, fazendo-as cooperar para a obtenção dos objetos desejados. Reagindo às coisas, não nas suas qualidades diretas, mas tendo em vista resultados futuros, diminuem-se as qualidades diretas enquanto se destacam aquelas características que são signos ou índices distintivos delas. (DEWEY, 1948, p.108, tradução nossa).

Não é possível dizer se instrumentos sensíveis surgiram antes da linguagem, “o instrumento dos instrumentos” (DEWEY, 1974, p.188), ou se a linguagem foi quem fez surgir a ideia de instrumentalização. Linguagem é social. Para Dewey, o instrumento é “uma coisa usada como agente para solucionar um acontecimento.” (DEWEY, 1958, p.128, tradução nossa) Não há dúvida que as mãos e as pernas são o primeiro tipo de instrumento sensível e que provavelmente foram utilizados para resolver necessidades. Mas compreender mãos e pernas como “instrumentos”, deriva da abstração que é possível com a linguagem e não antes de se conhecer a linguagem. Cremos que, como o ser humano assim que nasce se torna social por meio do contato com a própria mãe, geralmente, primeiro surgiu a linguagem e só depois os instrumentos sensíveis que potencializam a sua interação com o meio. Segundo o nosso ponto de vista, a mente é o primeiro instrumento que surge do contato social e daí a mente individualizada, que é a inteligência:

suas atividades [de uma existência individual, um indivíduo] tendem a refazer as condições [da existência] de acordo com os seus desejos. [...] [assim] nasce a inteligência — não a mente a qual se apropria e aproveita do todo de que é parte, mas a mente individualizada, com iniciativa, aventureira, experimentadora, dissolvente. (DEWEY, 1958, p.245, tradução nossa)

“Empiricamente, a mente subjetiva é um agente da inovadora reconstrução de uma ordem preexistente.” (DEWEY, 1948, p.180, tradução nossa) A inteligência, a mente individualizada, já social, como vimos, será o instrumento principal de interação com o meio circundante:

desde que a reflexão é a instrumentalidade que assegura bens mais livres e mais duradouros, ela é um bem intrínseco único. Sua eficácia instrumental faz dela candidata a uma posição distintiva para ser um bem direto, desde que possui, mais do que outros bens, poder para completar e frutificar. Nela coincidem excepcionalmente o bem aparente e o bem real. (DEWEY, 1958, p.406, tradução nossa)

Enquanto as alterações no ambiente sensível, o ambiente da experiência primária, se consolidam, também acontecem alterações significativas no indivíduo, no ambiente da experiência secundária. Com a inteligência distingue-se no caos da natureza o que é “bem”, algo com valor para nós, de maneira a que nossos interesses canalizem esforços: “incorporar a inteligência à ação para converter os bens naturais e casuais, cujas causas e efeitos são desconhecidos, em bens válidos para o pensamento, justos para a conduta e refinados para a apreciação.” (DEWEY, 1958, p.407, tradução nossa)

Fidelidade à natureza a qual pertencemos, como partes fracas no entanto, exige que cuidemos carinhosamente dos nossos desejos e ideais até que os tenhamos convertido em inteligência, revisando-os de maneira a categorizar os caminhos e meios que fazem a natureza possível. (DEWEY, 1958, p.420, tradução nossa)

A inteligência, que “envolve a sciência, as sensações e também a vontade” (DEWEY, 1910, p.24, tradução nossa), tem a função de reconstruir a arbitrariedade que nos envolve.

Porque a inteligência é um método crítico aplicado aos bens da crença, da apreciação e da conduta, assim como quem constrói bens mais liberais [no sentido de livres] e estáveis, que torna consentimentos e asserções em uma comunicação livre, que compartilha significações, que torna sentimentos ordenados e liberais, torna reações em respostas, ela é o objeto razoável da nossa mais profunda fé e lealdade, o fundamento e suporte de todas nossas razoáveis esperanças. (DEWEY, 1958, p.436-437, tradução nossa)

Nossa realidade é construída e reconstruída pelas formas abstratas derivadas das ações da mente, porém, adverte Dewey, “não é o pensamento tal como é definido pelo idealismo o que exerce ação reconstrutiva. Só a ação, a interação, pode mudar ou refazer objetos.” (DEWEY, 1948, p.132, tradução nossa) Assim, só no embate entre as formas do pensamento, manipuladas e forjadas pela inteligência, e os objetos sensíveis é que a reconstrução acontece.

Toda construção é, na realidade, uma reconstrução. Dewey define a construção como “uma evidente ordem de mudanças.” (DEWEY, 1948, p.64, tradução nossa) Uma reconstrução também é “uma evidente ordem de mudanças”, mas que acontece em algo que preexistia. Ora, sempre haverá uma “preexistência” das coisas porque quando o ser humano surgiu no planeta já havia um cosmos em processo. Quando interagimos com qualquer acontecimento temos uma experiência, mas qualquer que seja a experiência sempre haverá um passado, o que faz com que qualquer acontecimento seja histórico. Mesmo um ser muito

primitivo encontra-se em um estado de organização mínima, portanto, esse ser não surge do absolutamente nada, de um começo idealizado, como uma irrupção orgânica. Surge, isso sim, de uma história que não tem um começo, nem um fim, mas uma longa sucessão de situações combinadas e emaranhadas continuamente. Assim, qualquer que seja a forma de interação de um organismo, seu contato com o meio que o circunda força-o a “construir” uma relação com esse meio, no sentido de organizar sua existência. Essa construção só seria “construção” se começasse do zero. Mas o tempo “zero”, o começo de qualquer objeto existencial, não tem existência de fato. Podemos até mesmo abstrair e supor que o universo começa em algum tempo “zero”, mas, na realidade, qualquer coisa que aqui esteja já se encontra em um percurso; portanto, não começou agora, mas “vinha começando”. Então, a interação que força uma “construção” adaptativa, na verdade, por não existir o “começo” de fato, será uma reconstrução adaptativa. Voltando ao exemplo daquele ser muito primitivo, para que ele consiga se relacionar organicamente com o meio no qual habita, sua ação será a de reajustar-se a si mesmo ou reajustar o ambiente em que se encontra; e isso é reconstrução.

A ideia de reconstrução encontra-se em toda a obra de Dewey e esse assunto é tão importante que ele escreve um livro inteiro sobre isso: *Reconstrução em filosofia*. Nesta obra, Dewey sugere alternativas para uma reconstrução da sociedade baseada na filosofia porque, segundo ele, “as estruturas, os problemas e os temas da filosofia são concebidos pelo estresse e pela tensão da convivência comunitária, onde uma forma padronizada de filosofia é cultivada” (DEWEY, 2011a, p.11-12). A filosofia que rege o pensamento de uma sociedade resulta das interações entre os seus membros e os problemas; e as soluções encontradas perpassam essa filosofia padronizada. Assim, para resolver os problemas de uma sociedade, temos que começar procurando soluções na sua filosofia, no seu modo de pensar sem anular o pensamento histórico dessa sociedade, a sua tradição, mas procurando resolver os problemas sociais a partir de soluções encontradas no próprio modo de pensar desta sociedade, com o sentido de reconstruí-la; ou seja, manter a sua história reajustando-a a novos tempos. Cada sociedade tem respostas específicas para seus próprios problemas, que podem até ser similares, mas nunca irão coincidir integralmente com as de outras sociedades.

Em 1909, aniversário de 50 anos da publicação de *A origem das espécies*, de Darwin, “Dewey escreveu um ensaio em que caracterizava seu próprio trabalho como um fazer para a filosofia, como o que Darwin fez para a biologia.” (HICKMAN, 1998, p.167, tradução nossa) Ou seja, Dewey pretendia “reconstruir” aspectos da filosofia da mesma maneira que Darwin “reconstruiu” aspectos da biologia.

A teoria da seleção natural de Darwin diz que “é a natureza ou o meio que seleciona

entre a descendência dos seres vivos aquelas variações que estão destinadas a sobreviver e perpetuar-se.” (BURNS, 1975, p.793) Assim, para Darwin, os novos atributos “impostos” pela natureza a um ser determinam sua sobrevivência e hereditariedade. A mudança que a natureza atribuiu a um ser o tornaram mais ou menos competitivo para a luta pela existência. E é claro que, embora a teoria esteja se referindo a todas as espécies que existem, Darwin está preocupado com a espécie humana em primeiro lugar. Para Dewey, no entanto, fazendo um contraponto a Darwin, mas não descartando-o completamente, os seres humanos se adaptam plasticamente a qualquer natureza, independentemente de suas condições “naturais”. Em outras palavras, em Dewey, qualquer que seja o ambiente natural em que o ser humano esteja submetido, ele certamente encontrará uma maneira de sobreviver e garantir sua hereditariedade. Vemos que, em Darwin, isso não acontece: se o ser já não possui as qualidades inatas que lhe possibilitem sobreviver no ambiente natural que habita, este ser certamente perecerá. Em suma: em Darwin, a natureza do ser determina sua sobrevivência; em Dewey, o ser se amolda a qualquer natureza e, desse modo, sobrevive. Para Dewey, o ser humano não depende tão exclusivamente da natureza como depende para Darwin. Para Darwin, o ser humano é um modelo vencedor que nasce adaptado ao meio ambiente pela natureza. Para Dewey, o ser humano vence na natureza pela sua capacidade de adaptação criativa ao meio ambiente. A plasticidade natural do ser humano é garantida pela associação social que lhe permite ter linguagem e, assim, construir a inteligência, cuja capacidade formativa habilita o ser humano a adaptar-se a qualquer meio ambiente.

De fato, vemos, hoje, o ser humano habitando qualquer região do planeta e até habitando fora dele, quando vai para o espaço. Se o ser humano desejasse, poderia criar moradias tanto sob os mares quanto no espaço. Então, o meio ambiente não mais sujeita o ser humano a uma condição única, sem a qual a sobrevivência não seria possível. Por isso, Dewey insiste na ideia de reconstrução. O ser humano não precisa se conformar à realidade, basta reconstruí-la. O ser humano tem essa capacidade de alterar, plasticamente, tanto o “fora”, o meio em que vive, quanto o “dentro”, suas próprias relações com o meio. Recriar, reconstruir, para adaptar ou adaptar-se. A mensagem de Dewey é que não devemos temer as condições impostas pelo meio porque podemos mudá-las. Temos como aliado a inteligência, que nos dá essa capacidade plástica para sobreviver e garantir heranças.

### **3.4 Crescimento**

[O] crescimento significa que uma série variada de mudanças entram nos

intervalos de pausa e repouso, de conclusões que se tornam os pontos iniciais de novos processos de desenvolvimento. (DEWEY, 2010, p.90)

O crescimento, para Dewey, se traduz como momentos significativos, conclusivos, que imprimem uma mudança de orientação nas ações. A partir de cada um desses momentos conclusivos, o sujeito reorienta a própria vida mudando o rumo de suas ações. Esses momentos conclusivos são os conhecimentos recém adquiridos, sendo estes derivados dos processos utilizados na reconstrução da experiência.

“Um processo ativo se desenrola temporalmente, no entanto, em cada etapa e cada estágio, há um sedimento que se insere de modo acumulativo e constitutivo no resultado.” (DEWEY, 1958, p.368, tradução nossa) Todo acontecimento se desenrola como processo, sempre, e não há outro jeito. Em qualquer acontecimento, uma série de situações são envolvidas e o processo é justamente a interação dessas situações que culminam em um acontecimento posterior que tem relação com o acontecimento anterior. O conhecimento novo adquirido com essas interações é o sedimento, ou depósito que, acumulado, poderá gerar uma situação especial em que novas opções surgirão.

O conhecimento é uma forma de interação, é o mesmo que o desenvolvimento de uma planta ou o movimento da terra, mas é uma forma que torna outras formas luminosas, importantes, válidas, suscetíveis de direção, traduzindo as causas em meios e os efeitos em consequências. (DEWEY, 1948, p.353, tradução nossa)

Os acontecimentos antecedentes, acumulados como conhecimento, garantem a possibilidade de reconstrução dos acontecimentos consequentes.

Os fundamentos da ciência contemporânea foram lançados, em sua maior parte, nos fins do século XIX e nos começos do nosso. Foi durante esse período que se passou a conceber o átomo como um sistema solar em miniatura ao invés de uma partícula sólida, que foi descoberto o fenômeno da radioatividade, que se desacreditou a hipótese do éter e se demonstrou a relatividade do tempo e do espaço. Foi durante o mesmo período que se fundou a psicanálise, que a teoria microbiana das doenças obteve plena confirmação e se formularam as leis da hereditariedade. (BURNS, 1975, p.991-992)

Esses acontecimentos extraordinários, descritos acima por Burns, são exemplos de crescimento: momentos significativos em que o conjunto de situações anteriores evoca mudanças nas orientações das ações posteriores.

O termo “desenvolvimento” sugere uma revelação gradual de uma potência em ato, assim como um carvalho se desenvolve de uma semente de carvalho. “Conseguir-se o

desenvolvimento, crescer, é considerado como terminar o mesmo, isto é, tornar-se ele um não desenvolvimento, uma coisa que não se desenvolve e não cresce mais.” (DEWEY, 1959, p.45) Se usássemos o conceito de “desenvolvimento” nesse sentido teleológico, não seria possível “reconstruir” o meio circundante, só seria possível “descobri-la”, retirar o véu, a coberta. Estaríamos confinados a apenas “desvelar” propriedades inerentes dos objetos sensíveis, sem conseguir criar nada e, assim, o meio circundante se tornaria um “determinante” ao invés de um “condicionante”. Foi o uso histórico do termo “desenvolvimento” que lhe conferiu a ideia de “tirar o véu” de um objeto da experiência primária. Para a filosofia deweyana, que tem forte esperança na liberdade de criação e reconstrução social, não tem cabimento essa postura rígida do conceito de “desenvolvimento”. Dewey vê o “desenvolvimento” como “uma progressiva acumulação de consequências de histórias passadas em novas eficiências” (DEWEY, 1948, p.300, tradução nossa), o que é equivalente ao termo “crescimento”.

O desenvolvimento da ciência moderna começa quando se reconhece em certos campos técnicos o poder de utilizar as variações como pontos de partida para novas observações, hipóteses e experimentos. O crescimento do [hábito] experimental que se contrapõe distintivamente do dogmático hábito mental se deve à crescente habilidade de utilizar as variações com finalidades construtivas em vez de suprimi-las. (DEWEY, 1958, p.vii, tradução nossa)

Assim, para Dewey, desenvolvimento e crescimento são sinônimos e significam, essencialmente, acumulação de acontecimentos e reorientação de ações, ou seja, reconstrução de experiências. “O desenvolvimento não tem outro fim a não ser ele próprio. O critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo.” (DEWEY, 1959, p.57)

“A primeira condição para haver crescimento é que haja imaturidade.” (DEWEY, 1959, p.44) A imaturidade, para Dewey, é uma força natural, uma aptidão positiva, que possibilita o crescimento. A imaturidade é, em primeiro lugar, uma capacidade, não no sentido de uma receptividade passiva como a capacidade de conter um, e apenas um, litro, mas capacidade no sentido ativo de ter-se uma aptidão ou um poder. Em segundo lugar, imaturidade é uma potencialidade, não no sentido passivo de um estado de latência ou adormecimento que precisa ser atualizado, mas no sentido ativo de energia ou força que permite possibilidades (Cf. DEWEY, 1959, p.44-45) de reconstrução do presente, o que não aconteceria se apenas repetíssemos “conservadoramente” o que se conhece.

“Educaionalmente, a grande vantagem da imaturidade é habilitar-nos a emancipar os educandos da necessidade de permanecer nessa projeção do

passado, de um passado já morto. O mister da educação é antes libertá-los da necessidade de reviver, de reatrasar o passado, do que levá-los a uma reiteração deste. (DEWEY, 1959, p.79)

Encontramos no sentido ativo e construtor da imaturidade duas características principais: a dependência e a plasticidade. Dependência significa a capacidade de interação social, sem o sentido de parasitismo ou de impotência natural. Com a dependência, Dewey sugere a natureza social do ser humano, afirmando que as crianças nascem totalmente impotentes para reagir ao meio ambiente em que se encontram, mas “a natureza desta impotência completa sugere a existência de alguma força compensadora” (DEWEY, 1959, p.46), que é justamente a sua capacidade de interação social. “O mecanismo vital e inato da criança, e seus impulsos, tudo contribui para facilitar a correspondência de natureza social.” (DEWEY, 1959, p.46)

Já plasticidade “é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior.” (DEWEY, 1959, p.47) A imaturidade possui essa capacidade “plástica” que lhe permite sustentar eventos anteriores enquanto, ao mesmo tempo, faz uma “guinada” diretiva nas ações posteriores; é uma característica elástica, flexível, que retém, que sustenta. A plasticidade tem essa natureza dual, é parte estável e parte variável, por assim dizer. Enquanto o crescimento é a guinada de direção, a plasticidade é a elasticidade que firma a mudança de orientação dando segurança ao movimento. Fazendo uma analogia entre um automóvel em movimento e o crescimento, quando o automóvel muda de direção, faz uma curva ou uma guinada, essa situação seria o crescimento. A plasticidade é a gravidade que mantém o automóvel limitado à mesma via e também é a tração do veículo que o arrasta para outra via. A inércia provocada pela mudança de direção do automóvel é a percepção da mudança de orientação. Então, a imaturidade é uma condição absolutamente básica que um ser deve possuir naturalmente, sem a qual não há possibilidade de crescimento.

No entanto, imaturidade não significa que uma criança esteja “imatura”, e, portanto, pronta para aprender, enquanto um adulto, já “maduro”, não pode ou não precisa mais fazê-lo. Imaturidade não tem fim na maturidade, mas refere-se a potências humanas, que tanto uma criança quanto um adulto têm, e que visam ao crescimento. O crescimento ou o desenvolvimento independem da idade. Quando um adulto se recusa a aprender, diminuindo, dessa forma, substancialmente sua capacidade de crescer, essa teimosia se refere a “maus” hábitos ou deficiências, e não à falta de potência para isso.

“Já observamos que a plasticidade é a faculdade de reter e extrair da experiência

anterior elementos que modificarão os atos subsequentes. Isto significa a capacidade de contrair hábitos ou desenvolver determinadas atitudes.” (DEWEY, 1959, p.49) Os hábitos são, portanto, manifestações do crescimento (Cf. DEWEY, 1959, p.49). Eles são definidos como “domínio eficaz e econômico sobre o ambiente” (DEWEY, 1959, p.49). Isto significa que somos capazes de interagir e alterar o meio que nos circunda de maneira rápida e eficiente. Os hábitos surgem de acontecimentos que têm possibilidade de repetição e certa fixidez circunstancial. Há sempre alguma estabilidade nos hábitos. “Hábito, em certo sentido, é em verdade algo *relativamente passivo*” (DEWEY, 1959, p.50), tal como a capacidade de andar, de falar, de tocar piano. Enfim, todas as habilidades que possuem algum automatismo são hábitos. Enquanto andamos, alteramos nossa relação espacial; quando falamos, modificamos nossas atitudes e dos outros também; tocar piano altera a situação sonora do ambiente, alterando comportamentos. Com os hábitos mudamos as nossas relações com o meio e, também, mudamos as relações do meio conosco. Essas mudanças são o que Dewey chama de “adaptação”: “A adaptação [...] é tanto a adaptação do *meio* à nossa atividade, como a *de nossa atividade* ao meio.” (DEWEY, 1959, p.51)

### 3.4.1 Hábitos ativos e passivos

Para Dewey há dois tipos de hábitos: os passivos e os ativos. “Onde existe um hábito, existe o conhecimento dos materiais e do aparelhamento a que se aplica a atividade. Há uma compreensão certa das situações em que o hábito atua.” (DEWEY, 1959, p.51)

Os hábitos passivos se definem como, em primeiro lugar, nos acostumamos às coisas, selecionamos certos estímulos por sua relevância e estabelecemos uma correspondência permanente com eles (Cf. DEWEY, 1959, p.50). Por exemplo, acostumarmo-nos com as nossas roupas, ou ao clima da região, ou aos companheiros locais. “Gradativamente certos estímulos se selecionam por sua relevância, ao passo que outros se enfraquecem.” (DEWEY, 1959, p.50) Conformamo-nos ao meio, não procuramos modificá-lo. Em segundo lugar, acomodamo-nos às coisas, não nos interessamos mais em modificar alguns hábitos rotineiros que nos servem plenamente do jeito que estão. Por exemplo, andar é um hábito que em geral não interessa mais modificar. Depois que aprendemos a andar, deixamos de modificar esse hábito e continuamos mais ou menos do mesmo jeito porque, aparentemente, nos serve plenamente do jeito que está. O mesmo vale para dirigir, escrever, ler, etc.

Nunca nos interessamos, de fato, em transformar *todo o ambiente*;

consideramos definitiva grande parte dele e a aceitamos tal qual é. Com esta base, passam as nossas atividades a se focalizarem sobre certos pontos, esforçando-se por implantar mudanças necessárias. A acomodação ou hábito passivo é, assim, nossa adaptação a uma parte do meio que, no momento, não nos interessa modificar, adaptação que serve de ponto de apoio para a formação dos nossos hábitos ativos. (DEWEY, 1959, p.50-51).

Os hábitos ativos ou reflexivos surgem da necessidade de se mudarem os hábitos passivos. Quando o costume e a acomodação já não são suficientes para solucionarem nossas necessidades e interesses, surgem os hábitos ativos que possibilitam reorientar os hábitos já consolidados. Os hábitos ativos são hábitos intelectuais, “subentendem reflexão, invenção e iniciativa para dirigir as aptidões a novos fins.” (DEWEY, 1959, p.57) São esses elementos intelectuais dos hábitos que garantem variações de usos e elasticidade — e isso é a qualidade que permite o contínuo crescimento (Cf. DEWEY, 1959, p.52).

A função principal da educação escolar é a formação de hábitos ativos, sendo que o principal hábito a ser aprendido é o hábito de aprender.

O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender. (DEWEY, 1959, p.48)

Por conseguinte, a plasticidade, a elasticidade, a flexibilidade são características de crescimento. Quando não encontramos tais características, não há crescimento. Assim, fixar teimosamente hábitos que exigem mudanças, de maneira a que esses hábitos nos mantenham sob o seu domínio, escravizados por eles, em vez de sermos nós a dirigí-los, são óbvia supressão de crescimento. “Fixidez de hábitos significa, então, que alguma coisa nos mantém sob o seu domínio em vez de sermos nós que podemos livremente lançar mão das coisas.” (DEWEY, 1959, p.52).

Resumindo: as condições para o crescimento são a dependência e a plasticidade, que podem ser chamadas simplesmente de imaturidade, e que dão a capacidade, os pré-requisitos, a energia e a força para mudar as coisas. A dependência é o poder de interação social que fornece o conteúdo ou a apropriação dos símbolos sociais. A plasticidade é o poder de reter o que importa dos fatos e modificá-los para atingir os objetivos. A plasticidade permite formar hábitos passivos, o costume e a acomodação, e hábitos intelectuais ativos, a reflexão, a invenção e a iniciativa. O crescimento acontece quando há formação e transformação de hábitos. Os hábitos passivos são base para o desenvolvimento. São o que foi desenvolvido e

que serve como fundamento para a aquisição de novos hábitos. Os hábitos ativos são o próprio desenvolvimento em si e, sem eles, não há crescimento, mas apenas atividades rotineiras conservadoras. Os hábitos irreflexivos, que se reduzem a rotineiros modos de proceder, de maneira a que a única finalidade deles seja sua repetição maquinal constante, limitam o crescimento, pois, sem o uso intencional da inteligência para modificá-los, “sem esforço mental, significa uma voluntária supressão de horizontes ao crescimento.” (DEWEY, 1959, p.53) Sustentar voluntariamente um modo de vida sem significado, cristalizado, fixo, em que somos reféns da nossa rotina, sem domínio algum da própria vida e sem conseguir se libertar desse modo de viver, embora condenando-o, significa perder as boas qualidades que os hábitos têm.

Os hábitos se reduzem a rotineiros modos de proceder, ou degeneram em modos de proceder a que nos escravizamos na medida em que a inteligência se dissocia dos mesmos. Hábitos rotineiros são hábitos irreflexivos; “maus” hábitos são hábitos tão apartados da razão que se acham em conflito com as conclusões da deliberação e decisão conscientes. (DEWEY, 1959, p.52)

A educação tem papel preponderante para o crescimento. Em primeiro lugar, a “compreensão de que vida é crescimento, é desenvolvimento, protege-nos contra essa ‘idealização’ da infância” (DEWEY, 1959, p.55) e faz com que a educação amplie o seu alcance de ação a todos os indivíduos, e não apenas os mais jovens. Em segundo lugar, “a educação significa a empresa de suprir as condições que asseguram o crescimento ou desenvolvimento — a adequação da vida —, [portanto] independentemente da idade.” (DEWEY, 1959, p.55).

Crescimento não tem um juízo de valor. Contanto que haja uma reorientação de ações dirigidas pela nossa reflexão, transformando o ambiente circundante de forma a provocar novos estímulos que reorientam as energias para que se mantenham em desenvolvimento (Cf. DEWEY, 1959, p.53), haverá crescimento. “Nossa conclusão essencial é que vida é desenvolvimento e que o desenvolver-se, o crescer é a vida.” (DEWEY, 1959, p.53) Para vivermos, temos que nos modificar, assim como temos que modificar o ambiente. “A realidade é o próprio processo do crescimento” (DEWEY, 1948, p.227, tradução nossa), a história vital, a continuidade dos acontecimentos, de maneira que o posterior não possa existir sem o anterior. Por isso, não temos como não crescer, é só uma questão de intensidade: cresce-se mais ou menos, mas continua-se a crescer. Mesmo nos hábitos irreflexivos, rotineiros, com alto grau de automatismo, não podemos dizer que não haja crescimento algum, porque o ser humano é um ser complexo, com uma história e expectativa densamente

elaboradas. O passado e o futuro se fundem em um ser humano dessa maneira especial, com histórias passadas e expectativas futuras.

Não é desejável, para uma sociedade que almeja desenvolvimento, que haja supressão da liberdade porque isso limita as experiências possíveis. Havendo liberdade de escolhas e cooperação nas ações, há crescimento. “Liberdade para o indivíduo significa crescimento, rápida mudança quando a modificação se torna necessária. Significa um processo ativo, o processo de libertar as capacidades de seu cativo.” (DEWEY, 2011a, p.172)

Enquanto o indivíduo tem liberdade, as possibilidades de crescimento são imensas. Pode imaginar, deduzir, inferir, sonhar, esperar, enfim, pode abstrair à vontade. A “abstração é indispensável caso uma experiência venha a ser aplicável a outras experiências [...] [pois] *libera* algum fator usável” (DEWEY, 2004a, p.87, tradução e grifo nosso) Só surge algo se a abstração é livre para criar. Um ambiente conservador, que tolhe a liberdade, também tolhe a criatividade, de modo que não há crescimento, pelo menos no que se refere àquele aspecto em que foi tolhida a liberdade. Por exemplo, mesmo em uma sociedade conservadora, pouco afeita a liberdades que impliquem na sua própria modificação, que inibe a criticidade em favor de um modo normativo de vida, permitem-se várias opções para a escolha de um modo de vida. Optar por um “modo de vida” significa organizar a própria história pessoal e orientá-la em conformidade aos seus interesses para alcançar objetivos planejados. Quando se opta por um modo de vida pré-programado, que não exige reflexão, bastando agir em conformidade com as regras, como é o caso de religiões e de comunidades fechadas que “pré-formatam” um modo de vida padronizado que deve ser seguido segundo uma doutrina preestabelecida há redução no crescimento.

Moral é toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social. Ela forma um caráter que não somente pratica os atos particulares socialmente necessários, como também se interessa pela contínua readaptação que é essencial ao desenvolvimento e ao progresso. O interesse para aprender-se em todos os contatos com a vida é o interesse essencialmente moral. (DEWEY, 1959, p.396)

O ser humano precisa experienciar para crescer. Enquanto houver desafio e interesse em conhecer, haverá crescimento. As experiências invocam necessidades e interesses, porque as experiências são sempre um contato com a alteridade. Experienciar é um processo de alienação. O sujeito contata uma estranha realidade que o força a conhecer, e isso o faz crescer. O humano não pára de crescer por toda a sua vida, em qualquer idade. Se o crescimento “estaciona”, é porque os desafios terminaram temporariamente. Em uma

sociedade estável as necessidades são muito reduzidas e o crescimento também.

Dewey estrutura sua filosofia a partir da articulação da experiência, de continuidade, da reconstrução e do crescimento, em um movimento contínuo de ações que fazem com que a vida seja crescimento, desenvolvimento (Cf. DEWEY, 1959, p.55). Isso acontece porque, querendo ou não, os indivíduos terão que passar por experiências que são contínuas, porque elas são a sua própria história e não terminam até sua morte. A necessidade de se ter experiências, ou experimentações que geram significados (Cf. DEWEY, 1959, p.152), está relacionada à “continuidade da vida [que] significa uma contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos.” (DEWEY, 1959, p.2). Portanto, essas experiências em cadeia forçam o indivíduo a reconstruir, reorganizar, sua vida, que é “crescimento, ou a contínua reconstrução da experiência” (DEWEY, 2011a, p.156).

## Capítulo IV — Democracia e educação

Certas frases de Dewey sobre democracia e educação são frequentemente usadas como clichês, porém, sem o conhecimento do sistema filosófico deste autor, não são plenamente compreendidas. É o caso da frase:

A democracia é a fé de que o processo da experiência é mais importante do que qualquer resultado especial atingido; assim, esses resultados especiais alcançados só terão valor de fato apenas se forem utilizados para enriquecer e ordenar os processos que estão sendo percorridos. Uma vez que o processo da experiência é capaz de ser educativo, a fé na democracia é o equivalente à fé na experiência e na educação. (DEWEY, 1976, p.229, tradução nossa)

Ou da seguinte: “A democracia, em comparação com outros modos de vida, é o único modo de viver que acredita sinceramente no processo da experiência como fim e meio” (DEWEY, 1976, p.229, tradução nossa).

O que querem dizer realmente essas frases? Que relação tem a experiência com a democracia? Diria o senso comum que a experiência é algo individual, enquanto a democracia é social. Ou que a experiência é passiva, sofremos ou passamos por ela, enquanto que a democracia é ativa, deliberativa, cooperativa. Ou podem ser lidas simplesmente como louvor à democracia. Para fugir do clichê e compreender o sentido de “democracia” e “educação” nos textos de Dewey, é preciso entender essas frases dentro no contexto do complexo sistema filosófico por ele criado.

Dewey não inventou palavras novas, mas reconstruiu os seus significados, o que dificulta a compreensão de seus textos. Cremos que o entendimento apropriado dos conceitos de Dewey só é possível após compreendermos muito bem o seu pensamento filosófico. Por essa razão, nos preocupamos em definir de maneira sistemática o processo orgânico histórico natural e as categorias tratadas nesta dissertação.

Ao estruturar o processo orgânico histórico natural, Dewey revela que somos seres constituídos por uma parte estável, que nos impõe necessidades rotineiras, e outra parte moldável, que forma tanto o ser quanto o que está à sua volta, plasticamente. Não se trata de uma contradição, porque a parte estável fornece condições para a parte moldável. Para ilustrar essa continuidade existente entre as duas partes, vamos nos valer de uma imagem: a parte mais estável do corpo humano é o torso, com seus órgãos e sistemas vitais; a parte mais maleável, que permite tanto alterar as configurações do organismo humano, como alterar o entorno para “encaixá-lo” às diferentes necessidades que surgirem, são as prolongações do

torso: braços, pernas e cabeça, cujas funções são, respectivamente, manipulação de coisas, locomoção e sensores à distância. Esse complexo organismo, se não tivesse uma mente que organizasse suas atividades, moveria-se desordenada e indiscriminadamente. A mente é o instrumento que permite relações organizadas do organismo humano com as coisas à sua volta. Ela surge da interação relacional do organismo humano com tudo o que está à sua volta, ou seja, a mente surge das experiências que esse ser tem. Portanto, as experiências são o fator constituinte do ser humano. Sem experiências, o ser humano não saberia o que fazer para existir. As experiências lhe dão a possibilidade de “agir”, organizar-se, em qualquer meio em que se encontre. Então, a natureza desse ser humano, quem ele é e o que pode fazer, não são apenas dados puramente nativos, mas, também, incluem sua natureza plástica, que se constitui organicamente com as circunstâncias.

As categorias tratadas nesta dissertação, resumidamente, nos dizem que a experiência é o início de um processo que sempre recomeça, são as interações relacionais; que a continuidade é o processo histórico de constituição das experiências; ou, em outras palavras, é o modo como os antecedentes históricos “combinados” com as experiências presentes se desenvolvem em consequências elaboradas; que a reconstrução é o processo pelo qual as experiências são modeladas e remodeladas; e que o crescimento é o inevitável desenvolvimento dessa criatura em estágio de reconstrução permanente.

A continuidade, a reconstrução e o crescimento são processos combinados da experiência que se articulam com o conceito de associação democrática de Dewey. O propósito da educação é estimular as experiências ao máximo, pois, dessa forma, a natureza humana adapta-se mais adequadamente às circunstâncias do meio que já existem e que virão a existir ou as reconstrói.

Então, a democracia não trata simplesmente de um sistema mecanizado que envolve eleições, sufrágio universal, alianças políticas, responsabilidades dos políticos com os seus eleitores, e outras características da democracia eleitoral, mas sim de uma forma de vida associada a comunhão de experiências. A democracia de Dewey, portanto, está sempre mudando porque as condições do meio circundante também estão sempre mudando.

Essa comunhão de experiências da democracia de Dewey é a própria função da educação, que, ao estabelecer uma associação das experiências de todos os indivíduos (e não apenas dos mais jovens), amplifica as possibilidades de crescimento, acelerando e flexibilizando a constituição da própria natureza, que está em constante mudança.

Então, para Dewey, podemos afirmar que o melhor para o ser humano é ter uma vida que possibilite as mais variadas e complexas experiências porque são elas que constituem o

que convencionamos chamar de “natureza humana”, que não é um conceito único arribuível para todos os seres humanos, mas um conceito que tem partes comuns a eles e partes distintivas, pois cada sujeito elabora uma natureza que lhe é própria.

#### 4.1 A relação entre natureza humana e democracia

A ideia básica que fundamenta todas as variedades conceituais de democracia da atualidade é a de que as ações de um sistema político devem se submeter aos interesses humanos. Conceituar dessa maneira um sistema político é uma novidade histórica, nos diz Dewey:

O respeito pela natureza *humana*, como fonte da organização política legítima, é fato relativamente tardio na história da Europa; quando surgiu marcou um afastamento quase revolucionário das teorias anteriores relativas à base do governo político, da cidadania e da sujeição — a tal ponto assim foi, que a diferença fundamental entre os próprios governos republicanos antigos e os democráticos modernos têm suas raízes na substituição da natureza cósmica pela natureza humana, como fundamento da política. (DEWEY, 1970, p.193)

A “natureza humana” é um conceito que está sempre presente nas definições dos atuais sistemas políticos e sociais, que se constitui pelo relacionamento do ser humano com outros seres humanos e com o meio circundante. É um fato histórico o de que “cada filosofia social e política professada envolve uma crença ou opinião sobre a natureza humana: em si própria e em relação à natureza física.” (DEWEY, 1970, p.106) Então, é imprescindível ter o conhecimento do que vem a ser esse ser humano que se relaciona com outros em um meio para criar um sistema político e social adequado a essas condições.

Historicamente, o modo para se determinar os elementos constitutivos da “natureza humana” foi desenvolvido por Platão e é amplamente utilizado desde o século XVIII.

O método próprio, dizia ele, é olhar para a versão da natureza humana escrita em grandes e legíveis letras na organização de classes da sociedade, em vez de tentar decifrá-la na insignificante e obscura edição encontrada nos indivíduos. (DEWEY, 1970, p.196)

Platão discriminou, na sociedade grega em que viveu, três classes distintas com características próprias: uma classe laboriosa que procurava satisfazer apetites básicos; uma classe de cidadãos-guerreiros, leais às leis do Estado até a morte; e uma classe legislativa, os governantes. Deduziu, então, que

assim devia ser composta a alma humana: de apetite na base — base nos dois sentidos de fundamento e de baixo; de impulsos generosos do espírito, que visam além do gozo pessoal, enquanto o apetite está empenhado apenas em apanhar e absorver para a própria satisfação; e finalmente de razão, o poder legislativo. (DEWEY, 1970, p.196)

Com esses três componentes em mãos, o apetite, a magnanimidade e a razão, concluiu Platão, que a natureza humana que se manifestava de três modos distintos por cada uma das três classes sociais, demonstrando que a organização social deveria: impor leis e regras para os sujeitos governados pelos apetites, que, desenfreados, levariam a sociedade à destruição; prover com crenças adequadas a classe cujas inclinações naturais eram a obediência e a lealdade à lei, pois, ela própria era incapaz de descobri-las; e, por fim, dar o governo das outras duas classes aos possuidores de razão, depois dessa faculdade ser devidamente aprimorada pela educação.

Conceitualizações da “natureza humana” na história da civilização ocidental recente foram formuladas segundo esse modelo platônico: quando começou o novo movimento comercial e industrial, séculos XVII e XVIII, os apetites e o interesse próprio foram tidos como parte da “natureza humana” e, portanto, como fundamento para o progresso; quando houve luta pelo governo representativo, século XIX, a “natureza humana” passou a ter forte inclinação pelo amor à liberdade; quando surgiram sociedades filantrópicas, final do século XIX, a simpatia foi considerada a tendência predominante da “natureza humana”; a sobrevivência dos mais aptos surgiu com o darwinismo social no começo do século XX; já, de acordo com Nietzsche, o amor pelo poder<sup>8</sup>, é a principal mola da ação humana.

As teorias sociais de grupos liberais do século XIX ainda são as que predominam no ambiente sociopolítico contemporâneo. John Stuart Mill, o intelectual mais renomado daquele período, representava os interesses da burguesia contrários aos privilégios herdados do feudalismo, que beneficiavam a aristocracia rural. A obra de Mill, *Lógica*, lança os fundamentos do novo movimento social. Para ele, os fenômenos sociais e os fenômenos da natureza humana devem ser equivalentes. “Os seres humanos em sociedade não têm propriedades senão as que são derivadas das leis da natureza do homem individual, ou podem nelas se converterem’.” (MILL, John Stuart apud DEWEY, 1970, p.195) “A referência ao ‘homem individual’ revela a natureza da particular simplificação que controlava os modos de ver e as políticas dessa escola.” (DEWEY, 1970, p.195) O seu conceito de “natureza humana”

---

<sup>8</sup> A influência do pensamento de Nietzsche foi mais intensa nos meados do século XX, principalmente no nazismo.

foi uma simplificação unilateral para promover e justificar o movimento que se insurgia contra os proprietários de terras. À época, era considerado um revolucionário pois colocava a natureza humana acima das leis da natureza física. A simplificação encontra-se na alusão de que os impulsos dos seres humanos devem governar a natureza social. É o que se chama de autogoverno: cada um sabe o que é bom para si mesmo.

O conceito de autogoverno foi formulado tomando-se como base um grupo de burgueses bem educados, protestantes, moralistas, que supunham que todas as pessoas desejariam naturalmente ser educadas como eles e que, portanto, a sociedade que deveria surgir, daí seria uma sociedade justa, formada por homens com senso crítico e moralmente apropriada. Esse modo de pensar não levou em consideração a imensa variedade de interesses subjetivos derivados de histórias de vida muito diferentes. As guerras do século XX mostram o resultado dessa doutrina liberal simplista que pregava o autogoverno. O indivíduo, que sabe o que quer, impõe pela violência o seu desejo ao outro que, para ele, não sabe o que quer. O “social” foi submetido ao “individual”, resultando em uma intensa disputa entre os “democratas” capitalistas (representando o individual) e os “comunistas” socialistas (o social), durante a Guerra Fria — entre, aproximadamente, 1945 e 1990.

O que vimos até aqui, foi a inversão feita para definir “natureza humana”, partindo-se da manifestação social para a definição conceitual.

Seria difícil encontrar melhor ilustração para o fato de que qualquer movimento propondo-se a descobrir as causas psicológicas e as fontes dos fenômenos sociais é, de fato, um movimento reverso, pelo qual as tendências sociais correntes são retraduzidas na estrutura da natureza humana e são, então, usadas para explicar as próprias coisas das quais foram deduzidas. (DEWEY, 1970, p.197)

O individualismo amenizou, mas a discussão sobre o conceito de natureza humana e a permanência do modelo platônico, não. Sabendo, então, que o modelo platônico só fornece respostas recalcitrantes, porque suas soluções são circulares, precisamos nos valer de um método dedutivo que procure na estrutura humana o que ela tem de característico e assim termos alguns resultados que nos levem a uma conceitualização de “natureza humana” que não seja circular.

Sabemos que o ser humano é uma criatura que habita um meio ambiente que lhe é parcialmente hostil. Ele vive e se constitui na interação com este meio circundante, o que inclui o meio social: “o meio ambiente consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem, a atividade *característica* de um ser vivo.” (DEWEY,

1959, p.12) Esse meio ambiente é hostil porque muda. Quando mudam as condições do meio ambiente a vida fica ameaçada. Toda mudança desestabiliza o que está aparentemente estável, não sendo possível prever o que surgirá em seu lugar (CF. DEWEY, 1958, p.222). Se, no entanto, o meio fosse totalmente hostil, não seria possível a vida, o que supõe que há coisas no meio ambiente que não mudam: são as que garantem a segurança da vida humana. O “estado de segurança — [é o] pré-requisito para a comunidade civilizada.” (DEWEY, 1970, p.198) É seguro afirmar que a vida se manifesta de uma maneira duradoura quando as condições para isso são apropriadas. Então, o que é favorável, para uma maior duração da vida nesse meio ambiente, é o que não muda. Para termos sucesso no empreendimento de aumentar a duração da vida, precisamos articular o que não muda no meio ambiente com o que não muda no ser humano. A pergunta que temos que nos fazer, então, é: o que não muda na “natureza humana”, o que é fixo nela, e como a articulamos com a natureza física que habitamos, o meio ambiente?

A consequência lógica dessas inferências é que devemos investigar o que não muda no ser humano.

Não creio que se possa demonstrar que as necessidades inatas dos homens tenham mudado desde que o homem chegou a ser homem, ou de que haja qualquer evidência que mudarão enquanto o homem estiver sobre a terra. Por “necessidades” entendo as exigências inatas que são a causa da existência dos homens. Por exemplo, as necessidades de alimento, bebida e locomoção constituem uma parte tão importante do nosso ser que não podemos conceber condições em que deixarão de existir. (DEWEY, 1952, p.164, tradução nossa).

As necessidades do corpo humano não mudam, mas as condições do meio circundante que satisfazem essas necessidades mudam. O problema do ser humano é aprender a lidar, simultaneamente, com coisas que mudam e coisas que não mudam. É constitutivo de sua natureza a capacidade de “equilibrar” os diversos fatores condicionais que, ora mudam, ora não mudam, mas aprender a usar essa capacidade é um fenômeno social.

Para Dewey, o ser humano é social desde que nasce, pois precisa de alguém que, até mesmo, o alimente porque, sozinho, morreria de fome.

Para Dewey, os indivíduos humanos são inerentemente sociais, criaturas para quem a comunidade é natural. Para Dewey, além do mais, comunidades são essenciais: necessitamos dos grupos para nos *tornarmos* humanos. Desenvolvemos nossa humanidade, nossa individualidade, durante a vivência na comunidade. “Para aprender a ser humano” ele [Dewey] escreve, “é o desenvolver-se por meio do dar-e-receber da comunicação, um efetivo senso de ser um membro individualmente distintivo de uma comunidade;

que entende e aprecia suas crenças, desejos e métodos, e que contribui para uma maior conversão dos poderes orgânicos em recursos e valores humanos.” Esse processo é uma coisa só, continua ele [Dewey], “não acaba nunca”. (CAMPBELL in HICKMAN, 1998, p.24, tradução nossa)

O ser humano é um indivíduo, mas isso não quer dizer que ele seja “individual”. “A ideia de que a natureza humana é inerente e exclusivamente individual, é ela própria um produto de um movimento cultural individualista.” (DEWEY, 1970, p.114) O termo “individual” sugere uma criatura que independe de outras criaturas, logo, que é independente de um sistema político e social e, quiçá, levada essa ideia a extremos, independe até mesmo do meio circundante. Ora, a distintividade do ser humano não pode, então, ser tomada como a mola propulsora de qualquer sistema porque, em si, não significa nada. Ser “distinto” só significa ser “diferente”.

Estas afirmações não significam que a herança biológica e as diferenças individuais inatas não tenham nenhuma importância. Significam que, ao operarem dentro de uma determinada forma social, elas são moldadas e entram em vigor *dentro* dessa forma particular. Não são traços originários que distinguem um povo, um grupo, uma classe da outra, mas traços que marcam as diferenças dentro de cada grupo. (DEWEY, 1970, p.113)

Esse indivíduo social interage com outros indivíduos segundo um modelo natural, assim como as interações químicas e físicas.

A interação dos seres humanos, ou seja, a associação, não é diferente, quanto à origem, de outros modos de interação. [...] Os seres humanos revelam os mesmos traços de singularidade e de conexão imediatas, de inter-relacionamento, que as outras coisas. Tanto quanto no caso dos átomos e no das massas físicas, no caso dos seres humanos o imediato não é o todo da existência, e não é, portanto, um obstáculo ao sofrer e ao efetuar outras coisas. Cada coisa que existe, na medida em que é conhecida e cognoscível, encontra-se em interação com outras coisas. É associada, tanto quanto solitária e singular. O agrupamento dos indivíduos humanos em associações não é, portanto, fato novo e sem precedentes; é a manifestação de um lugar-comum da existência. (DEWEY, 1974, p.192)

Da mesma maneira que acontece com átomos, as interações acontecem dentro de uma “zona” interrelacional, uma *zona de tolerância*, que define se e quando acontece uma interação. Queremos dizer que, mesmo entre átomos, há condições para haver interações. Se um átomo não chega perto o suficiente de outro para haver interação, a interação não acontece, e assim é com o ser humano. Com a linguagem, o significado da interação para o ser humano é potencializada, pois, o uso de símbolos permite tratar de objetos sensíveis ausentes.

Então, a associação supõe uma zona de tolerância para haver interação. Somos seres distintos; até um evento simples, como sentir fome, pode acontecer em momentos diferentes: um momento específico para cada ser da associação. Esses “acontecimentos” individuais, como sentir fome em horários diferentes, necessitar de condução para lugares diversos ou ter desejos, fazem surgir o conceito de tolerância.

A tolerância genuína não significa meramente estabelecer o que não gostamos, nem significa ser indiferente [...] Isto inclui simpatia ativa com as lutas e as tentativas daqueles que têm crenças diferentes das nossas e um desejo de cooperar com eles em um processo de dar e receber na busca de mais luz [...] Ali pode ter, ali terá diferenças em muitos pontos. Mas podemos aprender a fazer dessas diferenças um meio de aprendizagem, compreendendo que a mera identificação provoca o fim do poder de crescer. (DEWEY apud HILDEBRAND, 2008, p.75, tradução nossa)

A tolerância, então, é aquela situação em que há uma certa flexibilidade, quando dois corpos singulares tendem à “colisão”, física ou intelectual; ou seja, a tolerância aparece quando os interesses divergem, e é necessário, ainda assim, manter a associação. Quando as discrepâncias são entre grupos, e não apenas entre indivíduos singulares, e a situação exige flexibilidade, a “tolerância” se torna “moral”. Então, a “moral” é a “tolerância” em nível social.

A “moral” surge quando a tolerância tende para o intolerável. Em seu livro *Ethics*, Dewey define a moral como sendo “aquele tipo de conduta cujas finalidades são tão discrepantes, tão incompatíveis, que exigem a seleção de uma e rejeição da outra.” (DEWEY apud HILDEBRAND, 2008, p.66, tradução nossa) Ela é uma guia mestra para momentos difíceis, em que os interesses são tão diversos e em que é preciso recorrer às regras de constituição da sociedade para resolver o impasse.

Afinal, o fator moral é uma parte intrínseca do complexo de forças sociais que chamamos cultura. Porque, adotemos ou não a opinião, hoje sustentada com fundamentos diversos por diferentes grupos, de que não há base ou garantia científica para convicções e julgamentos morais é, sem dúvida, certo que os seres humanos se prendem a algumas coisas mais que a outras, e que lutam por aquilo que prezam gastando com elas tempo e energia: fazendo-o, na verdade, em tal extensão, que a melhor medida que temos do que valem é a do esforço por elas. Não apenas isto, mas também para que um certo número de pessoas forme qualquer coisa que se possa chamar comunidade no seu sentido intrínseco, há que existir valores apreciados em comum. Sem eles, qualquer chamado grupo social, classe, povo, nação tende a se separar em fragmentos ligados entre si, apenas por conexões mecânicas. (DEWEY, 1970, p.105)

Para Dewey, a moral é sempre uma “experiência moral”, não apenas um conjunto de

regras tradicionais invariáveis, mas um guia para direcionar ações de difícil conclusão. Para que a experiência tenha significado ela deve ser reflexiva: “Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa.” (DEWEY, 1959, p.158) Segundo Dewey, comentado por Gregory F. Pappas, quando há interrupções significativas ou problemas em um fluxo de ações de uma sociedade, surge a necessidade de decisões morais. Essas decisões se desenvolvem percorrendo três estágios de questionamento da moral: 1. os agentes se encontram em uma situação problemática em que noções e valores tradicionais são questionados diante de uma sociedade que mudou significativamente. Apenas isso já contraria o modo convencional e estéril de julgar ações baseado em valores morais fixos e intransponíveis, válidos para uma época e, como as épocas mudam, mudam-se os valores. 2. Inicia-se um processo de deliberação em que surgem elementos experimentais, emocionais e imaginativos. 3. Chega-se, finalmente, a uma solução; uma escolha é feita entre julgamentos diretos de valor e julgamentos reflexivos (Cf. PAPPAS in HICKMAN, 1998, p.108). Tanto valores objetivos quanto valores subjetivos são utilizados nesse processo. Dessa forma, encoraja-se maior tolerância para com pessoas que tenham diferentes pontos de vista.

Portanto, o conceito de “natureza humana” se resume a dois princípios: o primeiro é o de que não há uma natureza humana definitiva; ela é uma construção social. E, em segundo lugar, o de que os dados originários do ser humano, como sensações, impulsos e etc. não dão nenhuma referência com relação à política que deveria ser adotada. Isto significa que qualquer valor que queiramos dar a quaisquer características humanas tem importância em um contexto social. (Cf. DEWEY, 1970, p.201) A “natureza humana” não é nem lógica nem psicológica: ela é uma concordância social, daí seu caráter moral.

O fato mostra que *meios de interação* entre a natureza humana e as condições culturais são a primeira coisa fundamental a ser examinada, e que o problema é o de descobrir e verificar os efeitos de interações entre diferentes componentes de diferentes seres humanos e diferentes costumes, regras, tradições, instituições — as coisas chamadas “social”. (DEWEY, 1970, p.125).

Embora o hábito corrente ainda seja o de considerar que há forças naturais que impõem uma determinada direção às nossas atitudes e, dessa forma, caracterizariam a natureza humana, pode-se afirmar que esse tipo de teoria não é muito diferente da mentalidade medieval de considerar forças cósmicas como dirigentes do ser humano. “Esse tipo de teoria consiste no apelo a forças gerais para ‘explicar’ o que acontece.” (DEWEY, 1970, p.202)

Existe uma flexibilidade, uma plasticidade, tão explícita quando o assunto é “natureza humana” que esse conceito deveria ser compreendido como a característica mais evidente da “natureza humana”. “Não podemos continuar com a ideia de que a natureza humana, quando deixada a si mesma, quando libertada de restrições arbitrárias exteriores, tenderá a produzir instituições democráticas que funcionam com êxito.” (DEWEY, 1970, p.212) Não há, de fato, consenso em se definir as características nativas e intrínsecas do que se convencionou chamar por “natureza humana”.

Do mesmo modo que “indivíduo” não é uma coisa, mas sim um termo designativo da imensa variedade de reações, hábitos, disposições e poderes específicos da natureza humana, que são evocados e confirmados sob a influência da vida associativa (DEWEY, 2011a, p.167).

“Por esse complexo de condições que regula os termos em que os seres humanos se associam para a vida em comum é, em suma, o que exprimimos pela palavra *Cultura*.” (DEWEY, 1970, p.100)

Em qualquer caso, a ideia de cultura, que se fez familiar pelo trabalho dos antropólogos, aponta para a conclusão que, sejam quais forem os elementos constitutivos nativos da natureza humana, a cultura de um período e grupo é a influência determinante de seu arranjo e organização. (DEWEY, 1970, p.111)

Dependendo da cultura em que está imerso o ser humano, desenvolvem-se características que “preenchem” os espaços vazios que há entre ele e o meio circunstancial. A tolerância, além de ser um fenômeno social, é também um fenômeno natural, pois o ser humano se adapta na zona da interação em que há possibilidade de reconstrução. Por exemplo, se uma pedra obstrui o nosso caminho, ou a contornamos ou passamos por cima ou a chutamos ou, em associação, a tiramos do caminho, — e essas são algumas opções entre várias ações possíveis. A adaptação do ser humano está nessa reconstrução do caminho obstruído por uma pedra; suas opções na interação com a pedra são a busca inteligente da zona de interação em que há possibilidade de mudar algo.

Mesmo que existissem tendências na natureza humana, [...] mesmo assim, a natureza humana opera numa multidão de diferentes condições ambientais e é a interação com estas condições que determina as consequências e a importância e valor social, positivos ou negativos, das referidas tendências. [...] Mas não é admissível a alegada imutabilidade da natureza humana porque, embora certas necessidades humanas sejam constantes, as consequências que produzem (devido ao existente estado da cultura — da ciência, da moral, da religião, da arte, da indústria, das leis) retroagem sobre

os componentes da natureza e os moldam em novas formas, sendo todo o quadro e modelo anterior destarte modificado. (DEWEY, 1970, p.200).

A maneira mais indicada de se tratar “natureza humana” deve ser hipotética e experimental, porque ela não tem fixidez; deve levar em consideração as condições históricas em que ela se encontra; e deve considerar que se aplica a uma base moral comum que serve de norte para a reconstrução contínua dessa natureza. Para que a “natureza humana” se desenvolva devemos formular um sistema sociopolítico que seja adequado às condições apresentadas, ou, em outras palavras: “um novo regime social somente pode chegar a ter existência duradoura, se satisfizer alguns elementos da natureza humana que não tinham anteriormente meio de se exprimirem”. (DEWEY, 1970, p.130)

Para formular esse sistema sociopolítico, temos os seguintes dados: sabemos que a natureza humana é flexível, tolerante e que reage e age no meio circundante por intermédio de símbolos de linguagem que lhe fornecem as significações válidas. Sua constituição flexível depende das experiências que pode ter, sendo que as experiências de melhor qualidade são as “que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 2011, p.29). Este meio circundante também é simbólico e significativo. Para que tenha valor, ou seja, para que esse meio responda satisfatoriamente às necessidades dessa natureza, ele deve ter uma significação moral, de forma que esteja inserido em uma zona de tolerância social. O meio que circunda este ser, que permite o desenvolvimento de suas potencialidades da melhor maneira e que tem significação moral é o humanismo. O “‘humanismo’ significa, no fundo, estar-se impregnado por um inteligente senso dos interesses humanos.” (DEWEY, 1959, p.317) A aplicabilidade deste sistema simbólico no mundo sensível é a democracia<sup>9</sup>.

## 4.2 O ideal democrático

“Sociedade” é uma palavra, mas implica uma infinidade de coisas. Engloba todos os modos pelos quais os homens, associando-se uns aos outros, compartilham reciprocamente em suas experiências e armazenam interesses e aspirações comuns (DEWEY, 2011a, p.167).

Dewey propõe, para uma sociedade democrática, que (1) os hábitos sociais sofram mudanças contínuas, reconstruídas por meio de novas situações, situações essas produzidas pelas relações que se dão entre as livres interações com os diversos grupos sociais; que (2) os interesses comuns compartilhados sejam mais numerosos e variados; e que (3) haja maior

<sup>9</sup> Relembrando a aplicação do método empírico de Dewey: a natureza humana e o humanismo são experiências secundárias de segundo grau e a democracia, experiência primária de segundo grau.

predisposição em aceitar outros interesses como mútuos (Cf. DEWEY, 2004, p.82-83). Essa fórmula para a democracia de Dewey não fornece respostas fechadas, mas orientações dialógicas que permitem a sua própria reconstrução.

Analisaremos essa fórmula deweyana utilizando os conceitos apresentados nesta dissertação: os três modos de interação do nível da associação e as categorias que acreditamos ser de suma importância para se entender a aplicação do pensamento de Dewey. No item (1), “hábitos sociais” e “mudanças contínuas” são manifestação de crescimento e de continuidade, pois significam hábitos reflexivos e hábitos históricos, com liberdade e possibilidade de reconstrução; a resultante das interações Dewey chama de “situação”; ela é a interação já elaborada ou uma experiência secundária; as interações se dão de modo natural, ou seja, livres. No item (2), os “interesses” são um modo de interação; eles são a “necessidade” que se encontra no nível psicofísico, reconstruída para o nível da associação; que eles sejam “comuns” e “compartilhados” reforça a ideia de reconstrução e de interrelação livres. No item (3), a “predisposição em aceitar” é indicativo de “tolerância”, que é a zona em que as interações acontecem; e “mútuos” sugere que a tolerância seja social, portanto, “moral”.

Temos de ver que democracia significa a crença de que *deve* prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a proposição é uma proposição moral, como qualquer ideia referente a *dever* ser. (DEWEY, 1970, p.212).

A linha mestra, para se aplicar essa fórmula social propositiva, é a ideia de que “a democracia sempre esteve unida ao humanismo e à sua fé nas potencialidades da natureza humana e sua necessidade presente é uma vigorosa reafirmação dessa fé, que desenvolveu importantes ideias e se manifestou em atitudes práticas” (DEWEY, 1970, p.212). A democracia é, segundo Dewey, o sistema sociopolítico que irá permitir melhores experiências para o desenvolvimento das potencialidades humanas, ou, dito de outra forma, a democracia é o elo social que possibilita a manifestação máxima da natureza humana.

O impacto da visão humanista da democracia sobre todas as formas de cultura, educação, ciência e arte, moral e religião, tanto quanto sobre indústria e política, salva-a da crítica feita contra a exortação moralizante. Pois ele nos diz que precisamos examinar cada um dos aspectos da atividade humana a fim de apurar que efeitos tem sobre a limitação, amadurecimento e fruição das potencialidades da natureza humana. Não nos diz que devemos nos “rearmar moralmente” e todos os problemas serão resolvidos. Diz: verifiquei como todos os elementos constituintes de nossa cultura existente estão operando e, depois, providenciei para que, onde e quando seja preciso, sejam eles modificados a fim de que funcionem para libertar e realizar as possibilidades da natureza humana. (DEWEY, 1970, p.213).

A postura a ser adotada para obtenção de respostas que se adequem às indicações prescritas na fórmula proposta por Dewey sugere observação livre, conceitualização hipotética e tendência para alterações sociais. As “potencialidades humanas” significam *tudo* o que o ser humano *pode* fazer, mas sempre envoltas em um meio circundante que seja humanista.

O próprio humanismo é construído e reconstruído durante a definição das potencialidades humanas, que são descobertas, desenvolvidas, formadas, reconstruídas, e assim sucessivamente, no processo de experienciar a vida social. A democracia será uma possibilidade se for adotado um método democrático para guiar as ações. “Em teoria, o método democrático é o da persuasão por meio de discussão pública, conduzida não apenas nos recintos legislativos, mas pela imprensa, pelas conversações particulares e pelas assembleias públicas.” (DEWEY, 1970, p.215) O método democrático proposto por Dewey é de uma dificuldade imensa, se considerarmos a história humana em que é habitual a injustiça e a discriminação; “o caminho da democracia é o caminho difícil e não o fácil.” (DEWEY, 1970, p.217)

Essa dificuldade pode ser constatada se analisarmos que o que se tem como democracia na contemporaneidade é, de fato, um modo de vida fortemente normatizado, cujo discurso é humanista e democrático, mas que disfarça práticas anti-humanistas. Toda vez que se tenta calar as diferenças ou os questionamentos com o apelo arbitrário à lei e à ordem, por exemplo, está-se sendo anti-humanista, porque descarta-se o debate e a reconstrução social em prol de um ideal que só será obtido por ações autoritárias.

Outro exemplo de anti-humanismo é a questão da intolerância, que pode ser entendida como a descrença nas potencialidades humanas. A intolerância começa como um ódio a um grupo particular. O ódio que deriva da intolerância é distribuído a características gerais humanas, que são intrínsecas a um grande grupo de indivíduos, como a cor da pele, a crença, a deficiência. Logo, odeia-se o que é humano, porque o ser humano é de cores distintas, de ideais diferentes, de formas diversas. Portanto, o “problema”, para o sujeito intolerante, não está apenas em um grupo; o “problema” *são* as próprias características humanas. “A essência de qualquer forma de intolerância é uma atitude anti-humanística. Movimentos que começam por incitar hostilidade contra um grupo de pessoas terminam por negar-lhes todas as qualidades humanas.” (DEWEY, 1970, p.215)

Um exemplo de anti-humanismo mais evidente pode ser identificado nos sistemas autoritários, totalitários e autocráticos, em que as potencialidades humanas são reprimidas: há

menos possibilidades e um encorajamento à repetição. Há arte, mas sua expressão é controlada e conservadora; há ciência, mas as descobertas são setorizadas, não há pesquisas nos assuntos que não interessam ao sistema; há indústria, mas ela deve repetir *ad nauseam* o de sempre: as mesmas roupas, os mesmos carros, os mesmos alimentos. Nesses sistemas autoritários não existe a exuberância da manifestação das potencialidades humanas. Contrariamente, onde não há repressão, há mais espaço para uma diversidade ilimitada de ideias que interagem entre si e com as coisas ao seu redor, em uma ânsia reconstrutiva que atinge todos os setores, sem exceção. A arte se manifesta na indústria e na ciência; a indústria renova a arte e a ciência; a ciência desenvolve a indústria e a arte. Esse reviver das coisas que nos cercam e que nos constituem é a função do “humanismo”.

A falta de oportunidades de conversação e troca de ideias que acontece quando a prática é anti-humanista, cria muitos obstáculos e descontentamentos, porque os indivíduos suportam o estabelecimento de regras que não concordam ou que não condizem com a sua realidade. “O ajustamento de interesses requer que diversos interesses tenham uma chance de se articularem entre si.” (DEWEY, 1970, p.216)

Justamente porque a causa da liberdade democrática é a causa da mais completa realização possível das potencialidades humanas, estas, quando supressas ou oprimidas, se revoltam e exigem uma oportunidade para se manifestarem. (DEWEY, 1970, p.217).

Com uma história de autoritarismo pesando nos nossos ombros, em que a conversação tem sido suprimida ou limitada no decorrer dos séculos, a construção da democracia deve ser um ato de fé.

Quanto mais fraca a nossa fé na natureza, em suas leis e direitos e em suas benevolentes intenções pelo bem-estar humano, tanto mais premente é a necessidade de uma fé, baseada nas ideias hoje intelectualmente aceitáveis ou críveis e consoantes com as presentes condições econômicas, a qual irá inspirar e dirigir a ação com algo do ardor que, outrora, marcou as coisas religiosas. (DEWEY, 1970, p.250).

Fé e crença são equivalente a “conhecimento”: aquilo que é estabelecido pela mente, as significações refletidas e comprovadas, são crenças que chamamos habitualmente de “conhecimento” (Cf. DEWEY, 1958, p.424). Não há realmente uma distinção entre crença e conhecimento e, por sua vez, as crenças, tornadas ações, aplicadas e repetidas continuamente, se tornarão hábitos. Ter fé em uma democracia humanista forma hábitos ativos como o de refletir, o de debater, o de convencer. “Hábito é segunda natureza e a segunda natureza, sob

circunstâncias normais, é tão potente e premente quanto a primeira natureza. Além disto, natureza tem definida importância moral; é aquilo que é *normal* e portanto certo, direito, correto; aquilo que deve ser.” (DEWEY, 1970, p.155).

O hábito é uma força motivadora muito poderosa, que pode tanto ajudar na formação da democracia quanto prejudicar, retardando ou impedindo seu desenvolvimento. Dewey atribui aos hábitos arraigados e inflexíveis, produzidos pela cultura ocidental, o fracasso do uso da ciência para proporcionar bem-estar amplo e indiscriminado.

O poder sobre a natureza que esperava se seguisse ao avanço da ciência chegou a se concretizar. Mas em contradição com as suas expectativas, foi largamente usado para aumentar, em vez de reduzir, o poder do homem sobre o homem. Deveremos concluir que os primeiros profetas [Bacon, Hume, Locke, etc.] estavam total e intrinsecamente errados? Ou devemos antes concluir que eles subestimaram imensamente a inexorabilidade das instituições e costumes — anteriores ao aparecimento da ciência na cena — em moldarem os desejos à imagem delas próprias? (DEWEY, 1970, p.227)

O hábito é um poder humano, apenas, não é bom nem mau em si, como qualquer outra potencialidade humana, da mesma forma que as forças naturais trazem consigo possibilidades sem juízos de valor. A aplicação de uma capacidade ou de uma potencialidade humana depende inteiramente da sua intencionalidade, da inteligência na sua aplicação. Se seguirmos as indicações de Dewey para formar uma sociedade democrática humanista, é necessário que os hábitos meramente mecânicos, enrijecidos pelo tempo e irreflexivos, se tornem hábitos ativos, reflexivos, cuja tendência principal é a da reconstrução.

Vivendo em um mundo que está em permanente mudança, é fácil imaginar que rapidamente as regras ficam anacrônicas e que irão provocar problemas sociais. Os hábitos passivos, irreflexivos, interrompem a ação da consciência, pois a significação consciente é desnecessária, e é aí onde “está o coração do problema do corpo-mental.” (DEWEY, 1948, p.248, tradução nossa) Os efeitos provocados pelo automatismo dos hábitos constituem uma base para a apreensão e desenvolvimento de significados futuros, de maneira que, seja qual for o hábito que se optou por construir, acabará por afetar toda a vida social futura (Cf. DEWEY, 1948, p.248).

Os processos de interação são interrompidos quando se age tomando por base o hábito, quando se deixa de questionar ou reavaliar hábitos, porque

acontecem afastamentos sistematizados das relações e das interações, do que o senso comum chama de "realidade": fantasias de consolação e de compensação cuidadosamente cultivadas e artificialmente protegidas; crenças rigidamente estereotipadas não submetidas a testes objetivos; hábitos

ignorantes aprendidos ou ignorâncias sistemáticas das relações concretas; fanatismos organizados; tradições dogmáticas que socialmente são rigidamente intolerantes e que intelectualmente institucionalizam sistemas paranóicos; idealizações que em vez de serem significativas de imediatos prazeres, segregam o homem da natureza e dos seus companheiros. (DEWEY, 1958, p.301, tradução nossa)

A ideia de senso comum é anterior ao século XV. As comunidades dessa época acreditavam que havia sujeitos portadores de uma habilidade muito útil: o *sensus communis*. Significa que esse sujeito “abençoado” tinha a capacidade ímpar de aconselhar com justiça as ações comunitárias por meio de seu julgamento. Ele possuía um “sexto sentido”, o bom senso, que lhe permitia intuir sobre uma situação problemática da comunidade e dar o seu parecer, que era muito respeitado. Os séculos se passaram, o individualismo tornou-se o princípio mais valorizado de nossa comunidade, e é dele que derivam todas as normas sociopolíticas. A comunidade, então, submeteu-se aos princípios do “individualismo”, que são contrários à vida comunal. Como esses princípios geram uma “hipertrofia do sujeito”, a subjetividade “incha” até tomar o espaço dos outros. Essa invasão autoritária, “não autorizada”, do espaço da alteridade, cria obstáculos para a conversação de questões comunitárias. A solução adotada para possibilitar a vida em comunidade foi a decisão com base no voto da maioria. O *sensus communis* (senso comum) passou de um sujeito individual para a maioria dos sujeitos. O "senso comum" é hoje entendido de maneira "fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista" (SAVIANI, 1991, p.10). O efeito dessa distribuição de poder cívico é a diluição e fragmentação do “bom senso”. O senso comum passa a ser o pensamento majoritário e a autoridade social. Conhecer o senso comum passa a ser, então, o mesmo que saber a forma que uma comunidade tem; é conhecer a “realidade”.

O que norteia a sociedade baseada no senso comum é o princípio do individualismo, seu fundador. As regras são fragmentadas, ocasionais e oportunistas, ditadas por intervenções autocráticas; as ações são rápidas e costumeiras, efetivadas por milhares de mecanismos legais e autoritários de estado. Daí a função da polícia e das instituições repressoras. Como o senso comum não tem autoridade e nem capacidade para definir o que se pode e o que não se pode fazer, cabe à autoridade repressora resolver as zonas de conflito. Prevalece, assim, a primazia de um tipo de sociedade regida por emergências sociopolíticas.

Como as regras são ditadas pela emergência sociopolítica, a intervenção das autoridades políticas nas regras eleitorais cria certos disparates conceituais, como o voto democrático e livre, porém obrigatório.

As opções a partir do “senso comum” são sempre “medianas”, porque a fragmentação da coerência impõe um ambiente formado de ideias soltas e desconexas. Aparentemente, a melhor opção é sempre aquela em que houver um efeito de maior coerência. O efeito de maior coerência está onde há um maior agrupamento de ideias soltas; opta-se onde “parece” haver maior coerência. Contudo, e isso é principal, que não haja confrontação, porque a confrontação aumenta o estado de desorganização e, conseqüentemente, a fragmentação aumenta. Disso resultam os dois efeitos mais conhecidos do senso comum: (1) a não confrontação, a passividade, a inércia de hábitos e (2) a opção causada pela aparência, o que parece mais coerente, o que parece mais contextualizado, o que parece mais organizado. Generalizando, é por isso que a cor mais adequada, por exemplo, que estará sempre na moda, será uma cor clarinha, um “bege”, um “verdinho claro”, um “azulzinho leve”. Poucos optarão por uma cor berrante, um vermelho, porque o senso comum dirá que o “vermelho” desorganiza, aumenta a fragmentação, pelo contrário, as cores clarinhas fazem parecer tudo mais organizado. O tamanho de carro preferido será o médio, nem muito grande que não caiba na garagem, nem pequeno demais que não dê para transportar a família que, na média, são três pessoas; o governante preferido é o mais simpático, que acredita no que a maioria acredita, cujo discurso é sempre o da inovação, contudo que não mude de fato nada significativamente.

Se imaginássemos o “senso comum” como uma entidade, perceberíamos que ele carece de experiência, seria como uma criança muito jovem. A escolha pelo médio é a opção mais segura para quem não tem muito conhecimento ou falta experiência. Por essa razão Dewey propõe mais e melhores experiências, para que o “senso comum” tenha crescimento, se desenvolva para além da mesmice e da pasmaceira intelectual.

O “senso comum” é, de fato, o que conhecemos por “democracia” hoje. É assim que o poder popular é exercido, sem método nem sistema, um amontoado de pareceres desordenados que tendem para a lógica do “médio”. A razão disso é a desvalorização da experiência social do presente, ou seja, a comunidade, não tendo uma história atual socialmente construída, fundamenta suas decisões na tradição. “Tornar-se consciente do problema [ou problemas] é uma condição para se marchar para a sua solução” (DEWEY, 1970, p.235) e uma das funções da educação. Sem consciência dessa história social atual, que é a história de como uma comunidade superou as necessidades locais e com que esforços conseguiu isso, e não da história oficial vendida pelas diversas ideologias, não há conhecimento, só o costume e a acomodação.

Quando hábitos são questionados, a consciência surge novamente para alterar o comportamento do indivíduo e dar nova direção às crenças que organizam o sistema de significações. “Nossos hábitos mais profundamente arraigados são precisamente aqueles que menos percebemos. Quando operam em uma situação a que não estamos acostumados, uma situação não usual, um novo ajuste é necessário.” (DEWEY, 1958, p.311, tradução nossa)

O problema da criação de genuína democracia não pode ser tratado com êxito, seja em teoria, ou na prática, se não conseguirmos transformar as presentes condições desordenadas em uma integração intelectual e moral. Rupturas, divisões entre atitudes emocional e congenialmente afinadas com o passado e hábitos que são forçosamente formados em virtude da necessidade de lidar com as condições presentes, são a principal causa de tantos continuamente professarem devoção à democracia quando, no dia a dia da existência, não pensam nem agem de acordo com as exigências morais do que professam. (DEWEY, 1970, p.140).

Para que a comunidade seja democrática, para que a fé na democracia seja aplicada de fato, deve-se fazer da plasticidade, ou seja, da flexibilidade para aceitar mudanças, um hábito reflexivo recorrentemente aplicado na execução de hábitos tradicionais, na conversação e nos debates. Se tudo é levado a debate, amoldam-se as condições hostis do meio circundante e isso traz segurança e liberdade (Cf. DEWEY, 1970, p.251). “O problema da liberdade e das instituições democráticas está ligado à questão da espécie de cultura existente; havendo necessidade de uma cultura livre para instituições políticas livres.” (DEWEY, 1970, p.106).

Com os meios de difusão que possuímos hoje, a formação da cultura não depende apenas das experiências locais, restritas à região. Todas as formas de comunicação contribuem para o desenvolvimento cultural. “A pessoa média hoje está rodeada de bens intelectuais fabricados, como está de alimentos, artigos e toda espécie de instrumentos manufaturados.” (DEWEY, 1970, p.137). As pessoas são fortemente estimuladas pela mídia, pela educação, pelas agências públicas, o que poderia ser benéfico para a construção da democracia. A difusão de ideias e os debates poderiam ser muito mais fáceis com todas as mídias que possuímos e as melhorias que aconteceram nessas mídias: jornais, revistas, palestras, televisão, telefones e telefones celulares, internet e suas redes sociais, o “email”, o “chat”, etc.

No entanto, há “forças” contrárias à construção de uma democracia humanista.

A repetição de crises de desemprego em larga escala, com quedas bruscas da produção e conseqüente instabilidade das condições tanto do empregador quanto do empregado, constitui exemplo convincente [de que há forças que manipulam as situações]. Feitos todos os descontos de incapacidade e incompetência dos empregados e de descuido e negligência dos empregadores, a reprodução de tais crises não pode ser compreendida senão

como prova da existência de forças operando acima da possibilidade de controle das pessoas. A proposta em curso de privar do direito de voto as pessoas desempregadas que estão recebendo assistência, se fosse suplementada com a privação do voto de todos os empregadores que não pagam suas dívidas, ampliaria a observação bíblica sobre tirar dos que não têm, tirando-lhes mesmo o que parecem ter. (DEWEY, 1970, p.150).

Essas “forças” contrárias à democracia já sabem que mudando as condições do meio circundante, mudam-se as necessidades e a orientação de esforços também. Pode parecer contraditório, mas é preciso organização para se conseguir essa “desorganização” social, ou seja, a associação social é mantida em crise de maneira “organizada” e proposital.

A contingência criada é a de que a individualidade requer a associação para se desenvolver e manter-se, e a associação exige arranjo e coordenação de seus elementos, ou seja, organização, pois de outro modo ficaria sem forma e vazia de poder — mas criou-se agora uma espécie de organização moluscular, indivíduos flácidos por dentro e uma dura concha constritora por fora. Os indivíduos entram voluntariamente em associações, que se tornaram praticamente nada, exceto organizações; e, então, as condições sob que agem, queiram eles, ou não, tomam o controle do que fazem. (DEWEY, 1970, p.252).

Várias instituições contribuem para a manutenção dessa associação fragmentada como a educação, cuja “ineficiência da educação em geral [...] [se deve ao modo como é] ministrada sem permanente atenção a todos os seus elementos constitutivos” (DEWEY, 1970, p.133), a propaganda oficial, que escamoteia e manipula informações e a mídia televisiva, que também contribui para o estado “desorganizado” da sociedade quando promove “shows” tolos, simplórios, banais, irreflexivos, em suma, cujo resultado é a formação de um “senso comum” medíocre. O “estímulo” organizado para a manutenção de um “senso comum” fragmentado, irreflexivo, é prova da ação dessas “forças” e que gera um efeito geral de desorientação moral e as conseqüentes inércia e passividade que derivam desse estado de desorientação.

O efeito do aumento em número e diversidade de fatos desrelacionados que hoje recaem continuamente sobre a mente das pessoas comuns é mais fácil de perceber do que a influência de generalidades populares, não confirmadas pelos fatos observados, sobre a interpretação dada aos acontecimentos práticos, influência que provoca a aquiescência, em vez do espírito crítico. (DEWEY, 1970, p.138).

Mas, como tudo o que existe, essas forças “maquiavélicas” também são formadas da mesma maneira que as outras coisas: são interações iguais às outras; são formas que emergem do conflito de interesses – apenas são antidemocráticas —, ou seja, passaram por um processo histórico de constituição em que foram construídas lentamente, “tijolo a tijolo”. Sua

manutenção, também é processo, elas têm que agir com constância sustentando a própria estrutura, senão podem ruir.

As forças opositoras a essas “entidades maquiavélicas” aparentemente monolíticas, são a conscientização, a instrução, a formação de novos hábitos, inclusive para esses sujeitos que representam essas “forças” ou os que virão a substituí-los. “A existência, mesmo em escala relativamente pequena, de uma moral sem preconceitos, de integridade intelectual, da vontade de subordinar a preferência pessoal aos fatos verificados, partilhando com os demais do que for descoberto, em vez de usá-lo para ganho pessoal” (DEWEY, 1970, p.234) é prova de que há possibilidades de mudança social.

São pessoas individuais que precisam substituir pela atitude democrática a atitude de orgulho e preconceito, de classe e interesse pessoal, de crenças tornadas caras pelo costume e por associações emocionais anteriores. Somente pela escolha e diligente esforço de muitos indivíduos pode esse resultado ser efetivado. (DEWEY, 1970, p.237)

Democracia não é uma utopia; democracia é uma forma de viver. A possibilidade da sua realização dependerá da extensão da crença democrática e da profundidade com que será aplicada. Não é uma tarefa impossível, porque, ao contrário, ela está bem fundamentada nas possibilidades da natureza humana.

O conflito, no que concerne à democracia, a que nos liga a nossa história, e com a qual estamos comprometidos, está *dentro* de nossas próprias instituições e atitudes. Só pode ser ganho pela extensão da aplicação dos métodos democráticos, métodos de consulta, persuasão, negociação, comunicação, inteligência cooperativa, na tarefa de fazer nossa própria política, indústria, educação, nossa cultura em geral, uma servidora e uma manifestação em evolução das ideias democráticas. Recurso à força militar é o primeiro seguro sinal de que estamos abandonando a luta pelo modo democrático de vida [...] Se há uma conclusão que a experiência humana inegavelmente confirma é a de que fins democráticos requerem métodos democráticos para sua realização. Métodos autoritários chegam-nos hoje sob novas aparências. Apresentam-se como servindo aos fins últimos da liberdade e da equidade em uma sociedade sem classes. Ou recomendam a adoção de um regime totalitário, a fim de combater o totalitarismo. Sob qualquer forma por que se ofereçam, devem seu poder de sedução à sua reivindicação de servirem a fins ideais. Nossa primeira defesa está em compreender que a democracia somente pode ser servida pela lenta e cotidiana adoção e contagiosa difusão, em cada fase de nossa vida comum, de métodos que sejam idênticos aos fins a serem alcançados, e que o recurso a procedimentos monísticos, globais, absolutistas é uma traição à liberdade humana, seja lá qual for o disfarce com que se apresente. (DEWEY, 1970, p.260-261)

#### **4.3 O papel da educação para a formação democrática**

A educação é comumente entendida na atualidade como um caminho unidirecional em que há a transmissão dos conhecimentos de um ser humano mais experiente com a intenção de aumentar as oportunidades e de realizar o dever de outro menos experiente (o estudante). Esse entendimento atribui à educação uma função conservadora e uma função teleológica; “conservadora” porque seria a sua função “atualizar” os menos experientes com os conhecimentos que foram consagrados e “teleológica” porque a sua função seria a de “elear” os menos experientes à categoria de “experientes”.

Na educação tradicional, pressupõe-se que a ação ocorra em uma única direção, do mais para o menos experiente, e que há uma hierarquia que deve ser obedecida para que seus objetivos sejam alcançados, hierarquia que determina a submissão do menos experiente à autoridade do mais experiente.

Como Dewey entende que a natureza está sempre em processo de mudança, acredita que a reconstrução contínua é quem deve reger os processos de desenvolvimento humanos.

Para Dewey, educação envolve a interação entre seres humanos, e toda interação está submetida a uma zona interrelacional ou de tolerância em que compartilham-se símbolos. Essa zona de tolerância deve ser levada em conta, porque todo ser existe em algum meio e o meio de que trata a educação é o meio simbólico social. A relação entre os seres humanos e o meio simbólico social se dá pela linguagem; o resultado dessa relação é a experiência.

A “transmissão” só acontece se os dois seres humanos tiverem uma mente constituída e compartilharem de símbolos básicos da comunicação. ”O simples fato de que a linguagem consiste em sons *mutuamente inteligíveis* basta para mostrar que sua significação exige que haja uma experiência compartilhada” (DEWEY, 1959, p.16). Os símbolos ou as significações são compostos por categorias simbólicas, agrupadas e setorizadas de acordo com as funções sociais que exercem. Os primeiros símbolos a serem conhecidos por uma criança são os símbolos da comunicação: o significado de um grupo específico de gestos e de sons. Sem eles, nenhuma comunicação faz-se possível. Por meio desses símbolos básicos de comunicação compartilham-se todas as outras categorias simbólicas, os símbolos matemáticos, gráficos, musicais, religiosos e, também, símbolos mais complexos, formados de símbolos dentro de outros símbolos, como os “funcionais”, que designam os nexos de relações intrínsecas entre as coisas, como as relações que há entre os órgãos e a totalidade do organismo; os de “suporte”, que designam aquelas significações que servem de base para outras significações, como as ideias de contenedor e conteúdo, de família, de nação; os de “essência”, que designam as relações teleológicas, em que a atualização de uma coisa, seu

fim, está implícito na sua origem; os de “mutação”, que são as significações de desenvolvimento, em que se sai de uma condição para outra, como o mito do herói, a carreira, a escola; os de “conduta”, que determinam comportamentos sociais adequados, como as leis, as relações sociais, a ética, a moral, e outros muitos mais.

“Quando uma atividade é integrada à fruição das suas consequências, quando a mudança feita pela ação é refletida de volta e gera uma mudança em nós, o mero fluxo é carregado de significado. Nós aprendemos algo.” (DEWEY, 2004, p.133-134, tradução nossa) Assim, aprendemos a conhecer, que é equivalente a reconhecer as diversas categorias e saber usá-las reconstruindo-as, não apenas memorizá-las, mas aprender a lidar com as diversas categorias simbólicas.

Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos. (DEWEY, 1959, p.8)

Conhecer não serve, apenas, para conservar as conquistas sociais, mas, também, para aprender a fazer interagir símbolos inteligentemente recriando, dessa forma, a realidade social. Isso é o fundamento do “dever”, que significa, principalmente, desenvolvimento, tanto o de estruturas nativas na natureza do ser humano, quanto o que leva à superação ou reconstrução dessas estruturas já prontas, e isso é crescimento.

Pode-se [...] dizer, sem exagero, que a medida do valor de qualquer instituição social, econômica, doméstica, política, legal e religiosa está em sua capacidade de amplificar e aperfeiçoar a experiência, embora essa capacidade não faça parte de seu motivo originário, que era mais restrito e mais imediatamente prático. (DEWEY, 1959, p.7)

Então, a função da atividade educacional é cooperar com a expansão das potencialidades da natureza do ser humano e conscientizá-lo para a vida social na relação entre professor e aluno, que é indireta, através do meio. O professor não transmite conteúdos, mas oferece condições do meio para que o aluno aprenda. As potências do indivíduo devem ser estimuladas porque só assim poderá contribuir para si mesmo e para a sociedade; e a conscientização funciona como orientação geral para sua conduta.

Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. Se não

fizer assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem. (DEWEY, 1959, p.94)

Nesse sentido, Dewey discorda da “unidirecionalidade” da educação, da hierarquização escolar e da teleologia. Interações acontecem por todos os lados, não há só interações unidirecionais. O papel da “ação que educa” ou da educação é a de agir no sentido de promover crescimento, estimulando as potências que há entre seres humanos, o que envolve tanto os alunos entre si quanto o professor. As interações abarcam a todos os que estão envolvidos nela; ninguém fica de fora. É da natureza das interações alterar tudo o que está na sua zona de tolerância, que é o que chamamos de moral. “Moral é tanto uma questão de interação de uma pessoa com o seu ambiente social, como caminhar é uma interação de pernas com um ambiente físico.” (DEWEY, 1922, p.318, tradução nossa) A “moral” trata de como as interações podem ou não podem se dar em uma natureza que está em constante mudança. Assim, é necessário que essa zona interrelacional, essa zona de tolerância atitudinal, seja uma moral também plástica, que facilite esse estado de coisas, restringindo a hierarquia escolar que submete uns a outros. “A moral está conectada com as atualidades da existência, não com os ideais, fins e obrigações que independem das atualidades concretas.” (DEWEY, 1922, p.329, tradução nossa) A causa democrática, humanista, parece ser, então, o modo mais “natural” de como as relações deveriam ser: livres, interagindo entre si e, com isso, se desenvolvendo e crescendo, expandindo enquanto a potencialidade da natureza humana permitir. Liberdade limita a teleologia a “curtos fins”, finais provisórios para se alcançar objetivos específicos que permitam mais desenvolvimento.

A educação, como está idealizada atualmente, é antidemocrática e anti-humanista. O período de adaptação de um ser humano ao meio simbólico vai diminuindo conforme ele se apropria do conhecimento simbólico social. Nesse ínterim, que na nossa sociedade são *circa* 18 anos, ele é mantido segregado dos debates e das decisões sociais, enclausurado em um mundo escolar idealista hierárquico, que é exatamente o oposto do modo democrático de vida que terá, ao menos em teoria, quando sair de seu “confinamento”.

Nesse período “incubatório”, a vida escolar, para ser aliada à mentalidade humanista, deveria ser a réplica da vida social democrática. A escola deveria ser um “microcosmo” da vida social.

Em primeiro lugar, a vida na escola deve ser como em uma sociedade, com tudo o que isto subentende. A compreensão social e os interesses sociais só se podem desenvolver em um meio genuinamente social, onde exista o

mútuo dar e receber, na construção de uma experiência comum. (DEWEY, 1959, p.394)

Essa interação intencional da educação voltada para o desenvolvimento das potências e da conscientização de um ser humano reduz-se a alguns poucos anos, o que significa que é muito intensa. Muitas mudanças acontecem e são muito rápidas. A natureza humana ou as potencialidades do ser humano surgem e crescem nesse “vórtex” de interações. À guisa de ilustração, imaginemos um vórtex interagindo com outros: redemoinhos trombando, modificando seu formato, crescendo de um lado, tombando para o outro, rolando, girando, e alterando os outros vórtex e tudo o que está à sua volta enquanto passa. Sua força constitutiva também se modifica no contato com os outros vórtex, de forma que um retroalimenta as forças do outro, interferindo na sua constituição, acelerando ou retardando o movimento, aumentando e diminuindo de tamanho vigorosamente enquanto se movem. O vórtex utilizado neste exemplo é um símbolo que funciona como funcionam os outros símbolos: estimulam a imaginação e, assim, criam-se coisas.

Se pensarmos na natureza volátil, plástica e flexível de um vórtex, perceberemos que morre quando parado; que quando seu movimento é restringido, tende a encolher até sumir. O movimento do vórtex tem de ser vigoroso, senão definha. Nesse seu vigor, enquanto passa e interage, altera-se e altera o seu entorno. O “professor”, enquanto vórtex que é, não pode conter seus “alunos”, deve deixar que imaginem, que criem, que reconstruam o seu entorno inclusive, principalmente porque nem sempre estará segurando na mão dos seus “alunos”, conduzindo-os. Ele deve soltar a mão, emancipá-los, para que tenham liberdade de ação:

a essência da exigência de liberdade é a necessidade de condições que habilitem o indivíduo a dar sua contribuição pessoal aos interesses de um grupo, e ao compartilhar as atividades deste de tal modo que sua orientação social seja o resultado da própria atitude mental do indivíduo, e não uma coisa imposta por meio da autoridade. (DEWEY, 1959, p.332)

A liberdade contribui para a formação “plástica” da natureza humana e essa flexibilidade exige uma sociedade e uma educação que sejam tão plásticas e tão maleáveis quanto o é a natureza humana. Essa sociedade, mais adequada ao novo conceito de natureza humana, é a sociedade democrática devotada ao ser humano, humanista, portanto. A educação, tanto a informal quanto a formal, deve se adequar para corresponder às necessidades de desenvolvimento das potencialidades da natureza humana. Então, a “transmissão” deixa de ser unidirecional e se torna uma elaboração de experiências entre indivíduos; o “conhecimento” não pode ser mais entendido como uma verdade monolítica que

tem de ser conservada inalterada, já que os objetos do conhecimento são reconstruídos durante as interações; o “devir” não pode mais ser visto como a atualização de uma potência estanque, fixa, já que a subjetividade humana se constitui no processo de interação social, reconstruindo sua história e projetando um futuro que estará sempre em mudança — e isso é crescimento. O “professor” perde o estatuto de autoridade, que o mantém segregado de seus alunos, e “aproxima-se” deles para tornar-se também um ser em crescimento, em desenvolvimento, compartilhando e renovando o conhecimento conjuntamente. E o “aluno” não pode ser caracterizado como um ser “passivo” porque desde criança aprende a ser um agente ativo nas interações sociais, agente de reconstrução social.

Os sistemas sociopolíticos já incorporaram a ideia de desenvolvimento da natureza humana. O que precisa mudar é o conceito inadequado de natureza humana; “mudanças e a necessidade de mais mudanças na teoria democrática estão em conexão com uma teoria inadequada da constituição da natureza humana e de seus elementos componentes em sua relação com os fenômenos sociais.” (DEWEY, 1970, p.193)

A natureza humana tem mais semelhança com o vórtex do que com algo sólido. A educação, como está, se preocupa muito mais com a conservação do que com a plasticidade. Supõe que a criança chega à escola vazia de conteúdos e que a única transmissão possível é a unidirecional.

De fato, a criança nasce com potencialidades, mas vazia de conteúdos simbólicos, quando chega à escola já domina os símbolos da comunicação. O modo idealista de pensar a educação não observa o entorno e, então, incorre em enganos simplórios como esse de acreditar que a criança chega à escola “vazia” de símbolos. Ao contrário, a criança, como um vórtex que descobre que pode crescer, chega à escola com perguntas e soluções que sabe serem provisórias; daí o ato de perguntar. Outra questão que a educação tradicional não leva em consideração: quando há interação há elaboração simbólica entre os sujeitos da interação. O que quer dizer que o “professor” também aprende algo de seus “alunos”. E se assim não fosse, nunca haveria conflitos entre “professores” e “alunos”, porque, se fosse uma via de mão só, o “professor”, a subjetividade ativa da relação, nunca seria modificado pelos seus “alunos”, que é a subjetividade passiva da relação. Sabemos que isso não acontece, em vez disso, os conflitos entre professores e alunos são cada vez mais intensos.

O pensamento essencialista da educação tradicional, não estimula o crescimento social e, dessa forma, projeta para a sociedade futura a mesma repetição da anterior, com todos os seus vícios, intolerâncias e problemas irresolvidos.

## Conclusão

Poderíamos concluir que Dewey não passou de um filósofo do senso comum, ou do óbvio, como com frequência ouvimos dizer. Porém apreender o óbvio não é tão fácil quanto parece à primeira vista. Consiste naquilo que está diante de nós; mas é notado sempre depois que alguém o desvendou. (AMARAL, 2007, p.132)

“A necessidade de ensinar e aprender para assegurar a contínua existência de uma sociedade é de fato tão óbvia, que pode até parecer que andamos às voltas com uma frase feita.” (DEWEY, 2004, p.4, tradução nossa) Essa advertência de Dewey poderia ser aplicada a muitas das análises que têm sido feitas sobre sua obra em educação, bem como aos usos correntes das palavras “democracia” e “educação” e do tema “democracia e educação”.

No presente trabalho, procuramos examinar detalhadamente a estrutura filosófica criada por Dewey, que é o arcabouço do que o autor entende por “democracia” e “educação”, e, nesse percurso, pudemos verificar que os conceitos por detrás desses termos passam longe daquilo que se poderia chamar de frase feita.

A democracia deweyana não é um fim em si, não é um ideal a ser atingido e, definitivamente, não é simplesmente um sistema sociopolítico que envolva eleições livres e liberdade de expressão. Democracia é o nome atribuído por Dewey para a associação humana com vistas ao desenvolvimento, o que por si só a qualifica como um processo, um perene “estar fazendo” e, mais, indeclinável no que se refere ao desenvolvimento humano.

A forma como o autor, em várias de suas obras, vai estruturando seu conceito de democracia é fundada na natureza, mas devemos entender a natureza de Dewey não como algo previamente determinado, e sim como um processo orgânico histórico que inclui objetos animados e inanimados, as interações entre as coisas do mundo, as interações entre os seres humanos e as coisas do mundo, as interações entre os seres humanos, o próprio resultado dessas interações e, principalmente, a experiência, que é o único método de inteligência da natureza e o meio pelo qual nos constituímos como seres humanos.

A experiência acontece naturalmente quando há interações. No nível físico-químico, a interação de elementos químicos provoca reações que resultam em novos compostos. Esse resultado Dewey chama de “saturação”. No nível da vida, o psicofísico, as interações são necessidades que geram esforços e que resultam em satisfações. No nível dos seres humanos, o da associação e da comunicação, a linguagem produz formas simbólicas, de maneira que as interações entre elas resultam nos interesses, que geram disciplina e valores. As interações processam-se continuamente e, assim, reconstróem e se reconstróem enquanto se

desenvolvem ou crescem. A experiência não só surge quando há interações, como condiciona as experiências futuras e, quanto mais “experiências-interações”, mais desenvolvimento. O desenvolvimento é o que os seres que habitam esse meio circundante condicionante têm que procurar, porque, queiram ou não, é assim que esse cosmos se expressa. “Uma vez que este [o crescimento] é a característica da vida, educação e desenvolvimento [ou crescimento] constituem uma só coisa.” (DEWEY, 1959, p.57)

Essa “força” que leva tudo ao desenvolvimento não é uma força metafísica ou mística; ela deriva da própria capacidade intrínseca das coisas que estão nesse meio: dois átomos interagem e, assim, se unem em um átomo duplo, isso é desenvolvimento; dois seres humanos interagem em um debate, ambos compartilham ideias e saem enriquecidos de conhecimento com essa interação, isso é desenvolvimento.

A interação dos seres humanos, ou seja, a associação, não é diferente, quanto à origem, de outros modos de interação. [...] Os seres humanos revelam os mesmos traços de singularidade e de conexão imediatas, de inter-relacionamento, que as outras coisas. Tanto quanto no caso dos átomos e no das massas físicas, no caso dos seres humanos o imediato não é o todo da existência, e não é, portanto, um obstáculo ao sofrer e ao efetuar outras coisas. Cada coisa que existe, na medida em que é conhecida e cognoscível, encontra-se em interação com outras coisas. É associada, tanto quanto solitária e singular. O agrupamento de indivíduos humanos em associações não é, portanto, fato novo e sem precedentes; é a manifestação de um lugar-comum da existência. (DEWEY, 1974, p.192)

O resultado das interações é um novo começo para outras interações; e não há um fim, pois o desenvolvimento é a própria finalidade da vida.

O fim não é o término de algo ou um limite a ser alcançado. O fim é o processo ativo de transformar a situação existente. A perfeição não é o objetivo final, mas o sentido de viver é o constante processo de aperfeiçoar, amadurecer, refinar [...] O crescimento, em si mesmo, é o único “fim” moral. (DEWEY, 2004a, p.102, tradução nossa)

Então, a busca pelo desenvolvimento, que são esses novos começos para outras interações, é uma busca natural para Dewey. Transportando essa noção de crescimento para o âmbito social, o autor acaba por concluir que a criação de um ambiente sociopolítico com liberdade suficiente para que se permita e se garanta o desenvolvimento é uma necessidade, bem como a criação de uma moral que paute as interações entre seres humanos, evitando que a liberdade se torne nociva ao próprio propósito desse desenvolvimento. No entanto, essa moral não poderia ser um conjunto de regras predeterminado e imutável, porque qualquer regra fixa contraria a ideia de desenvolvimento de Dewey, que é a de que desenvolvimento é

mudança. A lógica que deveria fundamentar a experiência moral, ou seja, aquela moral preocupada com a sua própria reconstrução, é a mesma das interações humanas: quando divergem os interesses, deve haver disciplina e esforços conscientes para a alteração dos valores morais.

Uma democracia que esteja empenhada no crescimento, na diversidade profícua das interrelações, não pode ser uma forma finalizada, fixa; pelo contrário, deve modificar-se conforme a sociedade cresça. “Na minha opinião, o maior erro que se pode cometer com relação à democracia é concebê-la como algo fixo; fixo como concepção e na sua manifestação exterior.” (DEWEY, 1952, p.47, tradução nossa)

A verdadeira ideia de democracia, a significação de democracia, deve ser continuamente reexplorada; deve ser continuamente descoberta e redescoberta, refeita e reorganizada; e as instituições políticas, econômicas e sociais ao qual está encarnada têm que ser refeitas e reorganizadas para fazer frente às mudanças que acontecem no desenvolvimento de novas necessidades e novos recursos para satisfazer essas necessidades. (DEWEY, 1952, p.47, tradução nossa)

Dewey elege a inteligência, função humana, que é a mente aplicada (Cf. DEWEY, 1958, p.245), como o instrumento para o desenvolvimento da democracia e para a administração das potencialidades que há nos diversos tipos de interesses e nas diversas formas de cooperação, com vistas a promover experiências de melhor qualidade, aquelas “que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 2011, p.29). Deste modo, uma sociedade democrática obrigatoriamente ampliará seu raio de ação, ao invés de se limitar a grupos seletos.

Porém, é dos grupos que surgem as necessidades de modificação social, que raramente aparecem espontaneamente do clamor de uma maioria. Ao contrário, como uma sociedade não é um monolito uniforme, essas necessidades vão surgindo de pequenos grupos que tenham modos de vida diferentes e que, por isso mesmo, não haviam sido incluídos nas regras padronizadas. As pessoas pertencentes a esses grupos minoritários têm necessidades que divergem das regras já estabelecidas, e suas demandas provocam um debate social para a instituição de novos acordos sociais.

A relação da democracia com a educação está justamente na preparação de indivíduos críticos e capazes de debaterem novas propostas sociais, tornando viável a mudança das regras. “Participação na comunidade é essencial para a completude da existência humana, porque cada participação torna possível uma maior diversidade e enriquecimento das experiências para todos os membros.” (CAMPBELL in HICKMAN, 1998, p.24, tradução

nossa)

Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras. A realização deste objetivo exige não só que a administração pública proporcione facilidades para o estudo e complete os recursos da família, para que os jovens se habilitem a auferir proveito dessas facilidades, como também uma tal modificação das ideias tradicionais de cultura, matérias tradicionais de estudo e métodos tradicionais de ensino e disciplina, que se possam manter todos os jovens sob a influência educativa até estarem bem aparelhados para iniciar as suas próprias carreiras econômicas e sociais. (DEWEY, 1959, p.105)

Educar é, de fato, um ato de justiça que é a base da moralidade. O indivíduo nasce sem conhecimentos, em comparação com aqueles que estavam no mundo, incluindo seus genitores, que já possuíam os frutos das conquistas socioculturais passadas. É injusto, portanto, não compartilhar essas conquistas – e é por meio da educação que se proporciona ao indivíduo uma experiência de vida mais vasta, não apenas para os “novos”, mas também para qualquer um, de qualquer idade. O que sobra a alguém a quem lhe foi negada a educação, à falta da experiência, é o refúgio na compreensão mágica da natureza.

A educação formal está ligada à função orgânica de crescimento na sociedade sob a égide moral democrática. Dewey a vê como a “alavanca” social propriamente dita, em cujo bojo viver-se-ia a sociedade cooperativa democrática e instrumentalizar-se-iam os indivíduos para terem uma mentalidade de tolerância “plástica”.

Desde que em realidade o desenvolvimento ou crescimento é apenas relativo a um maior desenvolvimento ou crescimento, a nada se subordina a educação, a não ser a mais educação. É lugar-comum dizer-se que a educação não cessa ao sair-se da escola. O sentido deste lugar-comum é ser o intuito da educação escolar assegurar a continuação da educação coordenando as energias e organizando as capacidades que asseguram o permanente desenvolvimento. (DEWEY, 1959, p.55).

A instituição educacional visa justamente preparar seres humanos para participarem de uma comunidade que cresce usando sua (deles) inteligência. Como o objetivo dessa instituição é o crescimento, ela mesma deve estar empenhada em sua própria reconstrução contínua. Por haver interesse no crescimento contínuo, deve mobilizar esforços conscientes para reconstruir, de maneira democrática, através de debates, consensos e cooperação, valores educacionais, dela como instituição, e valores gerais, praticados, primeiramente, nas próprias instituições educacionais e que, por fim, talvez, sejam aplicados à moral geral.

[N]ão creio que as escolas possam ser, literalmente, construtoras da nova ordem social. No entanto, as escolas, decerto, participarão, concretamente e não idealmente, na construção da ordem social do futuro à medida que se forem aliando com este ou aquele movimento, no seio das forças sociais existentes. Este facto é inevitável. As escolas [dos Estados Unidos da América] promoveram a desorientação e o caos social actual ao enfatizarem uma forma económica de sucesso que é intrinsecamente pecuniária e egoísta. O desejo de necessidade e, novamente, não por uma questão teórica, assume um papel preponderante na determinação da ordem social – ou desordem – do futuro, à medida que os[as] professores[as] e administradores[as] se alinham com os velhos ideais denominados “individualistas” – que na realidade são fatais para as individualidades da maioria – ou com as novas forças que criam o controlo social das forças económicas. A crença de que os[as] professores[as] devem passivamente adaptar-se às condições existentes é, apenas, uma forma – e uma forma cobarde [sic] – de se fazer uma escolha a favor do antigo e do caótico. (DEWEY, 2001, p.192)

## BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Maria Nazaré de C. P. *Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática*. In “O brincar e suas teorias”. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- AMARAL, Maria Nazaré de C. P. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BURNS, Edward McNall. *História da civilização ocidental II*. Porto Alegre, RS: Editora Globo, 1975.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *Democracia e Educação*. São Paulo: Atica.
- DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1954.
- DEWEY, John. “O desenvolvimento do pragmatismo americano”. Traduzido do original em inglês de 1931 por Renato Rodrigues Kinouchi. In: **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2007.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- DEWEY, John. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1997.
- DEWEY, John. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, Inc. 1958.
- DEWEY, John. *Experiência e natureza; Lógica – A teoria da investigação; Arte como experiência* (capítulos selecionados). In “Os pensadores XL”. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- DEWEY, John. *La experiencia y la naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica. Versión espanhola de José Gaos, 1948.
- DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: Dover Publications, Inc. 2004.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. 3ª edição. S. Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.
- DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: Ícone, 2011a.
- DEWEY, John. *Reconstruction in philosophy*. New York: Dover Publications, Inc. 2004a.
- DEWEY, John. *La influencia del darwinismo en la filosofía*. In *The moral writings of John Dewey*. New York: Prometheus Books, 1994. Traduzido para o espanhol por: Maria Luisa Femenías.
- DEWEY, John. *The Influence of Darwin on Philosophy, And Other Essays in Contemporary Thought*. New York: Henry Holt and Company. 1910.
- DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.
- DEWEY, John. *La ciência de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1957.

- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. *Creative democracy: The task before us*. In J. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953, volume 14* (pp. 224-230). Carbondale: Southern Illinois University Press (Original work published 1939). 1976.
- DEWEY, John. *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1952.
- DEWEY, John. *Human nature and conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Henry Holt and Company. 1922
- DEWEY, John. *My pedagogic creed*. *School Journal* vol. 54, p. 77-80. January, 1897.
- DEWEY, John. “Pode a Educação Participar na Reconstrução Social?” in **Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 189-193, Jul/Dez 2001**. Traduzido por João M. Paraskeva (Universidade do Minho, Portugal) e Luís Armando Gandin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil).
- DURANT, Will. *A história da filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural, 1996.
- DYKHUIZEN, George. *The Life and Mind of John Dewey*, Southern Illinois University Press, 1978.
- HICKMAN, Larry A. *Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation*. Indiana: Indiana University Press. 1998.
- HICKMAN, Larry A. *Pragmatism as post-postmodernism: lessons from John Dewey*. New York: Fordham University Press. 2007.
- HILDEBRAND, David. *Dewey, a beginner's guide*. Oxford: Oneworld, 2008.
- HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções*. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 2008.
- HOUAISS, *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*, Editora Objetiva Ltda. Versão 1.0, Dezembro de 2001
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico de filosofia*. 3ª. Edição. S. Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MOGILKA, Maurício. *Educar para a democracia*. Scielo: Cadernos de Pesquisa, n. 119, p.129-143, <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a07.pdf>, julho/ 2003
- MURARO, Darcísio N. *A importância do conceito no pensamento deweyano: relações entre pragmatismo e educação*. São Paulo: s.n., 2008. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães. Dewey e Rorty: da metafísica empírica à metafísica da cultura. *Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia*. São Paulo, Volume 7, Número 1, janeiro - junho, 2010, pp. 052-070. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <<http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo>>

- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- ROCHA, Eliezer Pedroso da. *O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey*; orientadora Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral. – São Paulo, 2011. 161f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- ROCKEFELLER, Steven C. *John Dewey, Religious Faith and Democratic Humanism*, New York: Columbia University Press, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*. In "Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP - set./dez. 2006", ISSN 1517-9702.
- TEIXEIRA, Anísio. *Bases da teoria lógica de Dewey*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27.
- TEIXEIRA, Anísio. *Dewey e a filosofia da educação*. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.85, dez. 1959. p.1-2.
- WESTBROOCK, Robert B. *John Dewey*. (Coleção Educadores) Tradução de: José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Outras referências:

- <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Burlington\\_\(Vermont\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Burlington_(Vermont))>. Acesso em: 17/08/2012
- <[http://pt.wikipedia.org/wiki/John\\_Dewey](http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey)>. Acesso em: 19/05/2012.
- <<http://www1.uol.com.br/bibliot/linhadotempo/index5.htm>>. Acesso em: 19/05/2012.
- < <http://www1.uol.com.br/bibliot/linhadotempo/index6.htm> >. Acesso em: 19/05/2012.
- <<http://www.answers.com/topic/john-dewey>>. Acesso em: 14/06/2012.
- <<http://www.iep.utm.edu/dewey/>>. Acesso em: 15/06/2012.
- <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_socialista](http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_socialista)>. Acesso em: 15/06/2012.
- <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_Russa\\_de\\_1917](http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Russa_de_1917)>. Acesso em: 15/06/2012.
- <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Benito\\_Mussolini](http://pt.wikipedia.org/wiki/Benito_Mussolini)>. Acesso em: 15/06/2012.

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Adolf\\_Hitler](http://pt.wikipedia.org/wiki/Adolf_Hitler)>. Acesso em: 15/06/2012.

<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mais-valia>>. Acesso em: 17/08/2012.

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=205233](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205233)>. Acesso em: 13/11/2012.

<<http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/naturalismo.htm>>. Acesso em 20/11/2012.