

## **A Experiência no Mundo Existencial, Segundo Dewey**

**Leoni Maria Padilha Henning<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR – Brasil

**RESUMO – A Experiência no Mundo Existencial, Segundo Dewey.** Este estudo bibliográfico tem por objetivo explicitar a compreensão de Dewey sobre a existência enquanto instância natural onde ocorrem as experiências dos organismos ali encontrados em situação de transação permanente. A existência natural é o mundo da fragilidade, imprevisibilidade, contingências, devido ao conflito de forças opostas, cuja energia sustenta a conservação ou deterioração da vida, motivo do desmerecimento da experiência. Dentre os elementos que compõem a natureza no âmbito da vida se encontram os humanos que, por possuírem a capacidade de desenvolvimento do pensamento investigativo e reflexivo, e favorecidos pela sua natureza plástica, podem alçar ao patamar de aprimoramento na existência social, particularmente pela educação.

**Palavras-chave: Existência. Experiência. Vida. Natureza. Educação.**

**ABSTRACT – The Experience in the Existential World, According to Dewey.** This bibliographic study aims to clarify Dewey's understanding of existence as a natural instance where the experiences of organisms found there in a permanent transaction occur. Natural existence is the world of fragility, unpredictability, contingencies, due to the conflict of opposing forces, whose energy sustains the conservation or deterioration of life, reason for the unworthiness of experience. Among the elements that make up nature in the scope of life are humans, who, having the ability to develop investigative and reflective thinking, and favored by their plastic nature, can rise to the level of improvement in social existence, particularly through education.

**Keywords: Existence. Experience. Life. Nature. Education.**

## Introdução

A proposta deste trabalho sugere o esforço por compreender a *experiência na existência* em Dewey, posto que o conceito de experiência é nuclear em seu pensamento, sendo necessário clarificá-lo para distingui-lo daquele pertinente a outros autores que o tornam singular no contexto teórico adotado. No caso de Dewey, advertimos, já em princípio, que se trata da *experiência natural*, isto é, aquela que se dá na natureza, fazendo parte de uma vasta constelação de elementos enraizados necessariamente no âmbito da vida. O conceito se estrutura originariamente neste patamar primário de relações, ampliando-se ao escopo social, educacional e político.

Não obstante o termo *existência* possa nos remeter ao pensamento filosófico muito próprio ao século XX, especialmente aquele florescido no período posterior às Grandes Guerras Mundiais, mais especificamente, a partir da década de 1940, Dewey usou este conceito para tipificar a base conceitual da sua teoria da natureza, delineando o arcabouço teórico de sua filosofia impulsionada pela discussão do naturalismo que vicejou no século anterior. Assim, diferentemente das outras abordagens que focalizam a existência, o autor não tratou o conceito com igual perspectiva daqueles que enfatizaram os aspectos individuais da singularidade, subjetividade, solidão e abandono existencial, pessoalidade oposta às essências fixas e imutáveis, assim por diante, mesmo que, em alguns casos, possa aproximar-se muito bem ao debate que enfatiza a fugacidade e fragilidade do mundo existencial. Dewey critica as filosofias que operaram na base dos dualismos tornando-os fontes de lacunas presentes nos argumentos do seu tempo e produtores de nefastos prejuízos à cultura, de um modo geral. Isso, exatamente, por desconsiderarem a fonte primária das experiências articuladas com a natureza e a vida, buscando num outro patamar – superior – os significados absolutos e definitivos da existência. Para ele, o mundo em que vivemos sendo, portanto, configurado como o lugar onde realizamos as nossas experiências, é essencialmente o da existência natural, concreta e real onde operamos em todos os sentidos.

Em sua emblemática obra *Experience and Nature* (1926), o autor se dedica a esclarecer sobre o que entende por *existência*, nominando centralmente três capítulos com o termo. Mas, é no capítulo dois da referida obra, intitulado *Existence as precarious and as stable*<sup>1</sup>, que buscamos encontrar as particularidades fundamentais do conceito, tendo tomado essa por tarefa principal deste artigo, considerando os demais capítulos para aprofundamento.

Existência, para Dewey, diz respeito ao que há de mais fundamental na realidade, uma vez que se constitui o patamar em que ocorrem as experiências reais resultantes do contato estabelecido na rede dos elementos presentes no mundo, naquilo que enfim, ocorre na vida, e que evidencia com abundância os contrastes e as contradições da realidade. Contrariamente a uma suposta esfera superior ou o que seria próprio a uma realidade perfeita, a existência, segundo o autor, se constitui exa-

tamente do que é bom e do que é ruim ao mesmo tempo, do forte e do fraco, do necessário e do contingente. A realidade é, pois, por definição, problemática, instigante, provocadora.

Por conseguinte, não havendo no mundo da vida, em sua dimensão primária, qualquer garantia de um futuro absolutamente seguro e exitoso, cabe a cada um ajudar a desenvolver instituições democráticas e educativas para viver nesse contexto real e natural da existência, operando na realidade com método inteligente de ação e de investigação. Assim, quando nos referimos à experiência reflexiva ou à experiência democrática estamos tratando de esferas requintadas da experiência humana, mas jamais descoladas daquela que lhe dá sentido e origem, a experiência primária ou bruta, próprio do mundo da vida e da natureza. Ocorrendo semelhante descolamento do âmbito natural primário, a dita experiência nem poderia ser assim reconhecida como tal. A investigação é imperiosa no processo de humanização para que não nos constituamos em seres arrastados, cegamente ou passivamente, pela mudança permanente própria da realidade.

Nesse particular, os indivíduos devem acompanhar o movimento perene do mundo e suas transformações, evitando a descontinuidade e o caos, a movimentação espontânea e difusa, mas ao invés disso, impulsionando o jogo do crescimento de si mesmos e do mundo. Daí o empenho do autor em construir uma *teoria da experiência* recuperando o valor desta na produção filosófica, tentando combater posições equivocadas e os dualismos perniciosos que, por estarem na contramão teórica, colocam a experiência – porque contingente, fugaz e imprevisível – como elemento prejudicial ao conhecimento humano em geral, levando os homens, em alguns casos, a buscarem uma segura realidade imutável e verdadeira que jamais encontrarão. Ou, o que é pior, tais diretrizes desencaminham os homens do mundo da experiência elementar, fonte dos significados e indispensável ao saudável crescimento individual e social, impedindo-os de reagirem frente às forças presentes na natureza como participantes ativos no processo de transformação da realidade.

Nesse empreendimento, Dewey publica *Reconstruction in philosophy* (1982) em que sugere à Filosofia a utilização do modelo científico problematizador para revisar os seus próprios princípios, uma vez que, diante das crises geradas no período entre guerras, seria preciso identificar os novos problemas munidos de uma atitude investigativa conectada com a realidade de onde tais inquietações emergem. Assim, o autor se posiciona de modo crítico à filosofia tradicional carregada de preceitos e fórmulas contidas no modelo das verdades eternas, superado pelo modelo problematizador que a ciência propõe ao valorizar a experiência. Para ele, esse paralelo mostra quão prejudicial é a atitude dualista ao classificar as dimensões da realidade sendo acessadas, por exemplo, pela teoria e prática quase que desarticuladas, posto que as modalidades criadas pelo homem para compreendê-las saíam de fontes distintas, a mente *versus* o corpo, etc.

A experiência requer, efetivamente, a consideração ao *princípio de continuidade*, uma vez que nossas ações se movimentam em razão das

consequências que produzem em conexão com as experiências passadas, devendo ainda tais ações serem guiadas pelo respeito ao contexto, na relação ao ambiente do qual emergem, fazendo isso de modo inteligente, sustentado pela nova lógica da investigação e pelo pensamento reflexivo. Partindo do pressuposto que a experiência possui o aspecto subjetivo no que diz respeito aos sonhos, desejos, imaginação, necessidades, propósitos, sentimentos, etc. do indivíduo, também manifesta efeitos nas condições objetivas, opera alterações e, ao mesmo tempo, retira ensinamentos, lições, usufruto de instrumentos e ferramentas, etc. encontrados na *situação*, o que do mesmo modo, redundando em efeitos sobre si. Assim, observamos que a continuidade da experiência deve ocorrer ao mesmo tempo em que há a interação do agente com o seu meio, o qual é composto por outras pessoas, objetos materiais e imateriais, ambiente natural, isto é, o contexto geral em que se encontra. A experiência de um indivíduo não se dá isoladamente. O sujeito em *situação* opera *transações*, pois é ativo e reativo, e o contexto implica numa multiplicidade e complexidade de composição. Considerando o *princípio de continuidade*, os indivíduos, ao experimentarem as várias situações próprias da composição da realidade, aprendem com elas e as alteram, podendo resultar dessa variedade de interações uma personalidade integrada ou não. No último caso, na verdade, o *princípio de continuidade* foi desrespeitado. Nesse sentido, a força de um educador está no controle, direção, seleção, regulação, etc. no que diz respeito às condições objetivas, equipamentos, materiais didáticos, tom de voz, assuntos tratados, atividades propostas, e assim por diante, podendo garantir que das suas iniciativas resultem uma experiência educativa no ambiente escolar, a compreensão de um mundo não fracionado em situações desconexas.

Como dito, no estágio primeiro da realidade, onde nos encontramos junto a tudo o que existe na natureza, brotam adversidades e dificuldades no imbróglio das transações que aí acontecem continuamente. Tais contradições, quando observadas por uma mente reflexiva, são transformadas em *problemas* que, se bem compreendidos através de mecanismos metódicos e de cognição avançada, permitem a intervenção inteligente na corrente das transformações. Na verdade, trata-se primeiramente de uma questão de sobrevivência na natureza em meio aos demais organismos envolvidos no movimento da realidade e, em segundo lugar, opera para a melhoria do mundo.

Diante dessa constatação e interessado em bem aparelhar o homem para o enfrentamento da *situação* em que se encontra, o autor, por exemplo, defende a história da filosofia (Dewey, 1971), porque ela nos mostra como os problemas foram apreendidos em determinado tempo-espaco e como foram solucionados, oferecendo a vitalidade dos modos de pensar, mostrando-os não como coisas mortas. Essa forma de entendermos a história do pensamento evita que as ideias sejam cristalizadas pelos sistemas e tradição os quais são, frequentemente, impostos a nós como Verdade. Contudo, se tivermos uma atitude investigativa a partir da busca cuidadosa pelas origens das ideias e suas circunstâncias, a

estrutura lógica do pensamento apresentado por um filósofo, os recursos e métodos utilizados, quiçá podemos reutilizar essas contribuições adaptando-as ao presente, ao mesmo tempo que estaremos investindo na autonomia de pensamento e aprimoramento do desenvolvimento ou crescimento, que é processual. Mais uma vez podemos perceber a perspectiva de continuidade da experiência, desencadeada no processo histórico. Esse exercício compreensivo nos impele corajosamente à busca gnosiológica frente ao maravilhamento do mundo, recheado que é por dificuldades, configurando-se como um ambiente gestor de dúvidas e provocador da inteligência ao se alterar imprevisivelmente. Assim, de posse de diferentes abordagens frente ao real, a ciência contribui com a verificabilidade factual, testando as ideias e as hipóteses, enquanto a filosofia, coparticipando desse empreendimento, busca apreender o significado da experiência humana, seus propósitos, finalidades e valores envolvidos. Na verdade, é a mesma base que dita os problemas e inspira o movimento investigativo. Há pois uma falsa separação entre os âmbitos da atividade humana, fazendo com que a arte, por exemplo, seja vista como uma dimensão totalmente distanciada das demais. Não obstante as especificidades dos campos do saber, o patamar da vida e da experiência é o mesmo substrato, frequentemente, não reconhecido pelo divórcio não natural do espírito (Dewey, 1969, p. 123).

### **Natureza, Vida e Experiência: trilogia indispensável para a compreensão da educação**

Especialmente no capítulo 7 do *Experience and Nature*, intitulado Natureza, Vida e Corpo-Mente, Dewey nos mostra a vida manifesta nas intrincadas transações dos organismos na natureza e as suas impartíveis relações que aí acontecem e que são contínuas entre si no ambiente. Nesse contexto da natureza, o autor esclarece:

Atividade é psico-física, mas não 'mental', isto é, não consciente dos significados [...] vida é uma característica de eventos numa condição peculiar de organização, [...] assim, a 'mente' é uma propriedade adicionada assumida pela criatura sensível, quando alcança aquela interação organizada com as outras criaturas vivas que é a linguagem, comunicação (Dewey, 1926, p. 258).

Numa primeira tentativa de abordagem, referimo-nos à vida como aquela relativa ao ser vivo enquanto detentor de *existência física*, real e concreta, decurso no qual ocorrem a extensão e diversidade da experiência de um organismo, indivíduo ou espécie. A mudança é, portanto, própria à natureza. Nesse sentido, “[...] um ser vivo é aquele que domina e regula em benefício de sua atividade incessante as energias que de outro modo o destruiriam”. (Dewey, 1952, p. 19). Na sequência, o autor melhor esclarece o que seria a vida “[...] um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente”, resultando na experiência natural dos organismos que aí vivem.

A aproximação de vida e natureza nos indica uma rota produtiva para o entendimento das ideias naturalistas deweyanas, mas a complexidade do conceito de natureza acrescenta outras preocupações. É na natureza que a vida se desenrola, em cujo contexto ela se alimenta do que necessita para se manter; utilizando do que aí se encontra, transforma o que é importante para a sua conservação, desenvolvimento e crescimento. Mas, afinal, o que encontramos no mundo da realidade existencial natural, numa situação de dinamicidade permanente?! Em primeiro lugar, há o âmbito do mundo físico ou material em que os corpos apresentam menor resistência para barganharem as suas energias e se perpetuarem íntegros no jogo de forças ali presentes, em cuja esfera se sustentam os elementos psicofísicos que já apresentam melhores condições de interação e capacidade de reação às ações do ambiente sobre si, em relação aos primeiros. Encontramos ainda alguns organismos que apresentam uma dimensão mental que permite que eles não somente consigam agir e reagir com maior impacto nos agentes da interação com quem se relacionam, mas são capazes de controlarem as suas respostas porque alcançam, com sua inteligência e método, as consequências das suas próprias ações em atividade com os demais organismos. Temos também na natureza uma dimensão que alarga o fenômeno da transação primária para o oceano aberto das relações sociais, permitindo que os homens e as mulheres se organizem no desfrute das suas conquistas em vista de um cada vez mais ampliado interesse comum compartilhado. Trata-se da dimensão social da experiência onde se encontra a experiência educativa intencionalizada para o alcance da experiência democrática que, na verdade, aí já pode iniciar-se como *modo de vida*, devendo ampliar-se gradativamente para os demais setores da sociedade.

Sabemos assim que os indivíduos e as espécies não possuem em si mesmos uma força eterna de auto conservação, desaparecendo naturalmente, enquanto, entretanto, no cenário da vida surgem outras manifestações de luta contra os obstáculos encontrados pelas criaturas que podem sobreviver mudando o próprio ambiente. Trata-se, pois, de uma “[...] contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos” (Dewey, 1952, p. 20). Viver é uma luta por continuarmos existindo, o que só pode ser garantido pela renovação, sendo a vida um processo de auto renovação permanente (Dewey, 1952), processo mostrado no desenvolvimento de um organismo durante sua ontogenia e nas transformações evolutivas filogenéticas, para usar termos atuais.

Como vimos, há o âmbito da vida mental e social, aquela vivida pelos indivíduos na comunidade/sociedade da qual pertencem. Notadamente, aqui não se trata somente de vida física, mas inteligente e social, a saber, presença de ideias, crenças, acontecimentos, registros e interpretações dos elementos propícios a uma época vivida com vitórias e frustrações, etc., e que é tão renovável e contínua tal qual a vida física acima apresentada. Falamos aqui da experiência revitalizável, como os costumes, ideias e crenças que continuam e se modificam nas experiências realizadas pelo grupo, mesmo com a derrocada de um dos seus

componentes com o passar dos anos. Porém, conduzir a experiência humana às suas raízes naturais no âmbito da experiência bruta, não resolve todos os problemas. Por quê? Dewey pontua que há a mente individual distinta da mente *nos* indivíduos, uma vez que estes, conforme o segundo caso, estão sujeitos a um sistema de crenças, significados, padrões, etc. instituído pela tradição ou costumes válidos de uma época. Esse fator torna a observação também problemática porque impregnada de um “[...] aparato complexo de hábitos, de significados aceitos e técnicas” (Dewey, 1926, p. 219). Por isso, em sua obra ele nos mostra o ponto originário para o desenvolvimento do pensamento: a dúvida, a perplexidade, o problema, gestados numa mente curiosa frente à mutabilidade e contradições do mundo precário da vida, deflagradores da construção de hipóteses, observação, verificação ou provas evidentes em relação às hipóteses. Esse exercício sobreleva-se ao mundo simples da empiria porque substitui as coincidências repetidas e observadas simplistamente por um método mais seguro para a busca de um único fato compreensivo explicativo sobre a conjunção antes observada.

O termo *experiência* pode interpretar-se seja com referência à atitude *empírica*, seja com referência à atitude *experimental*. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites, da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência. A educação toma o indivíduo enquanto relativamente plástico, antes que experiências isoladas o tenham cristalizado a ponto de torna-lo irremediavelmente empírico em seus hábitos mentais (Dewey, 1959, p. 199, itálicos do autor).

A vida social requer necessariamente a educação para o preparo dos imaturos que vão surgindo no cenário, o que, pela transmissão e comunicação, garante a continuidade da sugerida *existência social*. O autor nos ensina que “[...] toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação” (Dewey, 1979, p. 30), e que a vida do grupo continua, segue naturalmente, não obstante cada indivíduo desapareça, requerendo cada vez mais esforços educacionais para que a distância entre as gerações, produzida pelas sociedades mais complexas, possa ser dirimida. “Educar é [pois] uma questão de necessidade” (Dewey, 1952, p. 22), posto que, mesmo para o enfrentamento da *existência material elementar* os seres humanos nasçam fracos/incompletos e requeiram o ensinamento das coisas mais básicas para a sua sobrevivência. Que dirá em relação às coisas mais complexas! Urge o trabalho da escola. Por isso, o ensinar e o aprender são indispensáveis – comportando uma necessidade – para a continuidade da existência de si e da sociedade. É claro que a escola é um meio importante para a



transmissão/comunicação do arcabouço social oferecido aos mais jovens. É preciso, no entanto, selecionar o estofo acumulado, aprimorar as formas de operar educativamente para auxiliar na adaptação contínua dos indivíduos frente ao fluxo permanente de transformações, não como um ser passivo, mas participativo ativo e reativamente. Logo, é urgente que a comunicação estabelecida entre os membros de um grupo social amplie as suas experiências, ao mesmo tempo garantindo a todos a apreensão dos seus iguais interesses, regulados por estratégias emocionais e intelectuais explícitas e claras, evitando que isso se dê pela mera rotina ou imposição. Daí ser a educação transmissão e comunicação, mas nos termos em que possa ampliar as experiências mais gerais dos indivíduos, estimulando sua imaginação, incitando o senso de responsabilidade ao comunicar-se, e traduzindo-se como prática social compartilhada, isto é, uma forma de vida associada e não apenas enquanto agrupamento de gente *vivendo juntos*<sup>2</sup>. É somente em sociedade que temos oportunidade para avaliarmos as próprias atitudes, crenças e conhecimentos elaborados. E isso contribui efetivamente para o aprimoramento das próprias experiências. Ao instarmos formas mais palatáveis para o ensino dos mais imaturos, podemos melhorar a experiência a ser transmitida, tornando-a mais significativa. A mera mudança provocada em alguém não se traduz em efetiva experiência se não considerarmos que esta, para ser entendida como tal, deve apresentar os aspectos ativo e passivo da ação, garantindo a continuidade, ou seja, provocando a intelecção na obtenção de significados, o que garantirá o movimento contínuo pelo permanente acúmulo residual nos organismos, próprio a este processo. Como vemos, para Dewey, a imaturidade e, igualmente, a dependência e a plasticidade presentes na natureza humana permitem a educabilidade e a adaptação frente à mudança contínua da realidade, não se constituindo em aspectos negativos. Não fôssemos assim não poderíamos vislumbrar um processo de crescimento calcado na reflexão, invenção e iniciativa. Ao contrário, teríamos de ser indispensavelmente conduzidos pelo adulto – já desenvolvido – que determinaria exclusivamente o processo de formação como preparação para a vida.

No sentido lato de experiência, podemos reafirmar que “[...] uma comunidade ou grupo social se mantém por uma contínua autorrenovação e que esta renovação se efetua por meio do crescimento educativo dos componentes imaturos do grupo” (Dewey, 1952, p. 31), configurando-se assim num processo permanente: desaparecem alguns, mas a vida do grupo se renova pelos que nela permanecem e os demais que nela vão ingressando. O grupo social em que um indivíduo faz parte pode engendrar condições favoráveis, em diferentes graus, à sua condução educativa pelo compartilhamento próprio da vida associada – o que pode ser ocasionado pela educação indireta que é, como dito, uma necessidade. Mas, sabemos, nem sempre é assim.

Os fatores sociais são, assim, determinantes como guia da ação para alguém, pois, “Exatamente como os sentidos requerem objetos sensíveis para estimulá-los, nossas faculdades de observar, recordar



e imaginar não funcionam espontaneamente, mas são movidas pelas exigências impostas pelas ocupações sociais habituais” (Dewey, 1952, p. 40). Considerando as formas institucionais das sociedades mais complexas, ao adentrar numa escola, o indivíduo poderá ser mais bem orientado, no sentido de melhor desenvolver suas aptidões, ao ver-se diante de profissionais que selecionam os melhores fatores trazidos do ambiente social mais geral em que vive, oferecendo ainda outros elementos favoráveis ao seu desenvolvimento. Além disso, a escola tem o dever de coordenar o influxo das variadas experiências a que o indivíduo está à mercê na vida social, a saber, os códigos próprios a cada setor da sociedade: igreja, mídia, família, rua, etc., integrando-os, depurando-os. No âmbito da experiência escolar, podemos dizer então, que a experiência social mais elementar continua no processo de operação dos seres humanos, os quais, por definição, sendo *seres de ação* no contexto em que vivem, apresentam no ambiente escolar os mesmos aspectos da experiência primária. A ação, característica da vida, pode ser aprimorada na escola, fazendo os jovens perceberem os significados que são produzidos nessas relações. Trata-se idealmente de uma via de mão dupla!

Bem compreendido, os termos experiência e educação não são equivalentes, porquanto para reconhecermos uma experiência como tal requer-se a necessária continuidade do processo de experienciar mais e melhor, promovendo o processo de crescimento. Observamos a importância da educação escolar, mas apesar do seu valor, pode incorrer em erros no tratamento das experiências realizadas em suas instâncias. Dewey cita algumas dessas dificuldades, por exemplo, a promoção do distanciamento da experiência escolar com o mundo da vida em que se inscreve o estudante. Também, as matérias apresentadas no currículo escolar podem dividir o mundo, abstrair os fatos em demasia, selecionar eventos e os classificar em diferentes conteúdos escolares de acordo com princípios muitas vezes inalcançáveis à compreensão do educando. Ademais, a organização lógica adotada pelos adultos frequentemente contrapõe-se à mentalidade da criança, visto que o mundo infantil é marcado pela unidade e integridade das suas próprias experiências que simplesmente acontecem e fazem sentido em sua inteireza. Também, a dimensão psicológica (e não puramente lógica) na criança permite que suas afeições vitais unam suas experiências sociais conferindo sentido e identidade no grupo a que pertence, enquanto que o mundo escolar, ao preparar com artificialidade o ambiente em que as experiências acontecem, pode oferecer uma plenitude de experiências casuísticas e sem nexos. É dessa forma que residem os riscos de que o que ocorre aí não seja verdadeiramente formativo. A experiência que não permita o desenvolvimento do ser humano, muitas vezes tornando-o obliterado e alijado de liberdade para a ação, não é educativa, mas deseducativa, podendo ainda ser considerada como uma insípiente experiência, pois não é cumulativa no sentido de fazer impulsionar o indivíduo em direção ao seu *fim-em-vista* com meios mais eficazes. Contrariamente, promove recuos em sua ação. Equivale na esfera social ao patamar mais

elementar da vida, no sentido de apenas nutrir-se ao mínimo necessário da existência para a sobrevivência do seu agente.

### **Peculiaridades da Experiência na Existência Humana**

Entendemos que uma experiência propriamente dita não poderá produzir insensibilidade no indivíduo diante dos desafios que a vida apresenta; não poderá gerar a rotina, o descuido, a desmotivação, desinteressando o indivíduo a adquirir novas e melhores experiências em relação ao controle do seu futuro; não poderá ainda provocar a desconexão no processo de experienciar gerando hábitos dispersivos e impossibilitando o domínio e a compreensão do processo de continuidade. Nas palavras de Dewey (1979, p. 25-26):

[...] toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências [...] o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.

Entramos no âmbito de experiências já controladas e criteriosas devendo ser realizadas pelas instituições escolares onde as ações se caracterizam por sua intencionalidade e o crescimento humano se assenta na utilização do pensamento reflexivo, dado que “A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual” (Teixeira, 1965, p. 17). Ganhamos na experiência educativa quando aprendemos a controlar, prever, avaliar as consequências das nossas ações, práticas e/ou atividades planejadas. A reação resultante não nos assusta porque temos curiosidade em apreender o significado aí gerado; possuímos estratégias de controle; respeitamos o processo, ao cabo do qual, crescemos e nos tornamos diferentes como igualmente o serão todos os envolvidos.

Podemos pontuar que, diferentemente de outros filósofos que se apoiaram na noção de continuidade, Dewey busca por continuidades empíricas e não metafísicas, o que revela sua atração pela teoria da evolução sobre cujo tema se dedicou em suas reflexões e trabalho. Nesse sentido, primeiramente devemos considerar que é na esfera da vida, fundamentalmente ligada à natureza ou ao ambiente, que se dão as experiências em geral e, humana, em particular. As sociedades concorrem para a organização da vida social pela educação, primeiramente indireta, depois formalizada e intencionalizada, cujas experiências, quando desarticuladas são consideradas *deseducativas*, conforme já mostrado. Conquanto seres de experiências que somos, como educadores devemos estar comprometidos em selecionar aquelas experiências que são produzidas no presente, oferecendo e dispondo aquelas que levem ao

enriquecimento subsequente dos educandos. Pois, cada experiência vivida pressupõe um aspecto imediato de auferir prazer ou desgosto, e também, o aspecto de conduzir a qual resultado subsequente poderá alcançar, preparando para o futuro. No primeiro caso, podemos considerar significativa a experiência sentida pelos educandos como agradável, mas, se bem analisada, podemos notar que é desconexa em relação ao passado e ao futuro, não sendo cumulativa, capaz de gerar acomodação e descuido, por exemplo. É urgente que observemos esses aspectos que revelam a real *qualidade da experiência* que deve ser bem avaliada para que seja colocada na agenda educacional que vise realmente *educar pela experiência*. Trata-se, pois, do *continuum* experiencial, caro a Dewey e que tentamos enfatizar no presente texto. Assim, qualquer teoria sobre educação, especialmente em se tratando da filosofia da educação, perde o seu sentido se não favorecer um plano educacional efetivo, ou seja, o que e como deve ser feito isso ou aquilo. Como pragmatista, Dewey não descarta a *ação* da teoria pedagógica. No Prefácio do seu *Experiência e educação* (1979) em relação à tarefa específica da filosofia da educação diz que “Significa a necessidade de se introduzir nova ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática” (Dewey, 1979, p. 16). Notamos que o critério para validarmos uma ideia deve se pautar nos resultados produzidos e observados na sequência de uma ação realizada, pois, “Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela” (Dewey, 1979, p. 29). Além disso, seguindo o pensamento deweyano, percebemos que não há esforços para a elaboração de uma Teoria (com T maiúsculo), dado que, se o mundo é mudança e nós somos seres de experiência em interação e transação no contexto em transformação, é preciso, contrariamente, fugirmos dos dogmatismos e das verdades absolutas, e sim, realizarmos um exame crítico permanente dos fundamentos teóricos levados em estima numa ocasião, para prontamente emprendermos correções e avaliações dos seus princípios fundamentais e resultados.

Preocupado em propor uma teoria que corrija de algum modo o que vem acontecendo, o distanciamento do pensamento e da vida, Dewey salienta que o hábito dos dualismos dominante tem reforçado tal separação em todos os âmbitos da cultura, seja na filosofia, na ciência, na arte, na educação, e assim por diante. Diante dos eventos do seu tempo, o autor critica também a relação insatisfatória do progresso moral e as realizações econômicas resultantes exclusivamente das ciências físicas; preocupa-se igualmente com o desenvolvimento do método de conhecer associado tão somente a assuntos técnicos e econômicos, como ainda, a disseminação de doenças ao lado do incremento da medicina. Diante do atribuído à filosofia, como substituta inteligente do senso comum para servir de guia à conduta, o autor pergunta sobre a importância das artes (Dewey, 1982). E, explica o motivo de sua preocupação. Em primeiro lugar, contrariamente ao que tem acontecido nas ciências em geral, “É difícil imaginar qualquer significativo desenvolvimento das belas artes, exceto onde existe um interesse curioso e amoro-

so em relação às formas e movimentos do mundo independentemente de qualquer uso ao qual eles possam ser colocados” (Dewey, 1982, p. 152). Exatamente aí está uma excelsa contribuição das artes ao mundo, porquanto a atitude científica, marcadamente prática e que é fortalecida pela visão econômica em franco progresso, tem se mostrado agressiva em relação à natureza “[...] desfavorável ao gozo estético em relação ao mundo” (Dewey, 1982, p. 152), diante de cujo fato, Dewey reivindica uma reconciliação entre as ciências e as artes, a saber, a perspectiva prática da primeira amenizada com a atitude estética contemplativa da segunda em suas posições diante do mundo. A ênfase na primeira atitude garante sim um maior domínio dos fatos naturais, mas sem a segunda, o homem pode se tornar “[...] uma raça de monstros econômicos, incansavelmente impulsionada a pechinchar [coisas] difíceis com a natureza e com o outro, entediada com o lazer, ou capaz de usá-lo apenas em ostentação e dissipação extravagante” (Dewey, 1982, p. 152).

Esta crítica aguda posta pelo autor nos remete a outra sua preocupação que é em relação ao seu pragmatismo, apontado por alguns como sendo uma mera filosofia da ação, caracterizando simplistamente o conhecimento como instrumental. Mas o autor nos assegura que a sua abordagem instrumentalista do conhecimento quer apenas dizer que “[...] o saber é instrumental para o enriquecimento da experiência imediata, mediante o controle que exerce sobre a ação” (Dewey, 2010, p. 496). Nesse sentido, a filosofia de Dewey não se contenta em definir-se somente pela ação, pois, de um lado, considera o pensamento que serve como guia da ação, e, de outro, o sentimento que identifica a consumação a que ela chegou. É preciso que a experiência realizada chegue a um desfecho, a um sentimento de autossuficiência, à consumação do processo que se instala na sua consecução. O caráter emocional de uma experiência revela os vínculos organizados internamente para o atingimento do desfecho de que falamos. Mesmo no campo da moral, não é diferente, pois enquanto atividade prática, se integrada e dedicada à consumação, apresenta uma qualidade estética. Isso difere da moralidade que apenas impinge esforços para a mera obediência ao dever.

Dewey afirma que nenhuma investigação intelectual se livra dos elementos abordados e que estão presentes numa experiência ou *evento integral*, pois conferem a essa experiência uma qualidade – estética – garantindo o fechamento, a conclusão de um pensamento. “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). Contrariamente, as experiências inestéticas são aquelas corriqueiras, descuidadas, inconclusivas, aquelas que desconsideram o que veio antes e o que virá depois, são compostas por ações desintegradas, são superficiais e jamais podem ser caracterizadas pela verdadeira experiência singular. Mais uma vez podemos observar a exigência posta pelo autor com respeito ao *princípio de continuidade* da experiência para que a mesma se revele genuína e educativa. A teoria estética de Dewey confere à experiência escolar a oportunidade de ser experimentada como algo precioso, na medida em

que ao experimentar algo nesse contexto, possamos atribuir-lhe uma qualidade imediata, genuína, insubstituível, reconhecível como *aquela* experiência que oferece significado ao processo de conhecer. Certamente, *aquela* experiência é que prenderá o educando à escola, porém o fazendo fundamentalmente por laços afetivos, emocionais, humanos, além dos especificamente cognitivos.

Tal noção de experiência humana que ocorre na existência permite compreender a frase expressiva do autor, *educação é vida*, renegando a crença de que educar seria fundamentalmente preparar o indivíduo para só posteriormente experimentar a vida, ingressar no mundo real, quando autorizado. Contrariamente, é preciso educação primeiramente para a imediata manutenção, conservação e renovação da vida social, sendo, portanto, desenvolvida *pari passu* com a vida natural. A nutrição, aspecto vital natural, está, portanto, para a vida fisiológica na mesma proporção que a educação está para a vida social. Trata-se, portanto, de um imperativo natural e social.

Considerando, como vimos, que há experiências *deseducativas*, em que termos mais elucidativos podemos afirmar que a experiência educativa é necessária aos indivíduos? Em princípio, por estar a educação enredada com a vida no contexto da existência, resultando no fenômeno da conservação e renovação permanentes, passando a se constituir num processo construído socialmente, e cada vez mais sofisticado, para o enfrentamento do mundo imprevisível, fugaz, precário, sem dever, contudo, renegá-lo. Estende-se esse princípio à ideia de que na existência social a educação seja considerada uma necessidade sociocultural porque o processo experiencial opera no mesmo formato que lhe dá sustentação no mundo da vida. Ou seja, a educação se constitui em instrumento da continuidade da vida social permitindo a renovação dos agrupamentos sociais, possibilitando a continuação da vida do grupo, mesmo com o desaparecimento dos depositários da experiência acumulada pelo conjunto de indivíduos, os quais, se espera, terem progredido coletivamente para a construção da democracia, isto é, evitando uma sociedade indesejável “[...] que interna e externamente cria barreiras para o livre intercâmbio e comunicação da experiência” (Dewey, 1952, p. 141). É parte do humanismo empírico de que nos fala. O ambiente da escola produz experiências educativas na medida em que engendra relações democráticas como condição de crescimento. A experiência de *crescer* num meio democrático escolar pode estender-se para o geral da sociedade como um *modo de vida*. Educar verdadeiramente é conservar e fortalecer as conexões das experiências oferecidas ao indivíduo na vida, para que se aprimore, colaborando com o conjunto de indivíduos vivendo em sociedade. A educação vale, vale muito, mas se, de fato, impulsionar os indivíduos!

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se, na luta, perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das cousas, perde-se o desejo de aplicar o

que aprendeu e se, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas? (Dewey, 1979, p. 43).

Em se tratando da educação escolar, mister se faz operar em prol do enriquecimento dessas conexões vitais em vista do crescimento de todos – o que nem sempre ocorre. Destacamos assim a passagem do aspecto individual ao social, ampliando para o coroamento do raciocínio do autor, a saber, sua defesa da democracia e a importância que a educação escolar desempenha para o seu atingimento.

### Do Empirismo Naturalista à Educação Progressiva

Como podemos observar, a expressão deweyana *educação é vida*<sup>3</sup> constituída pelos dois termos, embora alinhados, não nos ajuda, imediatamente e por si só, na apreensão do seu significado. Pessoas, diante de tal frase, poderão certamente explicá-la de diferentes formas, pois, além de o conceito de educação apresentar um perfil polissêmico e, por isso, exigir cuidados no seu tratamento, o termo vida, igualmente, pode nos colocar em várias dificuldades, dependendo da perspectiva da qual partamos. *É a vida! É bonita e é bonita!*<sup>4</sup>, convida o poeta brasileiro a que se repita o refrão. Seria o significado deweyano próximo desta afirmativa? Poderia ser a vida definida, nos termos de Dewey, como o lugar excelso da beleza?

Quase desconhecido é o lado poético de Dewey que em suas composições<sup>5</sup> confirma a realidade profundamente problemática e contraditória descrita em seus textos filosóficos, cuja beleza lá presente poderia ser assim exemplificada: “Lá nenhuma beleza cresce salvo quando regada por lágrimas, De bebês que se assombram nus ao frio, Podados por mulheres possuidoras de tesouras de parto [...]” (Boydston, 1977, p. 57). Nada escapa dos traços impactantes, conflituosos da existência! É, pois, nesse patamar elementar da existência que encontramos todos os elementos em transação realizando a luta própria da vida e que se ramifica em todos os caminhos humanos cujo espectro das ações sai desse lastro primário para atingir as mais amplas e notáveis experiências que o homem pode empreender, como é o caso da educação, interpretada por Teixeira (1965, p. 17) como “[...] fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida”. Com efeito, o aprendiz não opera de forma desvinculada tendo a aprendizagem, de um lado, e a vida, de outro. Mas, ao aprender, vive; e vice-versa. É a lição que, por princípio, toda escola deve considerar, mas que infelizmente, nem sempre assim acontece!

Um aspecto do pensamento do autor relacionado ao caso e que nos dá pistas produtivas para a compreensão da frase *educação é vida*, é a associação que faz de vida à natureza, já aludido. A força e a energia vitais dispendidas na natureza para a conservação de cada um dos organismos em transação, ou para a sua destruição, requer dos humanos uma ação que pode ser aprimorada para que não solapem no ambiente. Assim, é preciso enfatizar que experiência, propriamente dita, é diferente da *mera atividade*. Esta é centrífuga, dispersiva e fugaz; como

também, experiência diverge dos simples impulsos cegos, espontâneos, despropositados. A experiência é acumulativa e seu valor é medido pela significação produzida na ação vinculada à percepção de suas consequências, o que lhe garante sentido, aprendizagem de algo, descoberta de relações entre as coisas, associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que tentamos fazer e seu resultado em nós (relação de continuidade, momento em que surge o aspecto intelectual e cognitivo da experiência). Portanto, de uma verdadeira experiência saímos diferentes e, igualmente, provocamos acréscimos naquele que atingimos com nossa ação.

No mundo mais complexo do humano a *ação* deflagrada por um indivíduo indica o aspecto ativo da experiência<sup>6</sup> que realiza, ou de sua atividade identificada como: tentativa, experimento, experimentação, ao que deve corresponder o *sofrimento da ação*, o aspecto passivo, o sentir provocado pelas consequências desta mesma ação – e, instantaneamente, o desencadear de uma *reação*, configurando-se num processo complexo e contínuo de uma unidade integrada e inclusiva – possibilitando assim a apreensão do significado, gerando mudança no próprio agente, no meio e no outro, a depender das formas de controle adotadas no processo. Estratégias inteligentes de mudanças podem ser geradas num patamar mais complexo de experiências as quais são operadas pelo pensamento investigativo e reflexivo, provocador de efetiva aprendizagem de algo.

No primeiro patamar das experiências primárias dos seres vivos há renovação, resistência, mudança e a conversão das energias naturais em fatores benéficos e atentos à proteção da existência dos elementos presentes no âmbito da natureza, podendo haver nesse processo a derrocada na preservação da existência de algo, pois trata-se de uma instância de imprevisibilidade e contradições. Contudo, considerando o *princípio de continuidade da experiência*, entendemos que o curioso fenômeno da vida apresenta uma insuspeitada continuidade de suas expressões, manifesta na experiência das diversas formas de existir, nas ações que desencadeiam um processo de movimento em proporção à sua capacidade de suportar e reagir, configurando um jogo de perdas, ganhos, reconstrução e renovação. Tal processo, no mundo humano, se revela empirista naturalista, havendo sempre a expectativa de atividade participativa permanente dos indivíduos no processo de experienciar. Segundo essa visão, o homem não é considerado tal qual uma tábula rasa sendo apenas receptor das afecções do ambiente sobre si. Mas, reage e opera nas rotas controladas de uma ação. Por isso, a importância da educação no mundo humano, uma vez que ela pode preparar na intervenção deste processo, possibilitando a superação da atitude rotineira em vista da construção de uma postura pautada no pensamento reflexivo, compreensivo e controlador do processo.

A consideração ao *princípio de continuidade da experiência* e o respeito ao contexto das ações favorecem a formação da democracia, como *modo de vida* engendrado nas relações sociais amplas, e nas frestas e arestas que podem estar presentes nos desejos humanos para o



desenvolvimento individual e social, isto é, investindo na ideia de crescimento alargado. Quando a experiência é educativa e amplamente compartilhada, democrática, entende-se o *crescimento* como processo constituído por um meio necessariamente acoplado a um fim-em-vista que, chegando ao termo, se transforma em outro meio associado a outro fim desejado, acompanhando as mudanças. Neste caso não há qualquer possibilidade de haver o estabelecimento de um fim absoluto projetado para o crescimento se faltar num possível alcance do seu ápice, já que é processo contínuo.

Pretendendo a construção da experiência propriamente educativa, é preciso reconhecer que é no ambiente que o indivíduo encontra as condições propícias ou não para o seu crescimento, porquanto, os elementos presentes no meio “Indicam a particular *continuidade* entre [este] e as próprias tendências ativas do indivíduo” (Dewey, 1952, p. 32, itálico do autor). Tudo isso porque “[...] vida não significa mera existência passiva (a suportar-se possível tal coisa) e sim um modo de proceder e agir – o ambiente ou o meio significa aquilo que influi nessa atividade como condição para que se realize ou se iniba [tal atividade]” (Dewey, 1952, p. 33, parênteses do autor). Exatamente nesse ponto é apontada uma das mais importantes tarefas do educador, cujo trabalho não deve se reduzir a diretamente ensinar conteúdos aos pupilos, ou o que é pior, deixá-los numa situação de *laissez-faire* para lhes garantir a liberdade e iniciativa, mas, contrariamente, é o educador quem ativamente organiza, controla, dirige, seleciona os elementos presentes no meio como condição fundamental para que ocorra a aprendizagem.

Assim, as experiências não ocorrem no vazio e, portanto, não seriam coisas especialmente subjetivas. “Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente” (Dewey, 1979, p. 31) – dizendo respeito às coisas e fatores em geral presentes no mundo que lá estão e de um determinado modo, devendo muito disso às próprias atividades humanas já realizadas, e que, portanto, se encontram no processo de continuidade na existência. Recebemos um mundo e oferecemos certamente uma realidade alterada às próximas gerações e, assim, continuamente. Como indicado, uma das responsabilidades do professor diante desse apontamento é a de saber filtrar os melhores fatores das condições objetivas que concorrerão para oferecer o *input* ao crescimento, como também, de despertar a consciência dessas ligações de cada um com o meio e com os outros.

Ao efetivar as atividades, o homem se vê num ambiente marcado por um espantoso contraste. Sente-se frequentemente em dúvida, inseguro, amedrontado e mesmo maravilhado. É a partir daí que nos orientamos para uma compreensão ampliada do que seja *existência* em Dewey, com cujas palavras nos esclarece:

O visível é definido no invisível; e, ao final, o que não é visto decide o que acontece no visto; o tangível repousa precariamente no intocável e inalcançável. O contraste e o potencial mau ajustamento do imediato [manifestos na] fase das coisas notadas e focadas, com aqueles fatores in-

diretos e escondidos e que determinam a origem e o curso do que é presente, são características de qualquer e toda experiência (Dewey, 1926, p. 43-44).

Portanto, os fatores contraditórios e, por isso, contrastantes da experiência – mesmo temíveis – são os primeiros dados mais evidentes e elementares, presentes no universo da vida e da natureza. Foram diante das incertezas do mundo que o homem encontrou fórmulas mágicas de operar na realidade, posteriormente criando a ciência e a técnica e, também, a diversão como agência para escapar da assustadora realidade. Porém, “[...] o caráter arriscado do mundo não foi modificado, muito menos eliminado [...] e as nossas realizações são apenas dispositivos para obscurecer o desagradável reconhecimento de um fato, ao invés de constituir-se em meio para alterá-lo” (Dewey, 1926, p. 44). Ao definir o mundo pelo seu caráter de incertezas, fraquezas, imprevisibilidade e precariedade, o autor assevera que está se reportando à metafísica e não à moral, a saber, refere-se à “[...] natureza do mundo existencial em que vivemos” (Dewey, 1926, p. 45). Bernstein (1961, p. 5) caracteriza e define tal perspectiva como uma “Metafísica naturalista [que é] o estudo dos traços genéricos da existência”, acrescentando que se trata de um recurso “[...] descritivo, empírico e hipotético”. Entendemos que a apreensão da existência, nos termos de Dewey, nos encaminha pela metafísica naturalista num mergulho, mesmo que hipotético, a uma dimensão comum a todos e que nos oferece sentido como seres de experiência, a partir de cuja constatação desenhamos o futuro consciente dos processos anteriores das atividades humanas e das consequências do que cada um de nós faz na vida. A educação como necessidade se volta às ações humanas que podem ser aprimoradas em vista do bem comum.

Constatamos que a existência considerada assim como até aqui vimos, numa mescla de regramento e dissolução, determinação e indeterminação, etc., não inspira, entretanto, um puro pessimismo segundo a teoria deweyana. Muito pelo contrário, o autor é situado numa esfera de otimismo pedagógico segundo o qual as apostas de renovação e reconstrução social se destinam, como um credo, à educação enquanto forte aliada na construção do *modo de vida democrático*.

Pela experiência, ensina Dewey, apreendemos o caráter da realidade que pode assim ser descrito:

Vivemos num mundo que é uma mistura impressionante e irresistível de suficiências, estreita completude, ordem, recorrências que tornam possível a predição e o controle, e as singularidades, ambiguidades, possibilidades incertas, processos que levam às consequências mesmo que indeterminadas. Esses fatores estão misturados, não mecanicamente, mas vitalmente, como o trigo e o joio da parábola. Nós podemos reconhecê-los separadamente, mas não podemos dividi-los, pois diferentemente do trigo e do joio, eles nasceram da mesma raiz. As qualidades têm defeitos como condições necessárias de suas excelências; as instrumentalidades da verdade são as causas do erro; as mudanças dão significado à permanência e a recorrência

torna possível a novidade. Um mundo que fosse inteiramente risco seria um mundo no qual a ventura seria impossível, e somente um mundo vivido pode incluir a morte (Dewey, 1926, p. 47-48).

Como vimos, é no mundo real e objetivo que nossa existência se encontra desse modo, mas não por isso, inferiorizada por uma suposta realidade ideal que nos pudesse garantir certezas, verdades ou valores indiscutíveis. Dewey nos mostra extensiva e claramente a visão clássica grega em que as manifestações individuais inovadoras e criativas ocorridas no mundo experiencial da existência revelavam estranhamento àquela cultura afeita a superiorizar a forma, a ideia, o todo fixo, uma vez que só através dos dispositivos presentes no mundo ideal os indivíduos obteriam sustentação, sentido e razão de ser nos seus propósitos. Percebemos um modo de pensar em que os estados e processos físicos, materiais e naturais são hipostasiados enquanto a experiência real reduz-se a uma mera expressão das entidades que lhes oferecem sentido e mesmo possibilidade de expressão (Dewey, 1926). Tal entendimento do mundo estendeu-se em nossa cultura enfatizando os padrões fixos por isso inquestionáveis, os apelos à tradição e direção dos mais velhos, logo, necessitando de controle daqueles que tentam variar, divergir ou se afastar demais da ordem estabelecida. No entanto, o autor nos alerta que já há alguns séculos foi iniciado um movimento de valorização da experiência, no sentido de se estabelecer sua validade na confecção de nós mesmos e na composição do conhecimento do mundo e na instalação de modelos educativos progressivos.

Reconhecendo, contrariamente, que somos fundamentalmente seres de experiência, de cuja condição não podemos abdicar, Dewey nos orienta burilar aquilo que nos é próprio, desenvolvendo a *experiência controlada* originada no contato com o mundo real, mas realizada permanentemente pelo método da investigação tão bem orientado pela perspectiva científica, pela problematização da realidade, nutrientes indispensáveis ao pensamento reflexivo. A educação escolar, para o autor, é o *locus* privilegiado para essa formação, de cujo ambiente poderá se estender essa forma de pensar mais sofisticado aos demais setores sociais.

## Palavras Finais

Cumpre-nos na finalização do trabalho, tratar da filosofia naturalista deweyana, expressão dificultosa diante do fato de estar enquadrada no âmbito do naturalismo empírico ou empirismo naturalista, empenhando-se por encontrar o patamar fundante da humanidade, daí ser também designada como humanismo naturalista (Dewey, 1974, p. 161). Insistente em sua efetiva percepção da realidade contingente e precária do mundo – o que conduziu a metafísica tradicional, a seu ver, ao claro desprezo pela experiência, por isso envidando esforços para captar o Ser perfeito e completo –, Dewey pretende estabelecer uma *teoria da experiência*, mostrando que somos seres necessariamente de

experiência vivendo num mundo existencial constituído pelos aspectos já abordados. Segundo ele, os “[...] pensadores têm relegado o incerto e o inacabado a um estado desagradável do ser, tido como irreal, enquanto eles sistematicamente exaltaram o seguro e o completo para o posto do verdadeiro Ser” (Dewey, 1926, p. 52).

Com esses apontamentos ele pretende mostrar ainda que os aspectos das incertezas e contingências constituintes da realidade foram deixados pelos pensadores num patamar inferior, como ilusão, aparência, finitude mortal, etc., denotando um dos dois reinos do ser, o que deve ser superado pelo conhecimento do Ser verdadeiro. Em muitos casos, o pensamento religioso imprimiu um tipo de dualismo configurado, de um lado, pela distância entre a supernaturalidade, eternidade, transcendência e perfeição localizadas na esfera superior, em contraste com a naturalidade, finitude, imanência e mudança, colocadas no patamar inferior das experiências realizadas no mundo real. Houve ainda momentos da história da filosofia, por exemplo, em que as matemáticas representavam o mundo da absoluta necessidade *versus* à fragilidade e a impotência do inteligível mundo natural.

Dewey reforça os seus argumentos, pautado na valorização da experiência natural e, conseqüentemente, na superação dos dualismos supramencionados. Para ele, então, “[...] [devido] a mistura intrincada do estável e do precário, do fixo e do imprevisivelmente novo, do seguro e do incerto, na existência, é que se estabelece para a humanidade o amor à sabedoria, que constitui a filosofia” (Dewey, 1926, p. 59).

Encerro a explanação sobre o tema, lembrando que no bojo da filosofia deweyana encontramos a experiência acomodada, assentada e vinculada intimamente à existência natural, segundo os termos apresentados. Também designada física e material, a existência engendra outros aspectos da vida. Quando social, se torna manancial da comunicação educativa, fazendo com que a inteligência seja capaz de içar a experiência primária ao estágio da problematização, experimentação sistemática e reflexão diante da realidade, possibilitando o controle das conseqüências da ação. Não basta, pois, somente experimentar, mas, em sociedade, podemos e devemos crescer juntos num processo de educabilidade e aprendizagem permanentes em vista da construção coletiva de um ambiente democrático de vida associada, compartilhada.

Não sei se podemos acompanhar com o espírito deweyano os versos do poeta brasileiro que insiste na beleza da vida – como indicado em algum momento do texto. O que podemos assegurar é que o autor americano nos incentiva a reconhecer que “É da própria essência da vida a luta para se continuar a viver” (Dewey, 1952, p. 28), daí segue-se a força para a sua conservação diante da enormidade dos diversos fatores em transação e em oposição no mundo, e, por que não, isso também não poderia se configurar como sua beleza!

Recebido em 28 de março de 2019

Aprovado em 24 de abril de 2019

## Notas

- 1 *Existência enquanto precária e enquanto estável*, designando as contradições e contrastes próprios da realidade (todas as traduções ao português das obras citadas nas Referências e que não indicam a tradução oficial, são de responsabilidade desta autora).
- 2 Dewey chama de *educação indireta* a forma espontânea de educar (Ver: Teixeira, 1965, p. 20). Trata-se da socialização como modo de viver pautado na simples transmissão feita pelos adultos aos mais jovens. Por isso, educação informal pode ser ligada às noções de *cultivo*, *alimentação*, etc. Ainda pode ser vinculada à ideia de condução, direção, elevação e mesmo modelagem dos imaturos a formas desejáveis por um grupo. A ideia de *crescimento* parece poder estar subjacente a tudo isso uma vez que pode se instaurar nessas propostas as condições próprias ao crescimento dos indivíduos, não se tratando aí de crescimento físico, mas do cultivo de cada vez mais elevadas ideias e interesses. Contudo, nas sociedades modernas foram construídos espaços educativos formais intencionalmente comprometidos com as finalidades formativas em vista da experiência compartilhada de vida democraticamente associada.
- 3 Trata-se de um princípio adotado pelos progressivistas e escolanovistas particularmente, e que se opõe a um outro mais afeito aos modelos educacionais de perfil conservador e tradicional, *educação como preparação para a vida*. Ambos são amplamente encontrados nas principais publicações de filosofia da educação ou teorias pedagógicas. Trata-se, no caso acima, de uma expressão que vem merecendo destaque nominando capítulos ou partes de publicações que objetivam caracterizar o pensamento deweyano, a exemplo do texto de Teixeira, *A Pedagogia de Dewey*, que se encontra na obra *Vida e Educação* (Teixeira, 1965, p. 81).
- 4 Da composição musical de Gonzaguinha *O que é, o que é?*
- 5 As poesias de John Dewey foram publicadas – quando descobertas após a sua morte ocorrida em 1952 – por Jo Ann Boydston (1977), admiradora e estudiosa do autor e reconhecida professora da *Southern Illinois University* em Carbondale-Illinois, ex-diretora de longa data do internacionalmente renomado *Center for Dewey Studies* desta universidade, dentre muitas outras honrosas atividades profissionais.
- 6 “Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam” (Dewey, 1979, p. 31).

## Referências

- BERNSTEIN, Richard. John Dewey's Metaphysics of Experience. *The Journal of Philosophy*, New York, v. 58, n. 01, p. 05-14, jan. 1961. Disponível em: <[http://pages.uoregon.edu/koopman/courses\\_readings/dewey/bernstein\\_dewey\\_metaphysics\\_experience.pdf](http://pages.uoregon.edu/koopman/courses_readings/dewey/bernstein_dewey_metaphysics_experience.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- BOYDSTON, Jo Ann (Ed.). *The Poems of John Dewey*. Carbondale: SIU Press, 1977.
- DEWEY, John. *Experience and Nature*. Chicago; London: Open Court Publ.; Company, 1926.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. Trad. H. C. Campos, 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

DEWEY, John. Poetry and Philosophy. In: BOYDSTON, Jo Ann (Ed.). **The Early Works of John Dewey: 1882-1898**, volume 3. Carbondale; Edwardsville; London; Amsterdam: SIU Press; Feffer & Simmons, Inc., 1969. P. 110-124.

DEWEY, John. Why Study Philosophy. In: BOYDSTON, Jo Ann (Ed.). **The Early Works of John Dewey: 1882-1898**, volume 4. Carbondale; Edwardsville; London; Amsterdam: SIU Press; Feffer & Simmons, Inc., 1971. P. 62-65.

DEWEY, John. Experiência e Método Filosófico. In: DEWEY, John. **Experiência e Natureza**. Trad. M. O. R. P. Leme. São Paulo: Abril Cult. e Ind., 1974. P. 161-186.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. Reconstruction in Philosophy. In: BOYDSTON, Jo Ann (Ed.). **The Middle Works of John Dewey: 1899-1924**, volume 12. Carbondale; Edwardsville: SIU Press, 1982.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar: Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1965. P. 13-41.

**Leoni Maria Padilha Henning** é docente de disciplinas filosóficas oferecidas pela área de Filosofia e Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, com Pós-doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8004-2371>

E-mail: [leoni.henning@yahoo.com](mailto:leoni.henning@yahoo.com)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.