

# A RECONSTRUÇÃO DA FILOSOFIA, DA DEMOCRACIA E DA EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA REFLEXIVA

Darcísio Natal Muraro  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
[dmuraro@uel.br](mailto:dmuraro@uel.br)

**RESUMO:** O debate sobre o ensino de Filosofia no Brasil tem se pautado por uma argumentação voltada preponderantemente para a defesa daquilo que pode ser chamada de ensino da “tradição filosófica” ou do desenvolvimento da habilidade de pensamento. Invariavelmente essas abordagens do ensino da filosofia se convertem num exercício retórico, reduzindo o filosofar a uma arte literária fechada que não ilumina nem transforma a confusão em que a criança e o jovem encontram em suas experiências de vida. Pretendo argumentar neste artigo que a educação filosófica pode ser pensada em outro patamar, estabelecendo como seu objeto primeiro de reflexão o campo contínuo, interconectado e conflituoso da experiência de vida. Para desenvolver minha argumentação, tomo como referência a compreensão da filosofia tal como desenvolvida nas principais obras de John Dewey, como uma atividade social e cultural de valor indispensável, uma vez que ela tem a tarefa de pensar os problemas da experiência presente. A filosofia passa a habitar a experiência gerando e vitalizando os sentidos. Seguindo essa linha de argumentação, a filosofia tem duas tarefas a cumprir: primeira, ela deve fazer a indagação que leva à reflexão crítica da experiência, detectando e delineando as interpretações e classificações que a sobrecarregam, de forma a permitir a clarificação e a emancipação desses preconceitos infundidos na cultura; segundo, a investigação filosófica, diagnóstica e projetiva, deverá localizar e interpretar os conflitos éticos, políticos, educacionais que ocorrem na experiência de vida, de forma a projetar meios para resolver tais problemas. Ambas as tarefas pressupõem o diálogo e a democracia na criação de uma forma de vida social com liberdade de inteligência para problematizar, investigar, partilhar e comunicar os sentidos da experiência. A filosofia empírica que se almeja para a educação filosófica é a filosofia da, na e para a experiência. A filosofia empírica tem como preocupação criar aquela atitude de amor pela contínua busca da significação humana mais profunda da experiência, rompendo com a tendência da cultura de massa que busca manter os indivíduos na superficialidade do consumismo. Somente assim a filosofia poderá criar raízes na experiência e ser uma fonte de reflexão transformadora das situações problemáticas cumprindo sua função educativa de promover o crescimento da própria experiência, rompendo com a condição mero conteúdo a ser transmitido ou habilidade a ser treinada como produto de consumo para fins externos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia. Democracia. Experiência.

## THE RECONSTRUCTION OF PHILOSOPHY, DEMOCRACY AND EDUCATION AS REFLECTIVE EXPERIENCE

**Abstract:** The debate over the teaching of philosophy in Brazil has been based by an argument turned mainly to the defense of what might be called the teaching of "philosophical tradition" or of the development of thinking skills. Invariably these approaches of the teaching of philosophy become a rhetorical exercise, reducing the philosophizing to a literary art that does not illuminate or transforms the confusion into which children and youth are in their life experiences. I intend to argue in this article

that the philosophical education can be thought of in another level, establishing as its primary reflection object the field continuous, interconnected and conflicting life experience. To develop my argument, I take as reference the understanding of philosophy, as developed in the major works of John Dewey, as a social and cultural activity of essential value, since it has the task of thinking about problems of present experience. The philosophy inhabits the experience generating and vitalizing the meanings. Following this line of reasoning, the philosophy has two tasks to perform: first, it should do the quest that leads to critical reflection of experience detecting and delineating the interpretations and classifications that burden it, in order to allow clarification and emancipation of these prejudices infused in the culture; second, the philosophical research, diagnostic and projective, should locate and interpret the ethical, political and educational conflicts, that occur in the life experiences in order to design ways to solve such problems. Both tasks require dialogue and democracy in the creation of a form of social life with freedom of intelligence to question, investigate, share and communicate the meanings of experience. The empirical philosophy that aims to philosophical education is the philosophy of, in and for the experience. The empirical philosophy is to create concern that attitude of love for the continuous quest for deeper meaning of human experience, breaking with the trend of mass culture that seeks to keep individuals in the superficiality of consumerism. Only in this way, philosophy can take root in the experience and to remain as a source of transformative reflection of the problematic situations and not remain merely content to be taught and transmitted as a consumer product for external purposes.

**Key-words:** Philosophy. Democracy. Experience.

## **1.Introdução**

O debate sobre o ensino de Filosofia no Brasil tem se pautado por uma argumentação voltada preponderantemente para a defesa daquilo que pode ser chamada de “tradição filosófica” ou, mais explicitamente, defende-se o ensino de filosofia como o estudo da história da filosofia, estudo da filosofia pelos filósofos, ou estudo dos problemas dos filósofos, ou a reflexão sobre os temas das diversas áreas do pensamento filosófico e, ainda, de forma mais divergente, o desenvolvimento de habilidade de pensamento. Invariavelmente essas abordagens do ensino da filosofia se convertem num exercício dialético, reduzindo o filosofar a uma arte literária fechada que não ilumina nem dirige a confusão em que a criança e o jovem encontram-se imersos em suas experiências de vida. Pretendo argumentar nesse artigo que a educação filosófica pode ser pensada em patamar, ou seja, estabelecendo como seu objeto primário o campo contínuo, interconectado e conflituoso da experiência de vida. Para desenvolver minha argumentação tomo como referência a compreensão da filosofia como uma atividade social e cultural de valor indispensável, uma vez que ela tem a tarefa de pensar os problemas da experiência presente, tal como elaborado por John Dewey.

Início com uma breve referência à vida deste pensador que pode iluminar nossa reflexão. Dewey declarou, em sua breve biografia, intitulada *Do Absolutismo ao Experimentalismo*, que os problemas sociais foram a fonte inspiradora de seu pensamento: “Os interesses sociais e os problemas desde um período muito cedo constituíram uma apelação intelectual para mim e me forneceram o alimento intelectual que muitos parecem ter encontrado principalmente em questões religiosas” (DEWEY, 1930, p. 20). Ele nasceu e viveu num período de grandes transformações da sociedade norte-americana: urbanização, industrialização e centralização econômica, imigrações e inúmeros problemas sociais. A emergência desses problemas contrastava com uma educação marcadamente centrada na transmissão de conteúdos. O aluno dessa escola devia exercitar sua memória repetindo fórmulas e adotar a conduta moral imposta pela autoridade escolar. A filosofia da época girava em torno da repetição do pensamento filosófico europeu. Dewey vislumbrou outras tarefas para a filosofia e a educação: pensar os desafios e problemas concretos de sua sociedade. É neste sentido que se pode entender filosofia como “amor à sabedoria”, ou seja, pensar os problemas que se originam dos conflitos e dificuldades da vida social. Para ele, a tarefa premente era reconstruir a filosofia como forma de pensar os significados mais profundos da experiência, a fim de conduzir inteligentemente o agir humano. Mas por que reconstruir a filosofia?

O pensamento filosófico havia enveredado pelos caminhos da metafísica ou de um exercício da razão em busca das origens e finalidades absolutas, distanciando-se dos problemas da experiência. Neste sentido, ele se posicionou: “A filosofia repudia investigações sobre origens e finalidades absolutas, a fim de explorar valores específicos e condições específicas de sua produção” (DEWEY, 1965, p. 13). A filosofia como arte de pensar restrita a um pequeno grupo de especialistas não cumpria sua função social, ética e política. Era necessário romper com este enclausuramento da filosofia e reaproximar a filosofia da sua finalidade primeira, que é a de pensar os problemas da vida: “[...] a filosofia deverá se tornar um método de localizar e interpretar os mais sérios dos conflitos que ocorrem na vida, e um método de projetar meios para tratá-los: um método de diagnóstico e prognóstico moral e político” (Idem, p. 18). Além disso, a filosofia deveria pensar os problemas da educação e aqueles que envolvem a conduta da mente humana. Em todos os casos, a filosofia não poderia ficar restrita ao mero exercício especulativo da metafísica, mas ter na prática sua fonte de validação: “[...] uma filosofia que tem a modesta pretensão de trabalhar para projetar hipóteses

para a educação e a conduta da mente, individual e social, está, desse modo, sujeita a provar na prática as idéias que ela propõe” (Idem, 1965, p. 18)

O método de filosofar consiste na própria atividade do pensamento no processo da dúvida-investigação e transformação da situação experienciada. Dewey deixou explícito que analisando como pensamos podemos inferir algumas etapas comuns no processo de pensar que ele denominou “pensamento reflexivo”. A primeira etapa do processo reflexivo é sentir uma situação como indeterminada, caótica, confusa ou duvidosa. O que ocorre na situação é um conflito, desajuste ou bloqueio da interação entre o indivíduo e meio (natural e social). A situação indeterminada é sentida na forma de um estranhamento que desperta o pensar. A segunda etapa implica a decisão de querer interpretar os dados da situação para definir o problema, tendo-se, então, uma situação problemática. Para superar o método de tentativa e erro e tornar o ato de pensar numa experiência autenticamente reflexiva, são necessários dois movimentos, nesta etapa: examinar os dados oriundos da observação atenta da situação que origina o ato de pensar, para retirar dela os dados relevantes, e, por outro lado, buscar as informações, conhecimentos e conteúdos acumulados em experiências anteriores do sujeito ou da cultura. Nessa etapa do processo reflexivo os conhecimentos acumulados nas experiências anteriores, assim como os conhecimentos acumulados na cultura (os conteúdos das áreas de conhecimento) são extremamente importantes para interpretar a situação e orientar a investigação no processo de elaboração das hipóteses. Esses dois movimentos articulados permitem localizar e definir a situação e o problema. Na etapa seguinte, a reflexão continua com a elaboração de hipóteses e suas consequências como soluções possíveis para o problema. A situação evolui para uma situação hipotética. A conclusão do processo reflexivo consiste na elaboração de um plano de ação para por à prova a hipótese (verificação) e transformar a situação problemática, gerando, assim, um novo conhecimento. Pensamento reflexivo é a atividade inteligente que exige esforço consciente e voluntário para reconstruir a experiência através da investigação: “O pensamento reflexivo *faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega.*” (DEWEY, 1979, p. 18, *itálicos do autor*) Dewey identifica a atividade de pensamento reflexivo como sendo a própria atividade da investigação, conforme podemos ver em sua definição de investigação: *A investigação é a transformação controlada ou dirigida de uma situação indeterminada em outra que é*

*de tal modo determinada nas suas distinções e relações que a constituem que converte os elementos da situação original em um todo unificado.* (DEWEY, 1960, p. 104, itálicos do autor)

Para esse autor, o pensar reflexivo permite dar um salto no desconhecido a partir do que é conhecido pelo processo da inferência, da interpretação, da suposição, da observação cuidadosa. Ele disse: “[...] um pensamento (o que uma coisa sugere, e não a coisa tal como se apresenta) é criador, é uma incursão no novo. Ele subentende alguma inventividade” (DEWEY, 1979b, p. 174). O novo, familiar de alguma forma, é visto sob nova luz, sob diferente uso dado ao mesmo na busca de transformação da situação problemática. A novidade que o pensamento produz consiste na percepção de novas relações para as coisas familiares, permitindo a contínua reconstrução da experiência. Praticamente todos os conhecimentos como as descobertas científicas, invenções, teorias e as produções da arte resultam desse processo. O mesmo ocorre no campo da filosofia, num processo contínuo de reconstrução. A tentativa de Dewey foi de reconstruir a filosofia fazendo, por lado, a crítica ao distanciamento da reflexão filosófica da experiência e, por outro lado, propondo que a investigação filosófica, na forma de pensamento reflexivo, se ocupasse de pensar os problemas éticos, políticos, lógicos e educacionais da experiência presente. Isto tem consequências importantes para o ensino de filosofia, como argumentou Henning (2011, p. 166):

Focalizando a nossa atenção ao ensino de Filosofia, parece que Dewey estaria nos aconselhando a investir na investigação constante das nossas ideias e crenças, no exame crítico, preocupando-nos em desenvolver um pensamento bem fundamentado e justificado em razões sobre cuja elaboração teríamos um pleno domínio e controle das conclusões a que estaríamos chegando. Tal esforço intelectual seria notadamente de nossa própria autoria – embora devendo sempre sermos orientados e ajudados pelo professor, um colaborador indispensável e um profissional capacitado, no que diz respeito à construção dessa autonomia.

Segundo Dewey, o pensamento reflexivo não é uma forma lógica externa à experiência, fornecida pela mente ou pelo pensamento, mas construído no próprio processo da investigação da experiência problemática. Acompanhemos o argumento do autor no excerto a seguir:

[...] o pensamento não significa algum estado transcendental ou ato introduzido subitamente dentro de uma cena natural prévia, mas que as operações do conhecimento são respostas naturais do organismo, que constitui conhecimento em virtude da situação de dúvida na qual ele surge e em virtude do uso da investigação, reconstrução e controle sob o qual é colocado (DEWEY, 1953, p. 332, tradução nossa).

Assim, é possível inferir que, para ele, o objeto primário da investigação filosófica, a sua genuína habitação, seja o campo contínuo, interconectado e conflituoso da experiência individual e social.

A reconstrução da filosofia significava que para realizar sua tarefa ela deveria habitar a experiência humana, ater-se aos problemas reais da vida, diante da avalanche das transformações. Conforme nos disse Dewey:

Essa mudança não implica numa [sic] diminuição da dignidade da filosofia, não significa a remoção da filosofia de seu lugar altaneiro, sublime, para o de um rude utilitarismo, significa, isto sim, que sua função primordial é a de racionalizar as possibilidades da experiência, especialmente a da coletividade humana (DEWEY, 1958, p. 130, tradução nossa).

Esta citação nos coloca diante do problema de entender como o autor pensou esta função da filosofia de “racionalizar as possibilidades da experiência”. Desta forma, o trabalho a seguir consiste em compreender a concepção de experiência do autor.

## **2.Experiência e filosofar**

A concepção de experiência é uma das categorias centrais para entendermos o filosofar. Ela é a origem e lugar de todo processo de filosofar. Com a filosofia habitando a experiência, Dewey pretendia superar os dualismos tradicionais das filosofias que separavam a experiência do conhecimento e, por consequência, todas as demais divisões, como inteligência e ação, inteligência e emoção, teoria e prática, saber e fazer, espírito e corpo, trabalho e lazer, etc. Estas filosofias dualistas têm sua origem na divisão social das classes – classes doutas e classes trabalhadoras, ricos e pobres, os que mandam e os que são mandados – uma vez que refletem a condição social da sua existência. Esse dualismo serve também para legitimar a continuidade dessa divisão de classes. A sua crítica às filosofias dualistas tem essa dupla função: a necessidade de reconstruir a filosofia por meio da reconstrução da concepção de experiência e recolocar a prática do filosofar como condição da vida democrática, exigindo a reconstrução da educação. Cabe recuperar neste momento o conceito de educação do autor: “[...] *é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta, e também, a nossa aptidão para dirigir o curso das experiências subseqüentes*” (DEWEY, 1979b p. 83, grifos do autor).

Neste primeiro momento, concentrarei o estudo para a para a seguinte questão:

como Dewey concebia a experiência?

A sua concepção de experiência está intimamente relacionada à própria vida. Nesse sentido, é necessário retomar a base biológica da vida. A condição de possibilidade da vida é o ambiente natural e social. Disse Dewey: “um organismo não vive *em* um meio, vive em virtude de um meio circundante” (DEWEY, 1960, p. 25, *itálico do autor*). A experiência vital consiste, segundo o autor, “[...] primariamente de relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social” (DEWEY, 1979b, p. 301). Em sentido mais geral, o ambiente da experiência é a própria natureza, que inclui a cultura como manifestação das suas próprias potencialidades. A experiência é *da* natureza, e como tal ocorre *na* natureza e *no* organismo humano – que também é um objeto natural – representando *como* as coisas são experienciadas<sup>1</sup>.

A experiência consiste nessa interação vital de organismo e meio que combina dois elementos: um ativo, no qual a experiência é uma tentativa prática, um agir sobre o objeto do meio em que ela transcorre, em alguma direção circunstanciada no espaço e no tempo; o outro reativo, no sentido de que a experiência é um sentir ou sofrer as consequências do objeto sobre nós, originando uma significação. Há sempre uma combinação entre aquilo que podemos fazer sobre as coisas e a mudança produzida reagindo sobre a vida do organismo. Disse Dewey:

O organismo atua sobre as coisas que o rodeiam, valendo-se de sua própria estrutura, simples ou complexa. Em sua consequência, as mudanças que produzem nesse meio circundante reagem a sua vez sobre o organismo e sobre suas atividades. O ser vivente sofre as consequências de seu próprio agir. Esta íntima conexão entre agir e sofrer ou padecer é o que chamamos experiência. O agir ou o sofrer, desconectados um do outro, não constituem nenhum dos dois a experiência. [...] Uma coisa vem a sugerir e a significar a outra. Temos, pois, uma experiência em um sentido vital e significativo. (DEWEY, 1958, p. 110-111).

A simples ação-reação que resulta numa modificação física, desacompanhada da relação de causa-consequência, é admitida como experiência, mas é desprovida de valor. A simples atividade, disse Dewey, é dispersiva, centrífuga, dissipadora<sup>2</sup>. Em outra passagem ele esclareceu melhor a importância da reflexão, que acresce de valor a experiência: “1) A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas 2) *a medida e valor de uma experiência reside na percepção das relações de continuidades a que nos conduz*” (DEWEY, 1979b, p. 153,

---

<sup>1</sup> Cf. DEWEY, 1958, p. 4a.

<sup>2</sup> Cf. DEWEY, 1979b, p. 152.

itálicos do autor).

O processo de estabelecer a relação de continuidade implica perceber que uma coisa “sugere” ou “significa” a outra no curso da experiência. Infere-se aqui o trabalho do pensamento que, por meio da linguagem, capta o sentido que constitui a experiência. Separar um aspecto do outro – a ação e a reação que são geradores do significado – é destruir o processo da experiência. Por exemplo, o ato da criança de por o dedo no fogo efetivamente se constituirá *em* experiência quando se associa a dor sofrida como consequência desse movimento, de tal maneira que por a mão no fogo passa a significar queimadura, dor, sofrimento, algo a ser evitado pelas mudanças que o fogo ocasiona. A presença do pensamento no processo da experiência é condição para que ela seja acrescida de significação e para que resulte em aprendizado, formando, assim, o conjunto de noções de cada indivíduo<sup>3</sup>. Sem captar o significado que se dá pela conceituação, a experiência perderia completamente sua possibilidade de crescer, ampliar e ser transmitida, portanto, de ser educativa. Dewey enfatizou a importância da conceituação no trabalho pedagógico de condução da experiência educativa:

[...] em *toda* fase de desenvolvimento, cada lição, para ser educativa, deveria conduzir a uma certa dose de conceptualização de impressões e idéias. Sem essa conceptualização ou intelectualização, nada se ganha que possa contribuir para uma melhor compreensão de novas experiências. (...). tal intelectualização é o depósito de uma *idéia*, definida e geral a um tempo. Educação, em seu aspecto intelectual, e obtenção de uma idéia do que é experimentado são expressões sinônimas (DEWEY, 1979a, p. 155/6, itálicos do autor).

O valor da experiência está nas relações de continuidade lógica e prática que ela permite que sejam construídas. A reflexão é o esforço intencional para descobrir as relações entre a coisa que fazemos e a consequência que resulta desta ação, estabelecendo a continuidade entre ambas e destas para futuras ações. Pensar, para ele, “[...] 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, 1979b, p. 158). Na experiência reflexiva ou experimental, que difere da experiência de erro-acerto, a observação é ampliada, conforme declarou Dewey: “Analisamos para ver com justeza o que existe entre as duas coisas, de modo a ligar a causa ao efeito, a atividade e a consequência” (DEWEY, 1979b, p. 158). É nesta espécie de experiência que surge o elemento intelectual, ao procurar descobrir

---

<sup>3</sup> Cf. DEWEY, 1979b, p. 153.



minuciosamente as relações entre os atos e suas conseqüências. Tal forma de proceder, ativa e inteligente, ocorre desde a infância, pois quando, disse Dewey, o infante “[...] começa a *esperar*, começa a considerar alguma coisa atual como sinal de alguma coisa que vai se seguir está, embora de modo muito simples, a formar juízos. Pois toma uma coisa como *prova* de uma outra, reconhecendo, assim, uma relação entre ambas” (DEWEY, 1979b, p. 159).

É possível, assim, ampliar o domínio sobre as coisas suprimindo a falta de algumas condições necessárias para determinado efeito, ou mesmo eliminando algumas causas que produziriam efeitos indesejáveis. O elemento intelectual que surge do processo de descobrir as relações entre nossos atos e o que acontece em consequência deles aumenta o valor da experiência, por tirá-la do fragmentário, do isolamento e da dispersão. A qualidade da experiência está na própria transformação, que opera no sentido de ampliar as possibilidades da vida, ou seja, permite maior participação e comunicação. Significados e valores são extraídos, preservados e colocados a serviço de novas experiências. Acerca desta mudança no curso da experiência, afirmou Dewey: “Quando o ato de tentar ou experimentar deixa de ser cego pelo instinto ou costume, e passa a ser orientado por um objetivo e levado a efeito com medida e método, ele torna-se razoável – racional” (DEWEY, 1979b, p. 300). E o sentido de racional no curso da experiência é que “A razão deixa de ser faculdade remota e ideal, e significa todos os recursos por meio dos quais a atividade se torna fecunda em significações” (DEWEY, 1979b, p. 304). A experiência não é mais mera abstração de fatos, mas empírica, experimental, ou seja, atividade prática dirigida pelo conjunto de significações hipoteticamente concebidas pela reflexão.

O filosofar sobre a experiência é este esforço deliberado para, como disse Dewey, “[...] tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência” (DEWEY, 1979b, p. 159). Desta forma, o pensar muda a maneira do agir humano, que passa a ser orientado por um fim em vista, hipotético, ou seja, torna possível estabelecer as relações entre meios e objetivos e/ou valores da ação.

Os impedimentos para o crescimento da experiência eram, para Dewey, a rotina e os procedimentos caprichosos. A primeira porque é escrava dos “hábitos passivos”, dos automatismos e deixa as coisas como estão. Os segundos porque se prendem ao ato momentâneo e desprezam as associações das ações com as energias do ambiente. Todos falham no mesmo ponto: “[...] recusam-se a reconhecer sua responsabilidade pelas futuras conseqüências oriundas da ação atual” (DEWEY, 1979b,

p. 160).

Estas responsabilidades somente podem ser conhecidas e assumidas pelo esforço da reflexão que cria os significados da experiência: “A reflexão subentende também interesse pelo desenlace – uma certa identificação simpática de nosso próprio destino, pelo menos imaginativamente, com o resultado do curso dos acontecimentos” (DEWEY, 1979b, p. 161). Conseqüentemente, em termos educacionais, a reflexão deveria se constituir como um princípio da aprendizagem. Aprender é aprender a pensar de forma que o pensar se transforme no método de aprender, isto é, um hábito ativo capaz de reconstruir os hábitos passivos. Pensar, como processo ativo de investigação da situação problemática da experiência, gera a compreensão e transformação da experiência e não o acúmulo de dados na memória, para que sejam lembrados mais tarde, se solicitados. Por isso, a educação tem essa exigência radical: pensar. E o tipo de pensamento que interessa à educação é o pensamento inquiridor: “Pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é *perguntar*”. (DEWEY, 1979a, p. 262).

O conceito de experiência de Dewey fundamenta-se na unidade de pensamento e ação, da vontade e da intenção de transformar uma situação problemática e da continuidade entre o passado, presente e futuro. Porém, ele alertava que as coisas podem ser experienciadas sem que o ato se caracterize como uma experiência, pois a distração e dispersão impedem a percepção das relações entre as coisas<sup>4</sup>. Temos uma experiência, disse ele, “[...] quando o material experimentado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências” (DEWEY, 1953, p.34). Neste sentido, podemos inferir que há interdependência entre as experiências na medida em que as significações apreendidas servem de instrumento para se pensar as novas situações experienciais. Disse Dewey:

Quanto mais aprende um organismo – isto é, quanto mais resultam retidos e integrados, na fase presente de um processo histórico, os termos anteriores – tanto mais tem que aprender se quiser seguir adiante; caso contrário, temos catástrofe e morte. Se a mente é um processo mais de vida, um processo mais de registro, conservação e uso do que foi conservado, então deve ter traços empiricamente: o de uma corrente em movimento, de mudanças constantes, que, contudo, têm um eixo e direção, articulações, associações, assim como iniciações, hesitações e conclusões. (DEWEY, 1958, p. 282)

---

<sup>4</sup> Cf. DEWEY, 1953, p. 34.

Em outra passagem, o autor argumentou pela importância que tem o acúmulo de experiência para a constituição do próprio “eu”:

[...] o processo do viver é contínuo; tem continuidade por ser um processo permanentemente renovado de ação sobre o meio e exposição à ação dele, juntamente com a instituição de relações entre o que se faz e o que se sofre. Portanto, a experiência é necessariamente cumulativa, e seu conteúdo ganha expressividade por causa da continuidade cumulativa. O mundo que experimentamos no passado se torna parte do eu que age e sofre a ação em outras experiências. Em sua ocorrência física, as coisas e eventos experienciados passam e acabam. Mas algo de seu significado e valor é preservado como parte integrante do eu. Através dos hábitos formados na interação com o mundo também habitamos o mundo. Ele se torna um lar, e o lar faz parte de nossa experiência cotidiana. (DEWEY 2010, p. 211-212).

O contínuo acúmulo dos significados das experiências permite que a observação e o julgamento vão se tornando cada vez mais ampliados e minuciosos. O pensar resulta em conhecimentos, mas estes têm valor na medida em que podem ser usados para fecundar novas experiências. A experiência combina, assim, um duplo movimento do pensar, o retrospectivo e o prospectivo, necessários para a continuidade da vida num mundo em contínua mudança.

Uma experiência tem uma consumação e não uma cessação: há continuidade entre as experiências e um acúmulo de significações graças à linguagem: “A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa desta interação do organismo e o ambiente, que quando se realiza plenamente transforma a interação em participação e comunicação” (DEWEY, 1953, p. 22). O registro simbólico da experiência permite a sua ampla comunicação. Desta forma, a experiência passada enriquece a experiência presente, dando a estas novas direções e significados. Além disso, a experiência deixa de ser uma coisa isolada e se conecta com a experiência da própria humanidade possibilitando a continuidade social.

Para Dewey, os significados se tornam possíveis devido à linguagem, que um instrumento que permite a associação humana: “Significados não viriam à existência sem a linguagem, e linguagem implica dois “eus” (*selves*) envolvidos em um empreendimento conjunto e partilhado” (DEWEY, 1958, p. 299). Desta forma, podemos inferir que as significações construídas nas experiências implicam um modo de agir social: por um lado implica o aprendizado da linguagem como um instrumento que permite a continuidade da significação das experiências do indivíduo pelo processo de generalização e acúmulo das mesmas; por outro lado, permite a comunicação dos

significados no grupo tornando possível a participação do indivíduo com o grupo, constituindo a vida associada. Nessa perspectiva, a comunicação disse Dewey, “[...] quando o seu uso estabelece uma genuína comunidade de ação” (DEWEY, 1958, p. 185).

A comunicação modifica as formas orgânicas de agir, transforma os acontecimentos em objetos ou coisas com uma significação. As significações introduzem novas qualidades na experiência: do ponto de vista social, temos a dimensão da cultura, e, do ponto de vista individual, a origem do “eu” ou da própria mente. A cultura é tanto condição como produto da linguagem. O ambiente cultural, ao atuar modificando a conduta orgânica, dota esta de propriedades intelectuais. O desenvolvimento da linguagem neste ambiente cultural é a chave para compreender esta transformação da conduta humana. Dewey colocou da seguinte forma esta questão:

A transformação do comportamento orgânico em comportamento intelectual, caracterizado por propriedades lógicas, é produto do fato de que os indivíduos vivem em um ambiente cultural. Este viver os força a assumir em seu comportamento o ponto de vista dos costumes, crenças, instituições, significados e projetos que são pelo menos relativamente gerais e objetivos. [...] A linguagem ocupa um lugar destacado e exerce uma função peculiarmente significativa no complexo que forma o ambiente cultural. Ela é em si mesma uma instituição cultural. [...] Ela é (1) a agência através da qual outras instituições e hábitos são transmitidos, e (2) ela permeia tanto as formas como os conteúdos de todas as demais atividades culturais. Além disso, ela tem a sua própria e distintiva estrutura que pode ser abstraída como uma forma. (DEWEY, 1960, p. 45).

A linguagem foi concebida, na filosofia deweyana, como o instrumento da cooperação social e estabelece a continuidade entre a origem e desenvolvimento das significações. Dewey coloca a linguagem como o “instrumento dos instrumentos”<sup>5</sup>, ou seja, o próprio uso dos instrumentos está sujeito às condições aportadas na linguagem em virtude de sua capacidade representativa ou de sentido. A aptidão para responder às significações no contexto social de uso e empregá-las para guiar a ação no grupo, não se limitando às reações dos contatos físicos, torna possível a experiência inteligentemente dirigida, diferenciando a ação do homem do comportamento dos demais animais.

As ações conjuntas dos seres humanos são possíveis graças à presença de sinais. Diz Dewey: “No ser humano, esta função passa a ser linguagem, comunicação, discurso, em virtude da qual as conseqüências de uma forma de vida se integram na

---

<sup>5</sup> Cf. DEWEY, 1958, p. 186

conduta de outra” (DEWEY, 1958, p. 230). A comunicação promove um amplo aprendizado de hábitos em número e complexidade:

Comunicação não apenas aumenta o número e variedade de hábitos, mas tende a ligá-los sutilmente e, eventualmente a sujeitar a formação de hábitos, em um caso particular, ao hábito de reconhecer que novos modos de associação irão exigir um novo modo de uso dele (DEWEY, 1958, p. 231).

A formação de hábitos coloca para o ser humano um número crescente de necessidades e o leva a um novo relacionamento com o mundo. Os hábitos levam o indivíduo a fazer buscas e experimentalismos, a fazer variações e expor-se ao erro e fracasso. Mesmo nesse caso, tal exercício aumenta a susceptibilidade, sensibilidade e capacidade de responder ao erro ou fracasso.

A mediação social criada para a formação dos hábitos é a educação. A concepção de educação deweyana tem o pensar como princípio da aprendizagem. Pensar é o princípio educativo, para Dewey: “[...] é evidente que a educação, *quanto a seu lado intelectual*, está vitalmente relacionada com o cultivo da atitude do pensar reflexivo, preservando-o onde já existe, e substituindo os métodos de pensar mais livres por outros mais restritos, sempre que possível” (Dewey, 1979a, p. 85, itálicos do autor). Ele defendeu que a função da educação é a formação de hábitos “[...] *a educação consiste na formação de hábitos de pensar despertos, cuidadosos, meticolosos*” (Dewey, 1979a, p. 86, itálicos do autor). Faz Nessa perspectiva, faz sentido defender o desenvolvimento do hábito do filosofar desde os primeiros anos de escolaridade, permitindo à criança lidar com esse aspecto de sua experiência.

### **3.A reconstrução da Filosofia**

O problema colocado anteriormente da reconstrução da experiência se converte no problema de reconstrução da filosofia, ou mais especificamente, como declarou Dewey “... um estudo da experiência de vida por meio da filosofia” (DEWEY, 1958, p. 37). Um estudo que penetre no interior da experiência, exprimindo os profundos conflitos e as infindas incertezas da civilização, buscando descobrir uma nova ordem de relações não patentes e fornecendo claridade à própria experiência. Introduzindo um novo significado à experiência, a filosofia passa a fornecer um método para a experiência comum dos homens. Portanto, a tarefa da filosofia é ajudar a clarificar os significados ou sentidos ou direções na experiência. Neste sentido, afirma Dewey acerca

desta primeira tarefa da filosofia: “Sua primeira incumbência é clarificar, emancipar e estender os bens inerentes às operações da experiência naturalmente originada” (DEWEY, 1958, p. 407). Por isso, ela tem amplo valor humano e libertador, na medida em que sugere direção inteligente à ação, à emoção e ao relacionamento social.

Por outro lado, a experiência está saturada com classificações e interpretações produzida pelas reflexões das gerações passadas e que parecem material fresco e ingenuamente empírico, mas são convencionalismos. São apelos ao preconceito e ao fanatismo.<sup>6</sup> Se, mesmo desconhecendo as fontes e a autoridade dos conceitos produzidos na história, eles forem considerados preconceitos, independentemente de serem verdadeiras ou falsas, a filosofia seria a crítica dos preconceitos. Assim, a outra tarefa da filosofia em continuidade com a anterior é a de detectar e refletir sobre os resultados das reflexões passadas expressadas nos conceitos que usamos e que se encontram soldados aos materiais da experiência de primeira mão, ou seja, tornaram-se hábitos ou habituais. A filosofia desnuda intelectualmente os hábitos adquiridos na assimilação da cultura. Seu papel é inspecionar criticamente esses hábitos para ver do que são feitos e de que nos servem adotá-los, contribuindo com o avanço inteligente da própria cultura. Caso contrário eles frequentemente ofuscam e distorcem a própria experiência:

Uma filosofia empírica é, de qualquer modo, algo como despir-se intelectualmente. Não podemos nos despojar permanentemente dos hábitos intelectuais que contraímos e vestimos quando assimilamos a cultura de nosso tempo e de nosso lugar. Mas o progresso inteligente da cultura exige que abandonemos alguns desses hábitos, que os inspecionemos criticamente, a fim de descobrir sua constituição e seu uso para nós. Não podemos retornar à primitiva ingenuidade. Não obstante há uma ingenuidade cultivada dos olhos, dos ouvidos e do pensamento, a qual é atingível, mas só pode ser adquirida através da disciplina de um pensamento rigoroso (DEWEY, 1958, p. 37).

A “disciplina de um pensamento rigoroso” denota a tarefa crítica da filosofia diante do conhecimento de seu tempo e espaço: “[...] objetiva a crítica das crenças, instituições, costumes, política com respeito a seu significado sobre o bem” (DEWEY, 1958, p. 408). Desta forma, a crítica aos preconceitos significa para Dewey “[...] clarificação e emancipação, quando eles são detectados e atirados fora” (DEWEY, 1958, p. 37).

Dewey concebe a filosofia como sendo inerentemente crítica, entendendo que

---

<sup>6</sup> Cf. DEWEY, 1958, p. 33.

ela tem uma posição distinta entre os vários modos de crítica em geral: ela é a crítica da crítica. A necessidade da crítica advém da tendência dos conceitos se tornarem rígidos compartimentos não comunicativos e, portanto, não interativos. Dewey menciona a variedade de especializações como a ciência, a indústria, a política, a religião, a arte, a educação, a moral, etc. que, quando se institucionalizam ou profissionalizam, se isolam e se petrificam. Daí a necessidade da tarefa crítica da filosofia:

A super-especialização e a divisão dos interesses, as ocupações e os bens criam a necessidade de um meio geral de intercomunicação, de uma crítica mútua em torno da tradução de uma região ilhada da experiência à outra. Assim, como um órgão de crítica, a filosofia resulta, com efeito, um mensageiro, um oficial de conexão, fazendo reciprocamente inteligíveis as vozes que falam línguas provincianas, e desta forma, ampliando e retificando as significações de que estão grávidas. (DEWEY, 1958, p. 410).

Diante do perigo do homem se perder diante da avalanche de especialização científica, Dewey previu o papel da filosofia como promotora de um diálogo que permite recompor um cenário completo, abrangente e integral. Ao mesmo tempo, a filosofia pode orientar o homem na escolha dos valores que lhe garantem a continuidade da vida.

A filosofia como crítica ou a filosofia experimental, como postulada por Dewey, significa uma prática radicalmente diferente da metafísica. A filosofia não nasce de algum impulso especial ou de um setor separado da experiência. Ela se origina da “[...] totalidade da condição do homem, esta situação humana cai integralmente dentro da natureza” (DEWEY, 1958, p. 421). Portanto, a crítica faz sentido quando ela considera a importância da natureza: “Observar, registrar e definir a estrutura constitutiva da natureza não é, pois, uma questão neutra ao ofício da crítica. É o esquema preliminar do campo da crítica, cujo principal alcance é permitir a compreensão da necessidade e natureza da função da inteligência” (DEWEY, 1958, p. 422).

Considerando o que foi exposto acerca de pensamento e experiência, podemos identificar algumas conseqüências para a reconstrução da filosofia. Por um lado, a filosofia faz perguntas para promover a crítica dos conceitos e valores que usamos para compreender a própria experiência situada num contexto espaço-temporal, sócio-cultural; por outro, ela pergunta pelos conceitos e valores que precisam ser criados ou reconstruídos como instrumentos necessários para controlar e conduzir inteligentemente a experiência diante dos problemas e conflitos que a afetam radicalmente. A

compreensão sem o controle nos colocaria na situação de expectadores ou contempladores de um mundo estático, o controle sem compreensão nos leva à escravidão ou alienação. Ambas as tarefas pressupõem o diálogo e a democracia na criação de uma forma de vida social com liberdade de inteligência para problematizar, investigar, partilhar e comunicar os sentidos da experiência.

Nessa mesma linha, Amaral inferiu que a tarefa da filosofia propugnada por Dewey é ajudar o homem a lidar com o presente, o atual, o existencial que é problemático, cheio de arestas e difícil de manejar: “Dewey clama pela participação ativa da filosofia nas lutas e nos debates da vida de seu tempo. Exige mesmo que ela entre no palco onde se desenrola a luta do homem pela sobrevivência com o fito de ajudá-lo a encontrar a justa solução para os problemas” (AMARAL, 1990, P. 110)

A filosofia empírica que se almeja para educação filosófica é a filosofia da, e para a experiência. Filosofar sobre a experiência poderá transformar radicalmente a vida da criança e do jovem na medida em que lhes permite assenhorear-se intelectualmente de sua experiência, ou de sua vida. A filosofia experimental tem como preocupação criar aquela atitude de amor pela contínua busca da significação humana mais profunda da experiência rompendo com a tendência da cultura de massa que busca manter os indivíduos na superficialidade do consumismo. Somente assim, a filosofia poderá criar raízes na experiência permanecendo como fonte de reflexão e transformação e não mero conteúdo a ser ensinado e transmitido como produto de consumo para fins externos. No entendimento de Amaral (1990, p. 112): “[...] o papel que Dewey efetivamente atribui à filosofia, isto é, de ser um método de resolver problemas, em suas relações com as condições reais da vida presente.” Isto porque, segundo essa autora, esses problemas que a filosofia é chamada a lidar dizem respeito “[...] à necessidade de conciliar suas crenças sobre valores que devem dirigir a conduta. (AMARAL, 1990, p. 112).

Essa discussão nos leva a explorar um campo especial de problemas que são os que se originam das relações entre experiência e democracia, ou em sentido mais amplo, as relações entre filosofia e educação, pensamento e democracia.

#### **4.Experiência, democracia e educação**

A concepção deweyana de democracia se baseia em dois critérios: o *interesse*



*comum e a interação e reciprocidade cooperativa* entre pessoas e grupos. A maior ou menor graduação de presença destes critérios torna a vida mais ou menos social ou anti-social, amplia ou impede a endosse social. Conforme expõe Dewey: “Os dois critérios para aferir-se o valor de alguma espécie de vida social são a extensão em que os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus componentes e a plenitude e liberdade com que esse grupo colabora com outros grupos” (DEWEY, 1979, p. 106).

Dewey estabelece estreita relação entre estes critérios e o desenvolvimento intelectual. A expansão da vida mental é dependente do crescente contato social ou cultural e com o meio físico. Neste sentido, Dewey alerta que diante da inexistência dos critérios mencionados na vida social, a experiência perde em significação, pois fica restrita a poucos estímulos para o pensamento se sentir desafiado à pesquisa: “A falta de livre e razoável intercâmbio, que nasce de vários interesses compartilhados, desequilibra o livre jogo dos estímulos intelectuais. Variedade de estímulos significa novidade, e novidade significa desafio e provocação à pesquisa e pensamento” (DEWEY, 1979, p. 91). Consequentemente, o isolamento e rotina significam restrição para a vida social: “A verdade fundamental é que o isolamento tende a gerar, no interior do grupo, a rigidez e a institucionalização formal da vida, e os ideais estáticos e egoístas” (DEWEY, 1979, p. 92).

Para Dewey, a coexistência em boa medida destes dois critérios caracterizam uma sociedade democraticamente constituída. Nasce daí o conceito de democracia, para Dewey: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979, p. 93)

Numa sociedade democrática, o primeiro critério proposto, o dos interesses comuns compartilhados, significa a ampliação em quantidade e variedade dos pontos de participação e, mais importante ainda, aumenta a confiança no reconhecimento de que tais interesses recíprocos são os que devem servir de direção e controle social. Interesse comum, na explicação deweyana, significa a necessidade de cada indivíduo pautar suas atividades tendo em vista as ações dos outros, e levar em conta estas condutas para orientar e dirigir as suas próprias. A extensão para o maior número de indivíduos deste critério, mostra o alcance da democracia, pois, como observou Dewey, “[...] equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade” (DEWEY, 1979, p. 93).

O segundo critério de uma sociedade democrática, o da interação e reciprocidade cooperativa com outros grupos, torna possível a cooperação mais livre entre os grupos sociais. Por isso, é possível desenvolver hábitos sociais necessários ao processo de adaptação contínua, tendo em vista a necessidade de ajustamento às novas situações problemáticas criadas pelos intercâmbios. Quantidade e variedade de intercâmbio proporcionam a diversidade de estímulos para o indivíduo reagir, variar seus atos, liberando energias que ficariam reprimidas numa convivência em grupo fechados e com restrições inibidoras.

Dewey identifica que as características da sociedade democrática são fruto das ações humanas no desenvolvimento da indústria, comércio, migrações, intercomunicação e resultado do domínio das energias naturais pela ciência. A continuidade e ampliação da vida social democrática dependem do esforço voluntário. Mas isto somente se consegue com a educação. Desta forma, a democracia e educação constituem os pilares da vida social. Uma educação deliberada e sistemática é mais condizente com a comunhão democrática em que os interesses se interpenetram e se regulam mutuamente proporcionando progresso ou readaptações. Uma sociedade democrática somente será eficiente se a vida associada dos concidadãos for uma experiência onde os significados são construídos e comunicados numa ação conjunta. Repudiando a autoridade externa, política e intelectual, governantes, líderes e cidadãos regulam suas ações a partir dos critérios da democracia. Daí ser a democracia um princípio que, como forma de vida, deve afetar completamente o ser humano:

A idéia de democracia é mais ampla e mais completa do que suas possíveis aplicações nos mais felizes dos casos. Para ser realizada, ela deve afetar todos os modos de associação humana: família, escola, indústria, religião. E mesmo no que tange a arranjos políticos, as instituições governamentais são apenas um mecanismo de fixar numa idéia canais de operação efetiva (DEWEY, 1991c, p. 148).

Por isso, a democracia é um ideal amplo e aberto em permanente reconstrução. A sociedade democrática é a única capaz de permitir a livre e necessária comunicação da experiência entre os indivíduos proporcionando a continuidade da vida social. A sociedade democrática é o espelho do próprio organismo humano. Para sobreviverem, os seres humanos mantêm contínua interação com o ambiente (escala biológica). No âmbito social, a interação exige associação e cooperação comunitária, ações mediadas pela comunicação com os outros membros da espécie. Para Dewey, a sobrevivência humana significa sobrevivência social que se realiza através do pensamento inteligente

do homem.

A própria inteligência tem origem na cooperação social, conforme pensa Dewey: “[...] inteligência é um bem, um ativo social que se reveste de função tão pública quanto é, concretamente, sua origem na cooperação social” (DEWEY, 1970, p. 77). A inteligência é o instrumento socializador por excelência e adequado para atuar com eficácia no sentido de restabelecer a continuidade da experiência.

A cooperação social é uma necessidade natural, inata para a sobrevivência do ser humano e se manifesta nas demandas por companhia, emulação, organização para atingir fins comuns, expressão e manifestação estética, a necessidade de governar, etc.<sup>7</sup> A inteligência nasce e se desenvolve a partir desta condição humana e se torna um poderoso recurso para a vitalidade social. É o recurso que a raça dispõe como mediador dos conflitos: “A condição efetiva para a integração de toda divergência de fins e de todos os conflitos de crenças está em nos darmos conta de que a ação inteligente constitui o único recurso definitivo da humanidade, em qualquer campo” (DEWEY, 1929, p. 252). A ação inteligente só é possível se houver essa estrutura social sensível aos conflitos sociais e que permite a investigação pública dos modos de resolver os conflitos da vida associada e comunitária. Desta forma as crenças adquirem valor e a experiência individual pode adquirir significações universais, ao se integrar ao todo da sociedade e nela se imortalizar. Por sua vez, a inteligência está sempre em crescimento:

Não é a inteligência uma coisa que se adquire de uma vez e para sempre. Ela está em constante processo formativo, e sua conservação requer constante alerta na observação das conseqüências, requer um espírito compreensivo empenhado em aprender, bem como uma coragem decidida a promover reajustamentos (DEWEY, 1958, p. 109).

Um sistema não democrático, como a escravidão ou a ditadura, coloca empecilhos para o desenvolvimento da inteligência, pois determina um padrão de comportamento e reprime ou elimina as manifestações que fogem do mesmo. O que se cultiva nesses sistema é a rotina e não a observação, reflexão, reajustamentos. Se a inteligência está em crescimento, dentro das fragilidades históricas, na mesma via estão a liberdade e a democracia. Para Dewey:

A liberdade que é a essência da democracia é, sobretudo, a liberdade de desenvolver a inteligência; [...] Em qual extensão nós somos realmente democráticos será, no final, decidido pelo grau pelo qual as ameaças totalitárias existentes despertam-nos para a mais profunda lealdade à inteligência pura e indefinida, e às intrínsecas conexões

---

<sup>7</sup> Cf. DEWEY, 1946, p. 184.

entre ela e a livre comunicação: o método da conferência, consulta e discussão no qual elas tomam lugar, a purificação e a associação dos resultados líquidos das experiências da multidão de pessoas (DEWEY, 1991, p. 276).

Liberdade é, para Dewey, um conceito essencialmente social e intrinsecamente ligado à inteligência. Sua definição de liberdade está relacionada à capacidade de poder fazer que implica a capacidade de poder refletir: “[...] liberdade não é precisamente uma idéia, um princípio abstrato. É poder, poder efetivo de fazer coisas específicas. Não existe liberdade em geral; liberdade no sentido amplo. Se alguém quiser saber qual a condição da liberdade em um determinado momento, alguém tem que examinar o que as pessoas *podem* fazer e o que *não podem* fazer” (DEWEY, p. 1946: 111, itálicos do autor). Dewey insiste que o sentido da liberdade não deve ser confundido apenas com a liberdade de movimento (ir e vir), mas que sua mais plena significação encontra-se no pensamento:

A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos. O erro mais comum que se faz em relação à liberdade é o de identificá-la com liberdade de movimento, ou com o lado físico e exterior da atividade. Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensar, desejar e decidir (DEWEY, 1997, p. 61).

A liberdade de pensar, desejar e decidir é desenvolvida quando se aprender o método da inteligência, ou seja, adquire-se o hábito de pensar reflexivamente que é o método democrático, ou método da inteligência cooperativa. Estamos falando do método empregado pelas ciências que é um poderoso instrumental de controle, criado pela inteligência humana e se constitui num desafio para ser utilizado analogamente na solução dos problemas referentes à conduta humana. Desta forma, o ser humano aprende a aprender, adquire a autonomia de pensamento ou auto-educação proporcionando o crescimento e contínuo amadurecimento.

O sistema democrático é o que oferece as melhores possibilidades para o desenvolvimento da inteligência, uma vez que ele torna possível a ação compartilhada, a cooperação, a experiência inteligente investigativa e livremente comunicada. Os sistemas autoritários repelem a atividade reflexiva, diz Dewey: “Onde quer que impere a autoridade, o pensamento é tido como duvidoso e nocivo” (DEWEY, 1958, p. 144). Por sua vez, o método da inteligência é o método que alimenta a democracia, e,

portanto, seria útil estar presente na educação para formar os hábitos investigativos ou o pensamento reflexivo. Desta forma, a construção deste hábito deve se constituir num princípio educativo, proporcionando uma auto-educação permanente por se constituir num aprender a aprender como forma de autogoverno, que pressupõe um contexto de liberdade e democracia.

Neste sentido, Ghiraldelli, analisando o pensamento Deweyano, afirmou esta íntima conexão entre filosofia, educação e democracia:

John Dewey entendia que a verdadeira educação era ‘crescimento’ em favor da diversidade e, sendo assim, só podia existir na democracia, dado que a democracia era entendida por ele como uma experiência histórica capaz de fazer proliferar pessoas e comportamentos mais variados. A filosofia, uma vez reconstruída, responderia a suas velhas perguntas epistemológicas e axiológicas à medida que usasse a educação como um ‘banco de provas’, observando a vida educacional. Esta, por sua vez, geradora de comportamentos, pessoas, situações variadas e ricas, não poderia ser senão o campo mais fértil para uma investigação empírica para responder perguntas do tipo ‘como se processa o conhecimento?’ e ‘como são gerados os valores?’ (GHIRALDELLI, 2002, p. 40)

O debate acerca do crescimento é muito caro na obra de Dewey a ponto de se constituir num critério moral e educacional. A experiência educativa é aquela que gera crescimento e, a experiência deseducativa é aquela que provoca parada no crescimento. Crescimento significa a possibilidade de reconstruir a experiência. O crescimento só é possível na medida em que a experiência estabelece contato com as outras experiências. Nesse sentido, o conhecimento acumulado ao longo da história, devidamente inserido no processo reflexivo da experiência do aluno, é valioso porque é fator de crescimento das experiências das novas gerações. Henning, comentando as idéias de Dewey, se posicionou neste mesmo sentido:

O autor chama a atenção ao nosso olhar, como educadores, o qual não poderá se distrair jamais do horizonte de “crescimento” da criança, que deverá se constituir pela atração às futuras experiências, num movimento permanente de obter cada vez mais desenvolvimento. Desse modo, cada conhecimento só é valioso, educacionalmente, se impulsionar esse crescimento (HENNING, 2011, p. 141).

Para Dewey, a democracia tem significado moral e ideal: “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 idéia referente a *dever* ser” (DEWEY, 1970, p. 212, *itálicos do autor*). O significado moral e ideal da democracia foi extraído por Dewey da própria estrutura original da natureza humana. A natureza humana é constituída de inteligência

como instrumento que a espécie dispõe para conduzir sua experiência. O método da inteligência é o método ou hábito do pensar reflexivo, método também da vida democrática. A defesa feita por Dewey do significado moral e ideal da democracia implica também a defesa da inteligência ou pensamento reflexivo e, por sua vez, da educação como modo de vida permeado por esses três valores: pensamento, liberdade e democracia. Defender um significado moral e ideal para a democracia é defender a própria vida. Conforme Amaral: “[...] crença no modo de viver democrático, como o mais humano de todos, o único verdadeiro porque o único que responde pelas necessidades vitais do homem, uma vez que a seu ver a própria estrutura biológica do ser humano está organizada segundo os mesmos princípios democráticos” (AMARAL, 1990. p. 115).

O autor explicita a significação moral e ideal da democracia mostrando que a democracia: “[...] exige de todos uma retribuição social e porque se proporciona, a todos, oportunidade para o desenvolvimento das suas aptidões distintas. O divórcio dos dois objetivos na educação é fatal à democracia; a adoção da significação mais restrita de eficiência priva-a de sua justificação essencial” (DEWEY, 1979, p. 133).

Decorre daí o valor da educação, pois é por meio dela que se pode proporcionar a todos a possibilidade de se aquirirem dos benefícios sociais e desenvolverem suas aptidões individuais, e exige, também, de todos a respectiva retribuição social. Para Dewey, a educação deve propiciar um ambiente favorável para que cada indivíduo tenha a possibilidade de desenvolver sua natureza potencialmente social. Da mesma forma, a reflexão da filosofia sobre as necessidades humanas na luta pela sobrevivência deve ser regida pelos fins e valores democráticos para a garantia dos mesmos. A filosofia deverá ser o corolário da democracia.

Assim sendo, a fé na democracia guarda íntima relação com a fé na experiência inteligente e na educação. A fé na democracia representou, para Dewey, a possibilidade de que através da comunicação da experiência, a Grande Sociedade se transformasse numa Grande Comunidade, revigorando o sentido público da investigação dos conflitos sociais através do método da inteligência, do pensamento reflexivo e inquiridor, que permite reconstruir e expandir os significados da experiência.

Este esforço para extrair da extensa obra filosófico-educacional de Dewey parte de sua proposição de reconstruir a filosofia a partir das idéias de reconstrução da experiência, da inteligência e da democracia pode contribuir para pensar o problema do

ensino da filosofia. Nesta perspectiva, inferimos que a aula de filosofia deveria operar o processo reflexivo no interior da experiência do estudante compreendendo que essa experiência é real, unitária, única e conflituosa, e que inclui necessariamente o pensamento e a ação. Neste sentido, a aula de filosofia deixa de ser uma atividade de contemplação expectadora do conhecimento, como tradição dogmática, e o converte num instrumento que passa a habitar e transformar experiência do educando, gerando e vitalizando os sentidos e possibilitando mudanças sociais significativas.

A aula de filosofia passa ser uma atividade investigativa, experimental, ou seja, uma atividade de pensamento reflexivo que leva a tomar consciência da situação através da pergunta, da problematização e da criação de hipóteses. O papel da reflexão filosófica é localizar e interpretar os conflitos éticos, políticos, lógicos, estéticos e educacionais que ocorrem na experiência vida, de forma a projetar meios para resolver tais problemas e reconstruir a experiência. Essa atividade pressupõe o diálogo e a democracia na criação de uma forma de vida social com liberdade de inteligência para problematizar, investigar, partilhar e comunicar os sentidos da experiência.

Filosofar sobre a experiência poderá transformar radicalmente a vida do estudante na medida em que lhes permite assenhorear-se intelectualmente da experiência, aprendendo estabelecer os nexos de continuidade entre o conteúdo e o método, a filosofia e as demais disciplinas, a vida escolar e a vida em sociedade. A filosofia experimental pode criar atitude de amor pela contínua busca da significação humana mais profunda da experiência rompendo com a tendência da cultura de massa que visa manter os indivíduos na superficialidade do consumismo. A filosofia poderá criar raízes na experiência permanecendo como fonte de reflexão, exame crítico e transformação e não mero conteúdo a ser ensinado e transmitido como produto de consumo para fins externos a experiência.

### **Referências:**

- AMARAL, Maria N. C. Pacheco. 1990. *Dewey: Filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP.
- DEWEY, John. *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. 12 ed., New York: Minton, Balch & Company, 1929. 318 p.
- \_\_\_\_\_. *From absolutism to experimentalism*. In: ADAMS, G.P., MONTAGUE, W.P. *Contemporary American philosophy*, vol. II. New York: The Macmillan Co., 1930. p.12-27.
- \_\_\_\_\_. *Experience and education*. New York: The Macmillan Company, 1939a.
- \_\_\_\_\_. *Essays in experimental logic*. New York: Dover publications, 1953. 444p.
- \_\_\_\_\_. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958. 443p.

- \_\_\_\_\_. *Logic. The theory of inquiry*. New York: Henry Hold and Company, 1960. 546p.
- \_\_\_\_\_. *The influence of Darwin on Philosophy and other Essays in contemporary Thought*. Bloomington: Indiana University Press, 1965. 309p.
- \_\_\_\_\_. *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979a. Atualidades pedagógicas; vol. 2. 292 p.
- \_\_\_\_\_. *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21. 416p.
- \_\_\_\_\_. *The latter works of John Dewey, 1925-1953:1939-1941 (LW)*. Edited by Jo Ann Boydston. Volume 16. Carbondale: Sounthen Illinois University Press, 1991a. 523p.
- \_\_\_\_\_. *The latter works of John Dewey, 1925-1953: 1949-1952. (LW)*. Edited by Jo Ann Boydston. Volume 16. Carbondale: Sounthen Illinois University Press, 1991b.
- \_\_\_\_\_. *The public and its problems*. 12a. ed. Ohio: Ohio University Press, 1991c. 236 p.
- \_\_\_\_\_. *A arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. O que é filosofia da educação – uma discussão metafilosófica. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. (org.) *O que é filosofia da Educação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 7-87.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. Contribuições ao ensino de Filosofia no Brasil partir dos princípios deweyanos sobre educação. In: *Educação em Revista*, Marília, v.12, n.1, p.155-168, Jan.-Jun., 2011.