

O FILOSOFAR COMO CRIAÇÃO DOS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA

Darcísio N. Muraro*

RESUMO: O debate sobre o ensino de Filosofia no Brasil tem se pautado em torno de uma argumentação voltada preponderantemente para a defesa daquilo que pode ser chamado de transmissão da “tradição filosófica ou, de forma mais divergente, o desenvolvimento de habilidade de pensamento. Invariavelmente essas abordagens da filosofia se convertem num exercício retórico reduzindo o filosofar numa arte literária fechada que não ilumina nem dirige a confusão que a criança e o jovem encontram-se imersos em suas experiências de vida. Pretendemos argumentar nesse artigo que a educação filosófica pode ser pensada sob outro patamar, ou seja, estabelecendo como seu objeto primário o campo contínuo, interconectado e conflituoso da experiência de vida. Para desenvolver nossa argumentação tomaremos como referência a compreensão da filosofia como uma atividade de pensamento reflexivo no âmbito social e cultural de valor indispensável uma vez que ela tem a tarefa de pensar os problemas da experiência presente tal como podemos encontrar nas principais obras de John Dewey. A filosofia passa a habitar a experiência gerando e vitalizando os sentidos lógicos, éticos, políticos.

Palavras-chave: Filosofar. Experiência. Cultura.

RESUMEN: El debate sobre la enseñanza de la filosofía en el Brasil se ha basado en un argumento que resultó principalmente de la defensa de lo que podríamos llamar de transmisión de la "tradicción filosófica" o, más explícitamente, defiende la enseñanza de la filosofía como el estudio de la historia de la filosofía, el estudio de la filosofía por los filósofos, o el estudio de los problemas de los filósofos, o la reflexión sobre los temas de las diversas áreas del pensamiento filosófico, y aún de manera más divergente, el desarrollo de las habilidades del pensamiento. Invariablemente, estos enfoques de la filosofía se convierten en un ejercicio retórico que reduce el filosofar a una cerrada arte literaria, que no esclarece ni resuelve la confusión en la que los niños y jóvenes están inmersos en sus experiencias de vida. Tenemos la intención de argumentar en este artículo que la educación filosófica se puede pensar en otro nivel, es decir, estableciendo como objeto principal el campo continuamente conflictuoso de la experiencia de vida. Para desarrollar nuestro argumento, se toma como referencia la comprensión de la filosofía como una actividad del pensamiento reflexivo en la vida social y cultural fundamental, ya que ella tiene la tarea de pensar acerca de los problemas de la experiencia, tal como podemos encontrar en las principales obras de John Dewey. La filosofía pasa a habitar la experiencia generando y vigorando los sentidos lógicos, éticos y políticos.

PALABRAS CLAVE: Filosofar. Experiencia. Cultura.

* Prof. Adjunto da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: dmuraro@uel.br.

Introdução

O debate sobre o ensino de Filosofia no Brasil tem se pautado em torno de 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 da filosofia se convertem num exercício retórico que reduz o filosofar a uma arte literária fechada que não ilumina nem dirige a confusa experiência de vida que a criança e o jovem têm que enfrentar. Pretendemos argumentar nesse artigo que a educação filosófica pode ser pensada sob outro patamar, ou seja, estabelecendo como seu objeto primário o campo contínuo, interconectado e conflituoso da experiência de vida. Para desenvolver nossa argumentação tomaremos 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.

Iniciamos com uma breve referência a vida deste pensador que pode iluminar nossa reflexão. Dewey declara em sua breve biografia intitulada *Do Absolutismo ao Experimentalismo* que a fonte inspiradora de seu pensamento foram os problemas sociais: “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 desta 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” (DEWEY, 1965, 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” (DEWEY, 1965, p. 18)

O método consiste na própria atividade do pensamento que emerge do processo da dúvida-investigação e do agir para transformar a situação problemática experienciada. Dewey investiga a lógica do pensar ancorando sua análise no *como* pensamos *da, na e para* a experiência nos seu desenvolvimento histórico e social. Deste estudo ele depreende etapas ou fases articuladas entre si que são comuns nesse processo e que compõem o que denominou de pensamento reflexivo. O pensar reflexivo ou a investigação tem a seguinte pauta lógica: a

primeira etapa do processo reflexivo é a localização do ato de pensar na experiência, inicialmente indeterminada (confusa e duvidosa) e a segunda que é a decisão de querer interpretar os dados da situação para definir o problema, tendo-se 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, conteúdos acumulados em experiências anteriores do sujeito ou da cultura. 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 conclusão do processo reflexivo consiste na elaboração de um plano de ação para por à prova a hipótese (verificação). 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 diz: “[...] 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 situação problemática. A novidade que o pensamento produz consiste na percepção de novas relações para as coisas familiares diante do problema e na criação de plano de ação enriquecendo a experiência. Praticamente todos os conhecimentos – as descobertas científicas, invenções, teorias e as produções da arte – resultam desse processo lógico de pensar.

Cabe salientar que, segundo o autor, a lógica do pensamento não é uma forma lógica externa à experiência, fornecida pela mente ou pelo pensamento, mas construída 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, para ele, o objeto primário da investigação filosófica, a sua genuína habitação, é o campo contínuo, interconectado e conflituoso da experiência individual e social. Nesse sentido, o filosofar se ocupa com a lógica do pensar e investiga as nuances dessa lógica que resulta da reflexão sobre a experiência. Investiga, deste modo, a própria lógica da investigação.

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 diz Dewey:

Essa mudança não implica numa 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 esta função da filosofia de “racionalizar as possibilidades da experiência”. Uma delas é racionalizar a sua própria lógica interna. Mas essa questão levanta a necessidade de compreender com mais profundidade a concepção de experiência de Dewey.

Experiência e filosofar

A concepção de experiência é uma das categorias centrais para entendermos o filosofar na perspectiva deweyana. Ela é a origem e lugar de todo processo de filosofar. Com a filosofia habitando a experiência, Dewey pretende superar os dualismos tradicionais das filosofias que separavam a experiência do conhecimento e, por conseqüência, 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 nesse 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 subsequentes*” (DEWEY, 1979b p. 83, grifos do autor). Portanto, o filosofar tem um papel importante: esclarecer e aumentar os sentidos da experiência presente e fazer desses sentidos guias para as novas experiências.

Neste primeiro momento, voltaremos nosso estudo para o aprofundamento da seguinte questão: como Dewey concebe a experiência?

A 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. Diz 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. (cf. DEWEY, 1958, p. 4a, grifos nossos).

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 conseqüências 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. Diz Dewey:

O organismo atua sobre as coisas que o rodeiam, valendo-se de sua própria estrutura, simples ou complexa. Em sua conseqüência, as mudanças que produzem nesse meio circundante reagem a sua vez sobre o organismo e sobre suas atividades. O ser vivente sofre as conseqüências 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-conseqüência, é admitida como experiência, mas é desprovida de valor. A simples atividade, diz Dewey, é dispersiva, centrífuga, dissipadora. (cf. DEWEY, 1979b, p. 152). Em outra passagem esclarece 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, itálicos do autor). O valor de uma experiência implica em reconhecer que a experiência tem sempre um componente ético: ela aumenta as possibilidades de escolha do ser humano no universo de sua existência histórico-social.

O processo de estabelecer a relação de continuidade implica em 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 pôr o dedo no fogo efetivamente se constituirá em experiência quando se associar à dor sofrida como conseqüência desse movimento, de tal maneira que pôr 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. (cf. DEWEY, 1979b, p.153). Essas noções constituem os sentidos como condição de possibilidade de dar continuidade à experiência, ou seja, à própria vida. 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 e vital. Dewey enfatiza a importância da conceitualização 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 declara 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 minuciosamente as relações entre os atos e suas consequências. Tal forma de proceder, ativa e inteligente, ocorre desde a infância, quando, diz Dewey, o infante “[...] começa a *esperar*, começa a considerar alguma coisa atual como sinal de alguma coisa que se vai 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 itálicos do autor).

É possível, desse modo, ampliar o domínio sobre as coisas suprindo a falta de algumas condições necessárias para determinado efeito, ou mesmo eliminar 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 conseqüência 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 afirma 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 diz Dewey, “[...] tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência” (DEWEY, 1979b, p. 159). Desta forma, o pensar muda a maneira do proceder 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 são, para Dewey, a rotina e os procedimentos caprichosos. A primeira porque é escrava dos “hábitos passivos”, dos automatismos e deixam as coisas como estão. A segunda porque se prende ao ato momentâneo e despreza as associações das ações com as energias do ambiente. Ambas 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). Ao estabelecer a intencionalidade do

agir o reveste com uma dimensão ética. Conseqüentemente, em termos educacionais, a reflexão deveria se constituir como um princípio da aprendizagem. É o processo ativo da investigação que gera a compreensão e não o acúmulo de meras informações na memória para que sejam lembrados mais tarde se solicitados. Por isso, 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 pensar perguntando vitaliza a experiência tirando-a da rotina, da banalização, da naturalidade e devolve ao homem a responsabilidade pela autoria de seu próprio destino.

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 alerta 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. (cf. DEWEY, 1953, p.34). Temos uma experiência, diz 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. Diz 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)

Em outra passagem, o autor argumenta 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 são possíveis devido à linguagem que é uma atividade social: “Significados não viriam à existência sem a linguagem, e linguagem implica dois ‘eus’ (*selves*) envolvidos em um empreendimento conjunto e partilhados” (DEWEY, 1958, p. 299). Desta forma, podemos inferir que as significações originárias das experiências implicam um modo de agir social e que

realiza a finalidade da associação. Ganha sentido, diz 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 coloca 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 é reconhecida como o instrumento da cooperação social e estabelece a continuidade entre a origem e desenvolvimento das significações¹. Dewey coloca a linguagem como o “instrumento dos instrumentos” (cf. DEWEY, 1958, p. 186), ou seja, o próprio uso dos instrumentos está sujeito às condições aportadas na linguagem. A aptidão para responder às significações e empregá-las, não se limitando às reações dos contatos físicos, constitui a experiência inteligentemente dirigida, ou dirigida por significações ou conceitos, que diferencia o homem dos demais animais e o emancipa.

¹ “A linguagem é uma função natural da associação humana; e suas conseqüências reagem sobre outros acontecimentos, físicos e humanos, dando-lhes significação ou sentido” (Dewey, 1958, p. 173).

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 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. As condições apropriadas para o exercício dos hábitos levam o organismo a fazer as 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. Por isso, julgamos importante o desenvolvimento do hábito do filosofar desde os primeiros anos de escolaridade de forma que não somente permitisse a melhor comunicação com a filosofia, mas, sobretudo, o efetivo filosofar sobre a filosofia.

A reconstrução da Filosofia

O problema colocado anteriormente da reconstrução da filosofia se converte no problema de reconstrução da experiência, ou mais especificamente “... um estudo da experiência de vida por meio da filosofia” (DEWEY, 1958, p. 37). Um estudo que penetra 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, este 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. Nessa perspectiva, 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 produzidas pelas reflexões das gerações passadas e que parecem material fresco e ingenuamente empírico, mas são convencionalismos. São apelos ao preconceito e fanatismo. (cf. DEWEY, 1958, p. 33). Se mesmo desconhecendo as fontes e a autoridade de quem as produziu elas forem consideradas 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 que se encontram soldados aos materiais da experiência de primeira mão, ou seja, tornaram-se hábitos ou habituais. A filosofia desnuda intelectualmente os hábitos, os quais foram adquiridos na assimilação da cultura, sem terem sido inspecionados criticamente para ver do que são feitos e de que nos servem adotá-los, sem impedir o avanço inteligente da própria cultura. Caso contrário eles frequentemente ofuscam e distorcem:

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 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 objetos 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).

A filosofia como crítica ou a filosofia empírica tal 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; 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.

A filosofia empírica que se almeja para educação filosófica é a filosofia *da, na e para* a experiência. Filosofar sobre a experiência poderá transformar radicalmente a vida da criança e do jovem na medida em que lhes permite assenhorar-se intelectualmente de sua experiência, ou de sua vida. 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 permanecendo como fonte de reflexão e transformação e não mero conteúdo a ser ensinado e transmitido como produto de consumo para fins externos. Esta discussão nos leva a explorar as relações entre experiência e democracia, ou em sentido mais amplo, as relações entre filosofia e educação, pensamento e democracia.

Experiência e Democracia

A dimensão social da experiência pode ser compreendida a partir de 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, social-democrático e educacional. 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 do 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). 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 - 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 a que este critério se aplica, considera 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 – 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 do desenvolvimento da indústria, comércio, migrações, intercomunicação e resultado do domínio das energias naturais pela ciência. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia afeta e determina a vida democrática: “A ciência, por meio de suas consequências tecnológicas físicas, está agora determinando as relações que os seres humanos, separadamente, ou em grupos, mantêm um com o outro” (DEWEY, 1970, p. 240). A ciência passou a ser um elemento constitutivo da cultura atual. Vivemos um estado de conflito da vida democrática. Um dos problemas mais sérios da democracia é a ameaça de solapamento pelas condições econômicas de concentração do capital. O controle financeiro ao controlar os meios de publicidade ameaça destruir os fundamentos da democracia ao controlar a opinião pública e o Estado democrático. Diz o autor:

Mais perigoso, talvez, no fim, é o fato de que todas as condições econômicas, tendendo para a centralização e concentração dos meios de produção e distribuição, afetam a imprensa pública queiram ou não queiram os indivíduos. As causas que requerem grande concentração de capital para a condução dos negócios modernos, influenciam naturalmente o negócio eleitoral. (DEWEY, 1970, p. 235).

A postura de confiança nesses mecanismos estabelecidos é constitui falha grave para a democracia. Dewey indica a necessidade de continuo questionamento desses mecanismos: “Como crentes na democracia não temos apenas o direito, mas o dever de questionar os mecanismos existentes, digamos, do sufrágio ou voto, para indagar se alguma organização funcional não serviria para melhor formular e manifestar a opinião pública do que os métodos existentes” (DEWEY, 1970, p. 244). Para enfrentar este problema central da democracia ele defende, como critério para todas as ações associativas e cooperativas, a dependência dos fins em relação aos meios, conforme se constata e se confirma pela própria experiência humana. Nas palavras do autor: “[...] fins democráticos requerem métodos democráticos para sua realização” (DEWEY, 1970, p. 260). Métodos que

implicam enfrentar os problemas da vida democrática de forma que as ações cooperativas sejam permeadas pelos recursos da inteligência coletiva. O interesse pela vida democrática desenvolveu uma ética. Diz Dewey:

Esse interesse desenvolveu uma ética que tem seus aspectos distintivos. Alguns dos seus óbvios elementos são inclinação para manter a convicção em suspenso, capacidade de duvidar até que sobrevenha a prova, inclinação para acompanhar a evidência para onde ela o leve, em vez de armar primeiro uma conclusão pessoalmente preferida, capacidade para manter idéias em estado de suspensão e usá-las como hipóteses a serem provadas e não dogmas a serem confirmados; e (possivelmente, o mais distintivo dos traços) alegria e prazer com novos campos de exame e com novos problemas (DEWEY, 1970, p. 231-232).

A continuidade e ampliação da vida social democrática dependem do esforço voluntário no autogoverno das instituições de forma a assegurar a mais completa realização da natureza humana para o maior número de pessoas. Trata-se de um caminho ou modo de vida que “[...] põe o maior peso de responsabilidade sobre o maior número de pessoas” (DEWEY, 1970, p. 217). O aprendizado da vida democrática coloca para a filosofia o problema de pensar a educação, ou mais especificamente, de pensar filosoficamente os problemas que surgem do campo da educação. Isto porque a democracia e educação constituem os pilares da vida social. Uma educação deliberada e sistematicamente construída sob a reflexão filosófica 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 deliberam e regulam suas ações a partir dos critérios da democracia. Por isso, a democracia deve figurar como um princípio ético que afete completamente todas as relações do 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. (cf. DEWEY, 1946, p. 184). 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).

Se a inteligência está em crescimento, dentro das fragilidades históricas, na mesma via estão a liberdade² 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 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).

Falar em inteligência é falar no método da inteligência ou da investigação, que é o do pensamento reflexivo. O método experimental e cooperativo é assimilado por Dewey como modelo geral da investigação, isto é, como sendo o próprio método da inteligência investigativa, que se diferencia das formas empiristas e racionalistas. Como o método da ciência é um poderoso instrumental de controle, criado pela inteligência humana, ele se constitui num desafio para ser utilizado na solução dos problemas referentes aos assuntos humanos. Aprender o método da inteligência é para Dewey adquirir o hábito de pensar reflexivamente que é o método democrático, ou método da inteligência cooperativa. Desta forma, o ser humano aprende a aprender e adquire a

² Liberdade é, para Dewey, um conceito essencialmente social e intrinsecamente ligado à inteligência. Sua definição é assim expressa: “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).

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 num contexto de liberdade, ética e democracia.

A democracia tem significado moral e ideal como confirma Dewey: “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 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 distintivas. 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 aquinhoarem 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, como o processo da experiência tem valor educativo, a fé na democracia guarda íntima relação com a fé na experiência e na educação. A fé na democracia é para Dewey a possibilidade de que através da comunicação da experiência a Grande Sociedade se transforme 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. Desta forma, fica bastante explícito como o autor correlaciona a dimensão ética, política e lógica quando o filosofar habita e torna fecunda a experiência humana.

Referências

DEWEY, John. *A arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *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.

_____. *Essays in experimental logic*. New York: Dover publications, 1953. 444p.

_____. *Experience and education*. New York: The Macmillan Company, 1939a.

_____. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958. 443p.

_____. *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.

_____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional e Ed da USP, 1970. 261p.

_____. *Logic. The theory of inquiry*. New York: Henry Hold and Company, 1960. 546p.

_____. *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.

_____. *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. 12 ed., New York: Minton, Balch & Company, 1929. 318 p.

_____. *The influence of Darwin on Philosophy and other Essays in contemporary Thought*. Bloomington: Indiana University Press, 1965. 309p.