

Aline Franciele Morigi

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO HUMANA
NA PERSPECTIVA EDUCATIVA DE JOHN DEWEY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Faculdade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2015

Aos amores da minha vida, meus pais, minha irmã,
minha avó e minha sobrinha, que estiveram sempre
ao meu lado, compartilhando das minhas alegrias e
dificuldades, sobretudo acreditando em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo presente da vida e por mais esta conquista em minha formação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci, por compartilhar de sua sabedoria e apoio na construção de minha pesquisa.

A meus pais, Nei e Serlei, pela educação que me deram, paciência, orações e, especialmente, por serem a força motivadora ante às dificuldades de minha caminhada.

À minha irmã Nadine, por me ouvir, demonstrando sua amizade e cumplicidade, por compreender os meus sonhos.

À Heloísa, minha sobrinha, por ser a razão de nossa alegria.

À minha vó Osmilda, por ser, na minha vida, tudo o que representa a palavra “carinho”.

À Ritielli Berticelli e ao Henrique Bianchi Vieira da Cunha, pela indescritível amizade.

A todos os amigos, colegas, familiares pelo afeto, incentivo e compreensão quando me fiz ausente.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo, em especial aos professores da linha de pesquisa Fundamentos da Educação, Dr. Angelo Cenci, Dr. Cláudio Almir Dalbosco e Dr. Eldon Henrique Mühl, pelas contribuições e motivações na realização deste trabalho.

“E de repente, num dia qualquer, acordamos e percebemos que já podemos lidar com aquilo que julgávamos maior que nós mesmos. Não foram os abismos que diminuíram, mas nós que crescemos...”

Fabíola Simões.

RESUMO

Este trabalho trata da relação entre experiência estética e formação humana a partir da abordagem de John Dewey. A concepção de experiência estética desse autor possibilita compreender as experiências dos sujeitos, em um contexto ainda marcado por dualismos, na perspectiva de um enriquecimento de tais experiências e, pois, sob um prisma formativo. O problema de pesquisa orienta-se pela seguinte questão: qual o alcance do desenvolvimento da experiência estética para a formação humana a partir da perspectiva monista de Dewey? Nossa hipótese é de que a concepção monista de experiência de Dewey possibilita pensar a experiência estética e a educação humana em uma perspectiva formativa. A presente dissertação constitui-se em uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico e adota uma abordagem metodológica hermenêutica, como procedimento do trabalho bibliográfico. No primeiro capítulo, aborda-se a concepção de experiência de Dewey. No segundo, explicita-se a crítica deweyana aos dualismos, bem como o monismo estético defendido pelo autor. Por fim, no terceiro, articula-se a relação entre experiência estética e educação como formação humana em uma perspectiva monista.

Palavras-chave: Educação. Formação humana. Experiência estética. Arte.

ABSTRACT

This study deals with relationship between aesthetic experience and human formation from the John Dewey approach. The conception of aesthetic experience of this author allows to understand the experiences of the subjects in a context still marked by dualisms, in the perspective of an enrichment of such experiences and therefore under a formative perspective. The research problem is guided by the following question: what is the reach of the development of the aesthetic experience for the human formation from the monistic perspective of Dewey? Our hypothesis is that the monistic conception of experience from Dewey allows to think the aesthetic experience and the human education in a formative perspective. This dissertation is a theoretical and bibliographic research and adopts a hermeneutic methodological approach as bibliographic work procedure. The first chapter deals with Dewey's conception of experience. The second chapter deals with Dewey's criticism to the dualisms as well as the aesthetic monism advocated by the author. Finally, the third chapter articulates the relationship between aesthetic experience and education as human formation in a monistic perspective.

Keywords: Education. Human formation. Aesthetic experience. Art.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA DE DEWEY	10
1.1 Os critérios da experiência.....	10
1.2 Experiência e educação	16
1.3 Experiência como forma de aprendizagem	21
1.4 Experiência, aprendizagem e hábito	25
2 A CRÍTICA AOS DUALISMOS E O MONISMO ESTÉTICO DEWEYANO.....	29
2.1 A crítica aos dualismos que afetam a vida humana	29
2.2 O dualismo na educação.....	35
2.3 As feições do conceito deweyano monista de arte.....	42
3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A FORMAÇÃO HUMANA NUMA PERSPECTIVA MONISTA	49
3.1 A experiência estética e o papel da imaginação	49
3.2 A harmonia e a percepção na experiência estética	55
3.3 Experiência estética e educação como formação em perspectiva monista.....	60
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	74

INTRODUÇÃO

A escolha do tema da presente dissertação foi dada essencialmente por sua relação com minha formação inicial em Artes Visuais e Música, áreas que integram a experiência estética, bem como pela motivação em explorar e descobrir as possíveis contribuições que o desenvolvimento de experiências estéticas poderia trazer para a formação humana no que implica a preocupação com a transformação do próprio agir dos sujeitos no sentido do cultivo de si. Essa motivação me levou a investigar de que modo essas áreas poderiam contribuir para uma reflexão voltada ao campo da educação. Nesse contexto é importante observar que se a arte tem uma dimensão formativa, faz-se importante fundamentar tal dimensão, e John Dewey em muito pode contribuir nessa tarefa.

Nesse sentido, recorri às suas obras, sobretudo à parte em que o autor explora o conceito de experiência e, de um modo mais específico, a *Arte como Experiência*. A problemática de fundo que orienta a obra de Dewey é motivada pelos dualismos que nos dias atuais ainda afetam a vida social e a própria vida dos sujeitos, interferindo no processo formativo destes. O reflexo de tais dualismos aparece na tendência ao empobrecimento da experiência, sobretudo da experiência estética e da experiência educativa. Aspectos como o consumismo, a competição desenfreada, a dificuldade em conviver com a pluralidade e com as diferenças, a separação entre arte e vida, a fragmentação e a mercantilização das relações humanas se expressam como reflexos dos dualismos que afetam hoje a vida humana. Soma-se a isso uma perda no refinamento de suas relações e, por vezes, o avanço nelas da frieza e da perda do senso de humanidade, levando a um desequilíbrio, a uma sociedade doente, que não ama, nem ao menos aprecia o que faz ou se questiona sobre o sentido da arte de viver.

A concepção de experiência estética de Dewey possibilita, pois, compreender as experiências dos sujeitos, em um contexto ainda marcado por dualismos, na perspectiva de um enriquecimento de tais experiências e, desse modo, sob um prisma formativo. O problema de pesquisa da presente dissertação está orientado pela seguinte questão: qual o alcance do desenvolvimento da experiência estética para a formação humana a partir da perspectiva monista de Dewey? Nossa hipótese é de que a concepção monista de experiência de Dewey possibilita pensar a experiência estética e a educação humana em uma perspectiva formativa.

A presente dissertação constitui-se em uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico e adota uma abordagem metodológica hermenêutica como procedimento do trabalho bibliográfico. Conforme Dalbosco, a pesquisa bibliográfica concerne a uma “abordagem conceitual e refere-se ao processo de reconstrução e análise de teorias e conceitos de um

determinado autor, obra ou tradição intelectual” (2010, p.43). Toma-se como principal referência o livro de Dewey *Arte como experiência* (2010), além das obras como *Democracia e Educação* (1959a), *Reconstrução em Filosofia* (1959b), *Experiência e Natureza* (1974), *Vida e Educação* (1978), *Experiência e Educação* (1979) e *Human nature and conduct* (2002). A pesquisa bibliográfica tem cunho fundamental para o desenvolvimento deste texto por propiciar o embasamento do problema investigado e as discussões realizadas com o orientador. O desenvolvimento da presente dissertação também traz presente contribuições de intérpretes de Dewey, tais como Andrade (2009), Amaral (1990), Cavallari (2007), Cunha (1994), Dalbosco (2010), Fávero e Tonieto (2011), Moya (2013), Pontes (2015), Souza (2010) e Teixeira (1978), entre outros.

Para dar conta da proposta, o capítulo 1, *A concepção de Experiência de Dewey*, aborda o conceito de experiência de Dewey e é articulado em quatro passos: parte-se da formulação que Dewey faz dos critérios da experiência, segue-se com retomada do autor sobre a relação existente entre experiência e educação, avança-se explicitando as significações sobre a experiência e aprendizagem presentes no autor para, no último tópico, abordar-se a relação entre experiência, aprendizagem e hábito. O capítulo 2, *A crítica aos dualismos e o monismo Estético deweyano*, inicia abordando a crítica aos dualismos existentes na sociedade e, na sequência, o dualismo presente na educação, mostrando-os como causa do empobrecimento da experiência humana. Dando continuidade e finalizando o capítulo, demonstra-se a perspectiva do monismo estético Deweyano, que tem como objetivo unificar as relações. Por último, o capítulo 3, *A Experiência Estética e a formação humana numa perspectiva monista*, traz, inicialmente, os significados da experiência estética e o papel da imaginação nos sujeitos. Após, explicita-se as relações da harmonia e da percepção na experiência estética. Por fim, aborda-se a contribuição da experiência estética e da educação para a formação humana em uma perspectiva monista de acordo com Dewey.

1 A CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA DE DEWEY

Neste primeiro capítulo, voltamos os estudos à concepção de experiência presente na filosofia de Dewey. Para tal propósito, nos embasamos em suas obras *Democracia e Educação* (1959a), *Experiência e Natureza* (1974), *Vida e Educação* (1978), *Experiência e Educação* (1979) e *Human nature and conduct* (2002), bem como em considerações presentes em *Arte como Experiência* (2010). O objetivo deste capítulo consiste em abordar o conceito deweyano de experiência. Inicialmente, é apresentada a tematização dos elementos que compõem os critérios da experiência na perspectiva do autor. Na sequência, é abordada a concepção de experiência na esfera da educação na perspectiva de Dewey, que remete ao crescimento ou ao aprimoramento das atitudes do sujeito, seguida pelos significados da experiência como forma de aprendizagem. Finalizando o capítulo, são expostas, a partir do autor, aproximações entre experiência, aprendizagem e hábito.

1.1 Os critérios da experiência

Dewey entende que qualquer experiência, para se consolidar como tal, depende de dois critérios fundamentais: a categoria de continuidade ou de *continuum* experiencial e o critério de interação. Entende ainda que nessa relação entre continuidade e interação da experiência existe um aspecto ativo, que diz respeito aos fatores internos do sujeito, e outro passivo, que remete às condições externas a ele, o que é determinado por uma ação, ou seja, pela ação dos corpos uns sobre os outros. O autor considera a experiência “uma fase da natureza, [...] uma forma de interação, pela qual dois elementos que nela entram - situação e agente - são modificados” (DEWEY, 1978, p. 14). Isso indica que numa relação que envolve experiência sempre há uma interação do indivíduo com objetos e com outras pessoas. De acordo com Dewey (2010), a natureza é a mãe e o habitat de todo sujeito, a base e o respaldo, o que significa que todo crescimento do indivíduo, em princípio, é resultado da interação do sujeito com o seu meio. O princípio da interação, por sua vez, auxilia a interpretar uma experiência em sua função e em sua força educativa. Desse modo:

Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação. O erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Violava assim, por um lado, o princípio de interação. Tal violação não é, contudo, motivo para que a nova educação o viole pelo outro lado – a não ser na base da filosofia dos extremos, do *isto ou aquilo* [...] (DEWEY, 1979, p. 35, grifos do autor).

Os princípios de continuidade e de interação, além de estarem vinculados uns com os outros, são também considerados com base em aspectos longitudinais e transversais da experiência. As situações ocorrem de maneira suscetível e isso quer dizer que a experiência acontece de forma inerente a todos os sujeitos. Dewey entende que:

Em alguns casos, a iniciativa parte do lado do ambiente; os esforços do ser humano sofrem certas frustrações e desvios. Em outros casos, o procedimento das coisas e pessoas do ambiente leva a desfecho favorável as tendências ativas do indivíduo, de modo que, afinal aquilo que o indivíduo sofre ou sente são as consequências que tentou produzir. Exatamente na proporção em que se estabelecem conexões entre aquilo que sucede a uma pessoa e o que ela faz em resposta, e entre aquilo que a pessoa faz a seu meio e o modo por que esse meio lhe corresponde, adquirem significação os atos e as coisas que se referem a essa pessoa. Ela aprende a conhecer-se e também a conhecer o mundo dos homens e das coisas (1959a, p.301).

Desse ponto de vista, o princípio de continuidade da experiência implica que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica as experiências subsequentes. Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga nas experiências que se sucedem. Pelo princípio de continuidade, o sujeito é levado de uma experiência para a outra, ou seja, há um desenvolvimento maior e posterior que está relacionado com as situações anteriores, o que mostra existir, nas respostas presentes, vínculos diretamente ligados com as vivências do passado.

Essa relação também implica uma direção que poderá – ou não – ser dada por meio das experiências mais amadurecidas de sujeitos mais velhos nas escolhas dos indivíduos mais jovens. Dewey ilustra esse aspecto do seguinte modo:

[...] as crianças adquirem conhecimento sobre as pessoas descobrindo quais são os atos que essas pessoas exigem como “resposta” e a que essas pessoas fazem em “respostas” aos atos delas, crianças. E a combinação *daquilo que as coisas nos fazem* (não por gravarem qualidades em um espírito passivo) modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros, e *daquilo que nelas podemos fazer*, produzindo-lhes novas mudanças, é o que constitui a experiência (1959a, p. 298-299, grifos do autor).

Nesse sentido, a experiência, que é constituída por mudança nas ações dos sujeitos, só receberá significação quando implicar uma atividade contínua, ou seja, quando o seu valor residir no modo como são percebidas as relações ou no direcionamento a ser dado pelos sujeitos que a conduzem. Quando há direcionamento nas ações do sujeito, seu meio também poderá intervir, aumentando ou diminuindo o que o sujeito poderá aprender em uma determinada situação. Esse aprendizado servirá também como uma referência para lidar com situações posteriores e, por conseguinte, para desenvolver um processo de maneira contínua com relação as suas experiências. As experiências, de um modo geral, podem também referir-se à imaginação, ao mundo físico, a fenômenos do mito e da magia, da política, da pintura e de aspectos da vida e da sociedade. Em outros termos, é a conexão entre os aspectos da vida e da sociedade que revelam a continuidade das concepções físicas e/ ou sociais e determinam as experiências dos sujeitos.

Com base em Hart, Dewey (1978) define as experiências humanas em três aspectos fundamentais. O primeiro aspecto consiste nas experiências que apenas os sujeitos possuem e são oriundas do mundo orgânico, como um instrumento para conhecer o universo, isto é, nesse aspecto, as experiências são consideradas um fenômeno da natureza. Como exemplo, pode-se tomar o caso do bebê que sente fome e dor, sem saber de fato o que significa essa experiência. O segundo aspecto é composto pelas experiências que, após serem refletidas, constituem um conhecimento consciente, de modo que a natureza do sujeito eleva-se a um outro nível, o qual é definido por Hart como inteligência. Em outras palavras, o sujeito passa a questionar sua realidade, a escolher, formar, realizar seleções e ter critérios para si mesmo. O terceiro aspecto refere-se aos desejos do sujeito por algo que não sabe muito bem do que se trata, mas que presente e, assim, quando o sujeito é experimentado, identifica também suas falhas ou fraquezas diante da complexidade do universo, o que lhe permite questionar e se desestabilizar, fazendo com que esteja em constante revisão de suas ações. Dewey entende, também, que todas as experiências produzem reflexão e conhecimento¹.

Segundo Dewey (1978), o sujeito adquire experiência de vida de uma maneira inteligente ao perceber relações ainda não percebidas, ao criar relações para a realização, ou reelaboração de uma próxima experiência. Um caminho que pode aperfeiçoar os métodos de ensinar e aprender deve estar apoiado em condições que estimulam o ato reflexivo do sujeito, bem como os seus conhecimentos.

¹ Essa ideia é um dos princípios educativos que norteavam *Lab-School*, fundada no ano de 1884 - quando Dewey ingressou na Universidade de Chicago - com o princípio de servir como uma ferramenta para ele poder testar suas teses filosóficas e psicológicas no campo educacional (CUNHA, 1994).

A reflexão na experiência pode ser definida pelo “discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência” (DEWEY, 1959a, p. 158), ou seja, como algo que ocorre entre o encontro de alguma apropriação do destino do sujeito com o resultado do curso dos acontecimentos. Por conseguinte, o sujeito que fica indiferente a um desses resultados, não participando, não consegue pensar totalmente a seu respeito. Isso quer dizer que a reflexão acontece quando o pensamento do sujeito parte de um acontecimento passado, tomando como referência o seu resultado para a projeção de suas próximas ações.

O pensamento ou a reflexão determina a significação de uma experiência, de maneira que, sem algum elemento intelectual, não é possível que uma experiência seja considerada significativa. De acordo com Dewey, toda experiência é reflexiva quando assume determinadas características, tais como:

- a) perplexidade, confusão e dúvida, devido ao fato de que o sujeito está inserido em uma situação incompleta, cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda;
- b) uma previsão conjectural, o que remete a uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências;
- c) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver;
- d) a conseqüente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias;
- e) a tomada, como base, da hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado das coisas; e a realização de alguma coisa para produzir o resultado previsto e para, por esse modo, pôr em prova a hipótese (1959a, p. 164-165).

A experiência, quando reflexiva, como já explicitado anteriormente, leva em consideração as experiências anteriores para a projeção de novas experiências. Nesse caso, ocorre também a manifestação de novos conhecimentos, inclusive proporcionando uma dimensão mais ampla de pensamento do sujeito, tomando como referência um fato que já lhe é conhecido, proporcionando um resultado natural em suas próximas ações.

A experiência, além de aumentar os conhecimentos, permite enriquecer o espírito do sujeito, engrandecendo também o seu sentido em relação à vida. Quando há presença de conhecimentos de cunho informativo, porém separados da ação reflexiva do sujeito, esses são considerados conhecimentos mortos, algo que vem a esmagar o espírito do sujeito. A experiência, para Dewey, é atribuída de grande significação quando é completada pela percepção, análise e pesquisa, o que leva à aquisição de conhecimentos, permitindo tornar o sujeito mais preparado para conduzir ou refazer experiências.

O filósofo ainda afirma que toda experiência do sujeito pode ser realizada de forma intensa ou significativa, porém, a não reflexão ou desconexão poderá gerar condutas dispersivas, desintegradas e centrífugas, ocasionando, como consequência, uma incapacidade de controlar tais experiências. A experiência é considerada pouco significativa, quando o sujeito, por falta de reflexão, não utiliza, como referência, suas experiências do passado para a execução das suas atitudes posteriores, não ocorrendo uma adaptação melhor diante da realidade em que está inserido.

Dentre os aspectos relacionados à experiência, está o pensar. Dewey compreende que “pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito” (1959a, p. 167, grifos do autor). O ato de pensar implica, ao sujeito, ter consciência de um problema, observar as condições e a elaboração racional de uma conclusão hipotética, referindo-se também ao ato de colocar seus pensamentos experimentalmente à prova.

Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que é realizada e a consequência que dela resulta, de modo que, ao haver continuidade entre ambas, constitui-se a reconstrução da experiência dos sujeitos. A experiência possui uma dependência do ato de pensar, bem como uma retroalimentação da razão, de modo que toda a experiência dotada de valor, de modo intrínseco, tem cunho cognitivo, ou seja, a experiência traz a possibilidade de conectar a esfera cognitiva e a esfera afetiva do sujeito de maneira natural. A experiência cognitiva, para Dewey, representa um modo de interação e participação do sujeito com o meio, de maneira que homem deve adotar um papel ativo e participante no mundo, interagindo com ele. A todo momento, o sujeito está atuando e vivendo, muito mais do que simplesmente observando, o que implica a sua interação com esse mundo, tentando promover atitudes que possam melhorar e transformar seu meio, bem como a reconstrução de sua experiência, o que significa que

[...] a experiência como um processo ativo prolonga-se no tempo e que seu período ulterior completa o período antecedente; projeta luz sobre as conexões nele implicadas, mas até então despercebidas. O resultado final revela, assim, a significação do antecedente, ao passo que a experiência considerada como um todo estabelece uma determinada tendência ou disposição para com as coisas que possuam essa significação. Toda a experiência ou atividade assim contínua é educativa, e toda a educação consiste em ter tais experiências (DEWEY, 1959a, p. 85).

Dewey entende que a experiência, quando contínua, tem um caráter educativo e requer uma reconstrução permanente, porém, só poderá ser aceita a partir de sociedades progressivas ou democráticas, que buscam, além de permanecer com os costumes e vivências estabelecidos,

uma constante renovação e revisão. Ao realizar uma experiência, deve-se ter em vista que o passado vem a afetar as experiências presentes e essas devem ser reconstruídas para que possam ter interferência no futuro, conduzindo à formação de atitudes mais favoráveis para o cultivo de si, bem como para o desenvolvimento de ações que venham a favorecer a resolução de eventuais e posteriores problemas da sociedade como um todo.

Conforme Dewey (1979), a continuidade e a interação de uma experiência, através de uma permanente relação de uma com a outra, trazem o valor e o desenvolvimento de qualquer experiência em questão. Para o autor, todo sujeito, ao dar continuidade às suas experiências, pode extrair

[...] os períodos felizes de uma experiência agora completa, por absorver em si lembranças do passado e expectativas do futuro, passam a constituir um ideal estético. Somente quando o passado deixa de perturbar e as expectativas do futuro não são aflitivas é que o ser se une inteiramente com seu meio e, com isso, fica plenamente vivo. A arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora (DEWEY, 2010, p. 82).

Para Dewey, o sujeito, ao utilizar de suas experiências do passado, poderá tê-las como referência para resolver com maior habilidade as experiências do presente, ou seja, poderá reconstruí-las de maneira mais significativa. A reconstrução, nessa perspectiva, deve também aumentar o conteúdo e a significação social da experiência, de maneira a melhorar a capacidade dos sujeitos para terem autonomia e consciência dessa reorganização. Desse modo, torna-se indispensável o papel da educação para viabilizar a continuidade das experiências dos sujeitos. A educação tem como princípio fundamental extrair algo das experiências passadas, modificando as subsequentes.

Por conseguinte, quando há fragmentação ou segregação de conhecimentos ao se adquirir uma experiência, não havendo continuidade e interação com as condições reais da vida do sujeito, ocorre um distanciamento das percepções que são estéticas e igualmente ingredientes fundamentais para a felicidade. Em outras palavras, a experiência é inerente à vida do ser humano, faz parte da natureza das coisas e de cada sujeito.

1.2 Experiência e educação

Para Dewey (1978), o processo educativo é formado por dois elementos fundamentais: a criança e a experiência amadurecida do adulto. A escola é a instituição pela qual a sociedade transmite a experiência adulta à criança, de modo que o professor é o elemento essencial da situação, pois tem o papel de orientar, conduzir e situar as atividades oferecidas para seus alunos, levando em consideração, os caminhos que já foram conquistados por eles, assim como a sua própria experiência. Nesse sentido, tudo que o educando pode vir aprender constitui o valor da experiência, até porque a própria vida tem por objetivo favorecer o enriquecimento da significação perceptível do sujeito. A educação, quando tem base na experiência pessoal, poderá proporcionar contatos maiores e mais íntimos entre o sujeito imaturo e a sabedoria dos mais velhos.

A educação, na visão de Dewey, “compreende um processo educativo e uma aquisição posterior de resultados educativos” (1978, p. 18), independente da fase da vida em que se encontra o sujeito. Nessa concepção:

Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo, têm todas igual importância, e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque - instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração (DEWEY, 1978, p. 18).

De acordo com o filósofo, as experiências da infância são praticamente aproveitadas de maneira integral; já na velhice, devido ao declínio de funções, bem como de uma menor plasticidade cerebral, há uma presença de maior sabedoria, porém, de menor aproveitamento das experiências. É válido considerar que, se pela educação a sociedade se perpetua, é também pela educação que as gerações mais novas transmitem as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas das gerações adultas.

As experiências, de modo geral, são constituídas por aspectos individuais, os quais envolvem a imaginação, a percepção, os sentimentos e a harmonia, conforme serão discutidos no último capítulo. Porém, se algum desses aspectos se romper, a experiência poderá ficar desordenada. Nesse contexto, Dewey, explica:

E o mundo se divide. Um mundo dividido, um mundo cujas partes e aspectos não se justapõem, é sinal e causa de uma personalidade dividida. Quando a divisão atinge certo ponto, chamamos a pessoa insana. Uma personalidade completamente integrada, por outro lado, só existe quando as sucessivas experiências se integram umas com as outras e pode ela edificar o seu mundo como um universo de objetos em perfeito relacionamento. Continuidade e interação, em ativa união uma com a outra, dão a medida da importância e valor educativos da experiência em causa (1979, p.38).

A continuidade da experiência apresenta caráter educativo quando o educando cresce ou quando se desenvolve de maneira física, intelectual e moral. Tal desenvolvimento permite um crescimento do sujeito para outras direções, uma adaptação a novas situações, possibilitando, também, um futuro aberto às experiências diferentes. A educação, nessa perspectiva, é considerada um resultado inevitável das próprias experiências do sujeito. Para Dewey:

A atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados, e, portanto, *dirigidos*, porque sem direção eles não se poderiam exercitar. Em geral, o próprio estímulo traz já um elemento de direção e de orientação da atividade (1978, p. 25- 26, grifo do autor).

Um dos problemas apontado por Dewey e presente nos processos de ensino está relacionado à qualidade das experiências oferecidas. Essa qualidade é fundamental para as futuras experiências:

Tudo depende da *qualidade* da experiência porque se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. [...] Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem (DEWEY, 1979, p.16, grifo do autor).

O verdadeiro desenvolvimento humano se dá pela experiência, mas a conexão entre o material do ensino e a inteligência tem que se fazer sentir, cabendo ao educador, ao desempenhar seu papel, ter cautela para não agir estabelecendo um domínio externo sobre o educando. Nesse caso, o educador deixa de levar em consideração o que confere a singularidade, ou seja, a experiência individual de cada educando.

Segundo Dewey (1979), o educador deve ter a capacidade de entender quais as atitudes de seus educandos irão favorecer o seu crescimento ou quais de suas atitudes não lhe proporcionarão crescimento. Deverá também demonstrar simpatia e compreensão pelos educandos, assim como aproveitar as situações que estão relacionadas com o ambiente para que possa levar aos seus educandos experiências de crescimento. Todavia, para o autor:

Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas (1979, p.14).

Quando a experiência é educativa, há um aumento na capacidade de direção ou na regulação das experiências posteriores, o que, de algum modo, a diferencia de atividades rotineiras ou de conotação caprichosa. Por esse direcionamento das ações dos sujeitos – o que implica educação –, nota-se que o sujeito educado busca a si mesmo e promove melhor qualidade em suas experiências, o que se dá principalmente pela formação da identidade do eu e da formação do caráter. Nesse caso, o sujeito somente aprende após um ato ser praticado, ou seja, ao perceber os resultados que antes ainda não haviam sido observados. Também aprende ao realizar uma interação de conhecimentos que integram experiências do passado, pois essas podem ser modificadas ou até mesmo servir como referência para a resolução de conflitos no contexto atual.

A interação, nessa perspectiva, é considerada fundamental para a interpretação de uma experiência, ou seja, “o princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa” (DEWEY, 1979, p. 40). Isso quer dizer que, para que o educando possa adquirir conhecimentos, é necessário que o educador, além de analisar as condições que definem a experiência do meio, também reconheça as experiências desses ambientes, bem como a história pessoal de cada educando. Nesse sentido,

[...] a experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente. Ninguém discutirá que uma criança de favela tem experiência diferente da de uma criança de um lar cultivado de classe média, que o menino do campo tem experiência diversa da do menino da cidade, e o das praias diferente da do sertão (DEWEY, 1979, p.31-32).

As experiências dos sujeitos são singulares e dependem de um olhar único do educador para a realidade de cada educando, já que as condições em que o sujeito vive ajudarão a estruturar uma visão de mundo singular, de modo que as experiências irão adquirir sentido a partir dos diversos aspectos do meio no qual está inserido o sujeito. O educador, ao adquirir sua experiência pessoal, deve ficar alerta para as atitudes e os hábitos que estão sendo formados, assim como deve julgar os aspectos que podem ser úteis para diferenciá-los dos que podem ser prejudiciais. Deve, também, ter simpatia e capacidade de compreensão pelas “pessoas como

peças”, tendo uma ideia do que se passa pela mente dos que estão aprendendo, conduzindo a educação com base nas experiências vivenciadas pelos seus alunos.

Quando a educação se funda na experiência e quando a experiência educativa passa a ser concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O educador perde a posição de chefe ou ditador, acima ou fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo. Nesse caso, quem possibilita a direção ou o controle das atividades dos alunos é a interação do sujeito com os seus colegas na realização de atividades comuns, permitindo, assim, que o sujeito, além de se adequar em um sentido físico com o ambiente, se adapte de maneira integral a uma nova situação. Em tal contexto, a adaptação do sujeito ao meio ocorre, de maneira mais fácil, quando acontece junto com seus pares, porque o educando passa a entender melhor as mudanças, já que a comunicação entre os colegas consegue promover melhores condições de aprendizagem.

Dewey (1979) é adepto do princípio da ação coletiva, de modo que essa ação fica à frente dos problemas que resultam em consequências não previstas. Essas ações, de maneira reflexiva, podem ser “processadas” pela coletividade, pois a sociedade também transmite uma continuidade de cultura, crenças, valores, linguagem e ideias, as quais são comunicadas aos demais sujeitos. Nessa analogia, a comunicação da experiência é considerada por Dewey uma forma de educação, pois, ao receber e ao comunicar algo, ocorre, de maneira intrínseca, além da troca, certa transformação.

Dewey (1978) afirma que, para a educação ser vivenciada, são necessários agentes de comunicação. É a partir da comunicação que, quem recebe – no caso, o aluno –, é capaz de modificar sua própria natureza. Do mesmo modo, aquele que comunica – no caso, o professor –, é capaz de mudar e transformar seus conhecimentos para formular sua própria existência, o que vem a estabelecer uma troca mútua entre dar e receber, constituindo, de certo modo, uma experiência de ordem social. Isso significa que quem comunica muda ao esforçar-se para modificar sua própria experiência.

Como destaca Obregón (2004), para Dewey a liberdade do sujeito está relacionada com a possibilidade de dar continuidade a uma experiência. Assim, a experiência poderia ser caracterizada como uma relação de um momento que permite a continuidade que é característica da vida, tal continuidade, pode ser direcionada através da educação, de modo a ampliar os significados das experiências do sujeito, bem como o desenvolvimento de sua própria vida.

A educação, para Dewey também pode ser considerada “o processo pelo qual a criança *crece*, desenvolve-se, amadurece” (1978, p. 21, grifo do autor). Desse modo, os

acontecimentos posteriores irão depender da direção que o sujeito recebeu ainda da infância, estabelecendo-se, assim, uma “marcha cumulativa de ação” para um resultado maior, o que o autor define como crescimento. Para Dewey (1979), todo processo de educação é estabelecido através de crescimento, o qual deve possuir direção, bem como o objetivo para onde se estende. Cada experiência se realiza de um determinado modo, em condições objetivas nas quais irão ocorrer novas experiências. Por exemplo, uma pessoa, ao escolher determinada profissão, delimita o ambiente, assim como a experiência que irá realizar no futuro.

A teoria da educação apresentada por Dewey entende que a “educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento” (1978, p. 31). O desenvolvimento é caracterizado por Dewey (1959a) pela orientação das energias e das forças latentes para canais especiais: a formação de hábitos implicando capacidade prática executiva, interesse e objetivos para a observação e reflexão. Desenvolvimento ou crescimento, para Dewey (1959a), vem a ser os efeitos que as ações trazem aos sujeitos. Deve-se levar em consideração que, assim como as crianças, os adultos normais também estão a se desenvolver; o que os difere são os modos de desenvolvimento. De acordo com Teixeira, para Dewey:

A vida é, pois, tanto melhor quanto mais alargamos nossa atividade, pondo em exercício todas as nossas capacidades. Esse ideal é não somente individual, como social: o máximo desenvolvimento de cada um dirigido de modo que se assegure o máximo desenvolvimento de todos. Tal desenvolvimento progressivo e permanente constitui a essência da vida perfeita. [...] O mundo em que vivemos é essencialmente precário e indeterminado, mas o esforço humano conta, como fator predominante, no destino que esse mesmo mundo pode tomar. O homem refaz o mundo pelo seu esforço. Presentemente, esse esforço ganhou tal expansão e intensidade que tudo está a se refazer com velocidade que nos custa, às vezes, apreender. Nessa civilização em perpétua mudança, só uma teoria dinâmica da vida e da educação pode oferecer solução adequada aos problemas novos que surgem e que surgirão (1978, p. 41).

A vida apresenta, a todo momento, condições, oportunidades e dificuldades imprevisíveis, de modo que o sujeito, para acompanhar e desenvolver as mudanças precisa transformar, ressignificar e melhorar suas experiências, dependendo de um direcionamento para suas ações. Tais adaptações, de acordo com Teixeira (1978), só poderão ser mediadas por meio da educação dos sujeitos.

Destaca Dewey que “vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro” (1979, p. 44). Isso significa que o sujeito deve refletir sobre as condições que dão à experiência o seu sentido construtivo, pois toda experiência pode contribuir para experiências posteriores. As qualidades das futuras

experiências são dadas a partir da continuidade, ou seja, da reconstrução da experiência. O papel da reconstrução contínua da experiência vem a ser o objetivo fundamental da educação nos sujeitos.

Nesse sentido, a reconstrução da experiência a partir da educação prevê, além da preservação da cultura e de padrões estabelecidos, uma permanente renovação e revisão; essa reconstrução implica estar sempre ampliando a experiência e promovendo nos sujeitos a responsabilidade consciente dessa reconstrução. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão passou a constituir a característica mais peculiar da vida humana desde que esta evoluiu do estado animal e atingiu um estado mental e espiritual. Em outras palavras, a contínua reconstrução implica a melhora na educação, a partir da inteligência, da significação e do resultado de uma experiência. Ao perceber a relações com as experiências anteriores, o sujeito se sente mais preparado para conduzir as experiências futuras.

A educação com base nas experiências dos sujeitos permite, além de continuidade, um desenvolvimento maior, mas, para isso, é preciso que as mudanças que acontecem no mundo sejam acompanhadas por mudanças nas condutas do sujeito. Somente através do aprimoramento, do refinamento de suas experiências, do cultivo de si, é que talvez seja possível o alcance de maiores conquistas na existência humana. O ideal de educação exposto neste capítulo está na concepção da contínua reconstrução da experiência, de modo que a educação pode ser utilizada como um instrumento agente de realização das mais belas esperanças humanas, o que implica ao sujeito perceber a experiência como uma forma de aprendizagem, sobre a qual passamos a tratar no próximo item.

1.3 Experiência como forma de aprendizagem

De acordo com Dewey, aprender significa adquirir um novo modo de agir, um novo “comportamento” (*behavior*). Trata-se de “uma função permanente do seu organismo, é a atividade pela qual o homem *crece*, mesmo quando o seu desenvolvimento biológico de há muito se completou” (DEWEY, 1978, p. 28, grifo do autor). Para aprender, o sujeito encontra, em seu meio, circunstâncias e situações que irão moldar suas experiências posteriores. Isso significa que as experiências anteriores poderão servir de referência e de aprendizagem aos futuros problemas, experimentados em outras situações. Dewey considera haver cinco questões fundamentais para a aprendizagem relacionada à experiência. Passaremos a tratar de cada uma delas.

A primeira é que somente é possível aprender aquilo que é vivenciado ou praticado pelo sujeito. Quando, por exemplo, uma criança queima sua mão, ao sentir calor e, conseqüentemente, sente dor, ela passa, a partir dessa percepção, a conhecer e a entender melhor as coisas, do mesmo modo, que o cientista também realiza experiências para comprovar suas hipóteses. Nesse sentido, o que ocorre é que “uma atividade que acarreta educação ou instrução faz a pessoa conhecer algumas das relações ou conexões que não eram antes percebidas” (DEWEY, 1959a, p. 83). Dewey lembra que “não existe experiência quando uma criança simplesmente põe o dedo no fogo; será experiência quando o movimento se associa com a dor que ela sofre, em consequência daquele ato” (1959a, p.152).

O filósofo entende que, quando se sente algo, ou quando alguma coisa nos remete a um sentido, é possível realizar relações de aprendizagem com esse sentimento, conduzindo-se, assim, à significação para novas experiências. A experiência é, pois, um “experimentar”, ou seja, uma forma de sofrimento, em que o sujeito deve passar por alguma coisa. Isso se deve ao fato de ser inerente à vida estar em um processo que implica sempre estar sentindo e aprendendo as mais diferentes sensações que conduzem a novas experiências.

A segunda questão diz respeito ao fato de que a capacidade de aprender, para Dewey, refere-se à capacidade de absorver alguma experiência passada, transformando-a em uma experiência futura, assumindo, assim, uma natureza indefinida, ou seja, não é possível determinar se o curso das futuras ações dos sujeitos terá aspectos de ordem positiva ou negativa. Nesse universo, cada sujeito tem uma experiência de vida única, bem como uma visão de mundo singular, o que se deve especialmente pelo meio e pela cultura em que está inserido.

A terceira questão está relacionada ao fato de que o sujeito pode aprender por associação. Uma educação, de fato, consiste na possibilidade do educando vir a realizar associações em suas experiências comuns, a partir das suas experiências anteriores, ou seja, das consequências geradas a partir de suas ações, transformando, tais experiências, posteriormente, de acordo com as suas necessidades. Nesse sentido, para Dewey, conforme cita Souza (2010), a experiência é dada por meio do vínculo que existe entre os problemas existentes, em um contexto no qual o sujeito, além de viver e experimentar a realidade através de uma ação, tenta resolver os seus problemas a partir de associações das vivências anteriores.

A quarta questão destaca que, quando o sujeito aprende alguma coisa, está, de maneira simultânea, aprendendo outras. Nesse contexto, o processo de aprendizagem que envolve a experiência implica a percepção das relações entre as coisas, o que gera como consequência a compreensão de outros aspectos. A experiência pode ser maior quando há um processo de reconstrução imaginativa, de modo que o novo a ser aprendido está associado às primeiras

experiências de sua realidade. A palavra cadeira, por exemplo, é aprendida após ter sido utilizada, ou seja, após ter sido experimentada por uma criança (DEWEY, 1978). Aprendizagem significa que nunca aprendemos uma coisa somente, pois quando aprendemos algo, ao mesmo tempo, outras coisas são aprendidas.

Já o quinto e o último aspecto prevê que toda aprendizagem deve ser integrada à vida, adquirida em uma experiência, de acordo com a realidade do sujeito, de modo que o que venha a ser aprendido deverá ter o mesmo lugar e função que possui a sua vida.

Na perspectiva do ensino tradicional², considerando desde a aprendizagem de leitura até a execução dos exercícios escolares, essas atividades não tinham conexão com a realidade dos educandos, de modo que somente após a execução das atividades o aluno poderia ter a unidade de um todo real. Tal ensino vem a se divorciar de todas as condições que sugerem uma verdadeira aprendizagem, a qual deveria partir da própria vida do aluno como base para a construção de seus conhecimentos.

Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, devendo-se adquirir conhecimento a partir de uma experiência que tem um sentido para o sujeito. Aprender é indispensável à vida e o estudo é o esforço para encontrar a solução de uma dificuldade; aprender implica uma atividade criadora, pois auxilia o sujeito a refazer e a reorganizar a própria vida. Para Dewey, trata-se de um ato que está diretamente ligado com a própria vida e, nesse sentido, o autor considera ser papel fundamental da educação possibilitar que todos consigam aprender a partir de suas vivências. É por isso que, pondera, “os homens, se quiserem descobrir alguma coisa, *precisam fazer alguma coisa* aos objetos; precisam alterar as condições destes” (DEWEY, 1959a, p. 302, grifos do autor). Segundo Dewey, essa alteração dos objetos, resultante do agir do sujeito, bem como em suas relações com o mundo – o que remete ao sentido de mudança – só poderá assumir tal sentido quando se relacionar de maneira consciente com o retorno das consequências que delas emergem, isto é, quando houver uma reflexão sobre o que há de referência em suas aprendizagens anteriores.

Nessa concepção, as matérias de estudo ou conteúdo da educação deveriam se transformar em uma classificação sistemática de fatos e princípios sobre a natureza e sobre o homem. As matérias de estudo na escola deveriam ter a função de interpretar a natureza infantil, ou seja, a criança deveria ser o ponto de partida, o meio e o fim. Em outras palavras, as matérias de estudo deveriam promover o crescimento infantil permeado por um processo de interação

² O ensino tradicional é considerado por Dewey “esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade” (1979, p. 5).

entre a natureza da criança e a experiência do adulto, descobrindo-se, assim, as fases da experiência infantil, bem como seu desenvolvimento progressivo. Tudo o que se poderia chamar de estudo – seja aritmética, história, geografia ou ciências naturais – deveria ser, inicialmente, derivado da área de experiência da vida comum dos educandos, de modo que as experiências e as capacidades desenvolvidas anteriormente à frequência à escola deveriam ser o ponto de partida de toda a aprendizagem posterior. O segundo passo deveria se encontrar no saber já adquirido, sendo apresentado de maneira mais ampla, global e organizada, resultando no esclarecimento de fatos e ideias, assim como a experiência de ordem científica. Dessa forma, o processo passaria a ser considerado uma contínua espiral, o que se resume na organização progressiva do saber.

Cada matéria ou ciência, para Dewey (1978), deveria assim ter dois aspectos: um para o cientista, como cientista, outro para o professor, como professor. Para o cientista do conhecimento, as matérias, representariam certo corpo de verdades a serem utilizadas para descoberta de novos problemas, para novas pesquisas; elas possuiriam um fim em si mesmo. Já o educador deveria estar interessado na matéria da ciência como representativa de um determinado estágio e de uma certa fase do desenvolvimento da experiência; sua tarefa é conduzir uma experiência viva e pessoal. Em outras palavras, o interesse do educador não deveria manter-se na matéria de estudos como tal, mas como fator da experiência total e crescente da criança. Entender a matéria de estudo sob essa perspectiva é enxergá-la psicologicamente na direção que se refere à libertação do processo vital para o seu mais completo e adequado desenvolvimento. Para o filósofo, o erro está no educador trabalhar a matéria como um fato isolado, como se fosse algo fechado sem conexão com a vida do seu educando.

De acordo com Dewey, “vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor” (1978, p. 32). Ao aprender a partir da própria vida, assim como ao perceber as condições que a vida propicia a todos os sujeitos para aprender, consolida-se o maior fruto que uma escola pode colher. O aprender é uma condição da experiência, de modo que, a experiência, quando considerada pouco significativa, não possibilita ao sujeito uma adaptação melhor diante da realidade em que está inserido.

O mais importante a se considerar, para Dewey (1979), é que os sujeitos devem essencialmente adquirir o desejo de continuar a aprender. Assim, quanto mais o homem se experimenta, maior é a consciência sobre suas falhas, bem como sobre as complexidades e contrariedades que o mundo apresenta, o que permite ao sujeito estar constantemente inquieto, revisando seus hábitos, os seus projetos, sua obra.

1.4 Experiência, aprendizagem e hábito

A plasticidade ou a capacidade de aprender com a experiência significa, para Dewey, a formação de hábitos. A plasticidade também é compreendida ao reter ou extrair da experiência anterior elementos que irão modificar atos subsequentes, ou seja, está ligada ao ato de contrair hábitos ou desenvolver determinadas atitudes. Dewey compreende que aprender, “além de ser o modo de adquirir hábitos, pode tornar-se um hábito em si mesmo. É intuitivo que isto vem a significar prolongamento de *plasticidade*, permanência da constante capacidade de renovação do homem” (1978, p. 29, grifo do autor).

O princípio do hábito é o de que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1979, p.25-26). Em uma perspectiva mais ampla, o hábito está associado à formação de atitudes, tanto intelectuais quanto emocionais, as quais envolvem toda a sensibilidade, assim como o receber e responder aos fatos inerentes à vida. Para Dewey, os hábitos são responsáveis pela formação do caráter, assim como pelas condutas humanas, de modo que as virtudes que formam o caráter como “honestidade, castidade, maldade, irritação, coragem, vulgaridade, negligência, irresponsabilidade não são de posses privadas de uma pessoa” (2002, p. 16).

Nessa analogia, os elementos que vêm a constituir a mente do sujeito se estabelecem a partir de um contexto cultural que vem sempre permeado por hábitos e costumes partilhados, interferindo na formação do eu. Isso significa que “a formação mental, o comportamento humano, as disposições do caráter e a moral dos indivíduos formam-se em meio às condições apresentadas por costumes prévios” (ANDRADE, 2009, p. 39). Assim, as pessoas crescem e formam-se mediante o contato com um contexto delineado por atitudes, sentimentos e aspirações coletivas. Para Dewey, sentimentos como medo, sexo, amor paterno ou materno, imitação, entre outros, são considerados formas de comportamento que trazem por consequência a interação e o agrupamento social. Isto é, as formas que o sujeito sente, acredita e decide, contribuem para que todas as formas de comportamento sejam construídas de uma maneira comum, ou seja, semelhante em todos os sujeitos.

De um modo geral, o significado do hábito também vem a indicar uma inclinação, uma preferência ou até mesmo uma escolha, como as profissionais, que poderão ser necessárias para sua manifestação. Dito de outro modo, a direção que vem a ser dada nas ações é considerada por Dewey como “o sentimento dos hábitos operando no fundo da consciência pessoal” (2002, p. 32). O mesmo ocorre com as condutas morais que conduzem a formação do sujeito. A

conduta moral, nessa concepção, vem a ser resultado da interação entre elementos, os quais estão inseridos na constituição de um indivíduo e dos elementos proporcionados pelo mundo externo. Andrade (2009) explica a compreensão de Dewey sobre o hábito moral, o que vem a ser uma vivência que tem origem na experiência, o que significa que a formação dos hábitos morais depende da experiência vivida pela pessoa, assim como das condições sociais que dependem da interação do organismo e do ambiente.

Os hábitos proporcionam o domínio sobre o meio e demandam a capacidade de utilizá-lo para fins humanos. Quando o sujeito aprende a partir de alguma experiência, tem a possibilidade de extrair algo de positivo para uma experiência posterior, e, sem essa ação, seria impossível vir a adquirir hábitos. Os hábitos, para o filósofo, são dotados de três características: podem representar meio e fim; fazem parte de um processo que se dá de maneira contínua; são interpretáveis, o que, por consequência, gera uma codificação mútua entre os sujeitos.

Para Dewey, a repetição define o hábito passivo e este pode ser também definido pela adaptação do sujeito a uma parte do meio em que vive, que não interessa modificar, mas que posteriormente serve para a formação dos hábitos ativos do próprio sujeito. A adaptação, então, pode ser considerada a adaptação do meio a alguma determinada atividade do sujeito, assim como de alguma atividade sua ao meio. Como destaca Andrade (2009), na perspectiva de Dewey, o hábito passivo vem a ser um agir mecânico, produto compartimentalizado. Os hábitos passivos são considerados como caixas ou gavetas; após serem aprendidos, esperam ser chamados para ação a partir de um comando externo. O hábito é considerado passivo quando os indivíduos, por exemplo, têm de se habituarem às mais diferentes situações, assim como o que ocorre em relação às vestimentas, ao clima ou até mesmo às pessoas com quem se relaciona no dia a dia. Trata-se da adaptação ao meio ou em relação às mudanças que sofre o sujeito.

A gênese do hábito, para Dewey, expressa um “tipo de atividade humana que é influenciada por atitudes prévias, e sendo assim, é adquirido” (2002, p.40). Porém, isso não quer dizer que os hábitos influenciados por atitudes anteriores significam simplesmente a mera repetição ou treino. Dewey comenta que a habilidade de um acrobata necessita de uma técnica que depende de uma prática constante; porém, o virtuosismo depende, além do treino, de seus sentimentos e da imaginação, pois necessita de um espaço constante para a manifestação criativa.

Andrade (2009) menciona Dewey ao afirmar que o hábito é uma habilidade adquirida, e entende, da mesma forma, que o hábito é arte. Para o autor, os hábitos morais são considerados artes e dependem da presença do organismo, isto é, da execução do artista, assim como de materiais, os quais partem geralmente do meio físico. A noção de hábito como arte

tem como objetivo eliminar a polarização, pois o hábito, ao assumir um caráter criativo, não poderá ser considerado apenas reflexão ou repetição. Para Dewey, não existe a possibilidade de negar a mecanização do hábito, porém tal mecanização não vem a integrar inteiramente o que se entende por hábito, mas também se faz presente e necessária. Para a formação de hábitos virtuosos, é preciso que haja treinamento e educação destes. Segundo Dewey, o “hábito é uma habilitação, uma aptidão executiva, uma capacidade de fazer. Um hábito significa a capacidade de utilizar as condições naturais como meios para a realização de objetivos. É um domínio ativo sobre o ambiente, por meio do comando dos nossos órgãos de ação” (1959a, p.49).

O domínio ativo ou hábitos ativos, nesse sentido, dependem de reflexão, invenção e iniciativa para orientar as aptidões dos sujeitos a novos contextos, o que se contrapõe à ideia de treino, no qual não há produção ou aumento de conhecimento. Os hábitos ativos são entendidos como uma organização coordenada e contínua de forças, que podem ser pensadas e controladas de maneira inteligente. A formação de hábitos permeados pela inteligência, mais reflexivos, depende da experiência vivenciada pelo sujeito.

As adaptações são consideradas ativas quando o sujeito consegue modificar as condições determinadas, transformando-as em novas, atribuindo essa que vem a constituir o conceito de desenvolvimento do sujeito. Como refere Andrade (2009), para Dewey, a habilidade que confere o hábito pode ser comparada aos movimentos de um violinista, os quais são delicados, inesperados, seguros e variados. Seus mecanismos em uma apresentação são realizados de maneira espontânea, de modo que, se houvesse uma intenção a ser desempenhada, sua execução seria dolorosa, desajeitada e deselegante.

Os hábitos trazem interferência sobre o desejo e a prática, ou seja, entre o querer e a execução. É preciso reconhecer que eles influenciam na construção de ideias e pensamentos que constituem o desejo do sujeito. Porém, esse desejo não se dá em uma mente vazia, de modo que é preciso novos processos de equilíbrio para mudar o exemplo antigo. Como exemplo, a pessoa que utiliza de recursos ortopédicos para se posicionar de maneira adequada faz uso deles para que possa haver um equilíbrio dos hábitos antigos a uma nova postura correta. O hábito é considerado um mediador que se dá de maneira inteligente e não apenas mecânica. O controle externo, mecânico e rotineiro, não vem a contribuir para a mudança do que é habitual. Mesmo que se tenha o desejo de mudança, não basta somente a formação de novos e mais significativos hábitos, ou então, o direcionamento da conduta e a formação das ideias. A sua realização depende dos hábitos inteligentes, permeados por reflexão.

Como refere Andrade (2009), para Dewey, a reflexão refere-se a toda experiência realizada de maneira consciente, já os hábitos irreflexivos realizam-se quando a inteligência ou

a reflexão é desassociada no sujeito. O sujeito, quando despreza o conceito de hábito, passa a ser forçado a não levar mais em consideração os seus próprios hábitos, o que, como consequência, traz um vazio mental e moral, fazendo com que haja uma espera por algo a ser preenchido. O sujeito, nesse caso, se torna anônimo de seus atos, dependente da opinião dos outros e não consegue sair da dependência do que os outros pensam; nesse caso, age sem a presença de autonomia e muitas vezes de maneira instintiva, sem haver uma apropriação maior do que se poderia agregar para a formação da própria personalidade, que, além de ser rica em propósitos pessoais e reflexivos, automaticamente traria melhores contribuições para a sociedade na qual o sujeito está inserido.

A formação do hábito, em sua qualidade artística, ativa e inteligente, demonstra uma descoberta em que o sujeito compõe o fim que pretende alcançar. Isso quer dizer que, para que um fim venha a ser elaborado, é necessário que o sujeito pense como deverá fazer, elaborando os meios que permitirão a criação de novos hábitos e, conseqüentemente, o desejo pela conduta. Dewey, citado por Andrade (2009), em síntese, entende que quando um hábito é mecânico, ou seja, quando é adquirido por meio de treino ou de repetição, vem a formar, por consequência, um caráter passivo, o que resulta numa dicotomia que separa a ação do pensamento, evidenciando um conservadorismo nas condutas dos sujeitos.

Já o hábito como arte vem a ser considerado a experiência permeada por reflexão, a qual pode ser reavaliada e repensada, trazendo, a todo momento, equilíbrio para as condutas dos sujeitos. O hábito, quando arte, traz uma progressão de atitudes que, além de interferir nas questões de ordem moral, também permite que se instaure a democracia, a qual vem a estabelecer uma melhor relação entre os sujeitos, bem como um caminho para se pensar a própria democracia. Os sujeitos, no decorrer de suas vivências, necessitam aprender a utilizar suas reações instintivas, assim como a praticar a tolerância.

2 A CRÍTICA AOS DUALISMOS E O MONISMO ESTÉTICO DEWEYANO

No capítulo anterior, viu-se que, para que uma experiência seja caracterizada como tal, deve-se identificar nela as relações entre os sujeitos e o meio, assim como a referência das experiências anteriores para a construção das experiências subsequentes. A experiência forma um processo de continuidade que implica o desenvolvimento do sujeito, e este depende que a sua própria experiência venha a construir um processo de aprendizagem. A aprendizagem, que também implica hábitos, deve ser dotada de significação e ser acompanhada por reflexão, conhecimento e sentimentos, os quais devem ser relacionados com a vida dos sujeitos.

A vinculação entre vida e experiência remete também para a relação entre arte e experiência, pois, para Dewey, toda arte é considerada um dispositivo de experimentação e toda a natureza da experiência é determinada pelas condições essenciais da vida enquanto constitutiva do humano e de sua formação. Por essa razão, este segundo capítulo procede à retomada da crítica de Dewey aos dualismos existentes na sociedade, entre eles na educação, os quais são agentes do empobrecimento das experiências humanas. Uma vez desenvolvido esse passo, vamos trazer a concepção monista de arte, presente na perspectiva de Dewey, que presume unificar os valores do sujeito, de modo a permitir a continuidade das experiências de maneira integral e significativa em sua vida. No presente capítulo, traz-se, pois, inicialmente, a crítica do autor aos dualismos que se instalam no contexto atual, em razão de que, em sua visão, a arte e a ciência encontram-se dissociadas da vida dos sujeitos, provocando hierarquias e barreiras em suas relações. Na sequência, explora-se os dualismos presentes na educação e que separam da vida dos educandos o conhecimento das experiências por eles vivenciados. Por fim, apresentaremos as feições do conceito (monista³) deweyano de arte que pretende romper com os dualismos e constituir uma experiência de modo integral.

2.1 A crítica aos dualismos que afetam a vida humana

No presente item, são tematizados alguns problemas identificados por Dewey como decorrentes dos dualismos que ainda permeiam o contexto contemporâneo, determinados pela

³ Por monismo estético entendemos, na linha de Kaplan, a reinterpretação que Dewey faz das “diferenças consideradas substantivas e intrínsecas como sendo (...) funcionais e contextuais” (Kaplan, 2010, p.15). Monismo, assim interpretado, não tem um sentido metafísico, mas de articulação entre arte e vida, ou seja, de recuperação da “continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” (Dewey, 2010, p.70).

divisão de todas as coisas em natureza e experiência, assim como da experiência em relação à arte e à ciência. Em toda a história da filosofia, Dewey afirma ser possível observar a presença de dualismos, como é o caso da separação do intelecto e dos sentidos em Platão, da razão e da emoção nos estoicos, do corpo e da mente na concepção de Descartes ou, ainda, das qualidades primárias e secundárias em Locke. Na compreensão de Kaplan, Dewey argumenta que:

Outros dualismos permeiam os vários campos da filosofia: o analítico e o sintético, a dedução e indução na lógica; o subjetivo e o objetivo, o racional e o empírico na epistemologia; fato e valor, dever e desejo na ética; fé e razão na filosofia da religião; quantidade e qualidade, teoria e experimento na filosofia da ciência. Todos eles entraram em voga recentemente, por serem revestidos de termos da neuroanatomia: os hemisférios esquerdo e direito do cérebro – um dedicado aos cálculos, o outro à intuição; um realista, o outro criativo; um para a ciência, o outro para a arte (2010, p.12).

Em outras palavras, com os dualismos, a teoria não obteve mais relação com a prática e os conceitos não corresponderam mais à experiência vivida, pois, a partir das revoluções científicas e tecnológicas – permeadas pelas ciências experimentais como a física, a química e a biologia –, a razão passou a ser considerada autossuficiente em relação à experiência e ao lugar onde os problemas nascem e são explicados. Como observa Cavallari, Dewey compreende o dualismo como algo que “significa afastamento, separação, ruptura, antítese ou hierarquia” e

[...] o uso desses substantivos indica o isolamento sistemático e rígido de algum campo que participa da construção do saber em relação a outros, controlando-os dentro de uma hierarquia pré-estabelecida e imutável; ou a não-participação de um campo na construção de conhecimento e na direção de vida. Porém, para além de seu uso e de sua caracterização geral, [...] dualismo é o equivalente simbólico para a falta de um término conclusivo e satisfatório da tensão entre a vida orgânica e o seu ambiente que constitui uma experiência, gerando apatia e simples adaptação passiva, tanto física quanto intelectual (CAVALLARI, 2007, p.29-30).

Os dualismos, segundo Dewey (1959a), criaram altas muralhas, principalmente ao separarem lados políticos, sociais, filosóficos, pedagógicos e epistemológicos, dificultando até mesmo a liberdade de relacionamento do sujeito com seu próximo. Em outras palavras, criou-se uma hierarquia, uma ordem estabelecida por superiores e inferiores, divisões de classe e raças. Dewey considera que essas separações se efetivaram especialmente pela divisão da sociedade em classes e grupos separados.

De modo distinto ao que ainda persiste no contexto atual, Dewey (2010) percebeu que na doutrina clássica grega ateniense predominava a unicidade, havendo como referência a imitação e a arte, de maneira que as emoções e as ideias estavam associadas e se refletiam nas principais instituições da vida social. Utensílios domésticos, móveis, casas, tapetes, jarros e

artesanatos eram confeccionados com um primor tão encantado que passaram a assumir lugares de honra em museus de arte, os mesmos, em épocas anteriores, já se encontravam em extinção. A arquitetura, entre os gregos, expressava a “constituição estrutural da própria natureza”, bem como a estabilidade e a persistência da vida. Dewey (2010) afirma que a arquitetura representava as montanhas, assim como a música representava o mar. A arquitetura também era conhecida como música congelada, pois expressava os valores duradouros da vida, e também esperanças, medos, propósitos ou valores sagrados. A arquitetura tinha em si a característica intrínseca de perdurar, o que permitia celebrar as características da vida em comum, já que representava a vida coletiva.

As construções entravam na vida e auxiliavam a dirigi-la. As estátuas e os monumentos remetiam ao heroísmo, à devoção e às conquistas do passado; elas possuíam a capacidade de perdurar e de se elevarem acima do tempo, sugerindo as manifestações nobres ou patéticas da imortalidade própria dos mortais. Nesse contexto, a escultura transmitia a sensação do movimento a partir de uma energia extraordinariamente delicada, e as sensações mais despertadas eram de conclusão, gravidade, repouso, equilíbrio e a paz.

A pintura expressava a natureza e a cena humana como um espetáculo, tendo em vista que os espetáculos existiam por causa da interação entre o ser vivo, centrada nos olhos, onde a luz pura era refletida e refratada em cores. Os quadros, por exemplo, poderiam demonstrar qualquer objeto e situação em uma cena, expressando o significado de acontecimentos, onde um passado poderia ser resumido e o futuro ser apontado, desde que essa expressão tivesse sido feita de maneira simples e com coerência.

Já os sons eram considerados sempre produtores de efeitos: do choque, do impacto ou da resistência das forças da natureza e demonstravam o que as forças faziam umas com as outras ao se encontrarem. Tendo em vista que todos os fenômenos da natureza se efetuam por meio de vibrações e que para a produção de sons, é preciso haver interrupção, impacto e resistência, o som é capaz de se agitar com uma comoção do próprio organismo. E assim, a música, tendo o som como veículo, expressava

[...] de maneira concentrada, os choques e instabilidades, os conflitos e resoluções que são as mudanças mais dramáticas, impressas no pano de fundo mais duradouro da natureza e da vida humana. A tensão e a luta têm suas reuniões de energia, suas descargas, seus ataques e defesas, suas batalhas portentosas e seus encontros pacíficos, suas resistências e resoluções e de tudo isso a música tece sua trama. Encontra-se, portanto, no polo oposto à escultura. Enquanto uma expressa o duradouro, o estável e o universal, a outra expressa o frêmito, a agitação, o movimento, as particularidades e contingências da vida – as quais, não obstante, se acham tão inseridas na natureza e são tão típicas da experiência quanto suas permanências estruturais (DEWEY, 2010, p. 416).

Os sons sempre tiveram o poder da expressão afetiva direta, pois, por suas características, poderiam proporcionar sensações de ameaças, queixas ou calma, ou poderiam deprimir, entre outras coisas, o que permitia, por esse conjunto de aspectos, que a música fosse classificada como a mais inferior e a mais superior das artes. A música exercia o papel de arte ao transformar um material natural bruto e modificá-lo com o objetivo de construir uma experiência. Dewey compreende que a música é a mais representativa de todas as artes, pois a representação que ela leva adiante, em uma dimensão expressiva, envolve todas as qualidades e os valores de qualquer experiência estética possível. A música também dava a ideia de uma poesia em sua capacidade de transmitir um sentido da vida e das fases da vida do modo como os sujeitos desejariam que estas fossem.

Na opinião de Dewey (2010), os homens, de um modo geral, não sabem que estão a desempenhar uma espécie de arte desde o momento em que interagem com os outros através da voz falada. A fala, na concepção grega ateniense, era tratada como uma forma de temperamento, assim como os modos de ver e interpretar os aspectos sociais de uma determinada cultura. Já a literatura apresentava um material carregado de sentidos, os quais assumiam uma força intelectual superior a qualquer outra arte, que, ao mesmo tempo, era capaz de representar os valores da vida coletiva de onde os sujeitos pertenciam.

A pintura e a escultura, por sua vez, tinham uma ligação orgânica com a arquitetura, harmonizando-se com o objetivo social que serviam às construções. A música e o canto faziam parte dos ritos e cerimônias, atribuindo significado à vida do grupo. O drama era uma encenação das lendas e da história da vida grupal. Os esportes atléticos e o teatro celebravam e reforçavam as tradições grupais e raciais que, além de instruir o povo, comemoravam glórias e fortaleciam o orgulho cívico.

Dewey (2010) constata que na cultura grega ateniense as artes do drama, da música, da pintura e da arquitetura não tinham relação particular com os teatros, galerias ou museus, pois a vida, de uma maneira coletiva, poderia ser notada na guerra, no culto, ou em qualquer outro aspecto social, de modo que não permitia haver separação entre o que era característico desses lugares e a vida, pois introduziam cor, raça e dignidade, ou seja, a arte fazia parte da vida significativa de comunidades organizadas. Nessa concepção da cultura grega, a relação das artes com a vida cotidiana só podia ocorrer porque fazia parte dos interesses da vida, o que não significava que a arte fosse uma cópia fiel de outros objetos, mas sim uma reflexão sobre as emoções e ideias que faziam parte da vida social.

Para Dewey, contemporaneamente há uma considerável antítese na própria estrutura do ser humano entre a ação fluente da prática e a consciência vivida da experiência estética, de

modo que o “crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida comum” (2010, p. 67). Tal crescimento veio a estabelecer um status na cultura de ordem superior e a segregação desta em relação à vida comum, de maneira a se refletir no fato de as artes não fazerem mais parte de uma cultura espontânea. Segundo Dewey, os dualismos apontados vieram a formar um dualismo cultural, o qual constituiu-se na principal preocupação do pensamento do filósofo. Tais oposições tiveram início quando

[...] os racionalistas afirmaram que a experiência sensória era prejudicial à ciência e às leis morais, uma vez que a experiência, como base para provas finais e últimos critérios forneceu apenas um conjunto de verdades particulares isoladas e desordenadas. Uma coisa era certa: as sensações são relativas e, por isso, não se poderia construir uma doutrina do conhecimento fundamentada nelas. Assim, a experiência necessitaria da “Razão”, caso quisesse se associar com “quaisquer princípios de conexão e unificação” (1959b, p.102).

Já na concepção do antigo liberalismo, a liberdade econômica teria como objetivo o de que as nações dependessem de maneira positiva umas das outras. Porém, ao contrário do que pensavam, ela acabou criando guerras. Os liberais acreditavam também que a economia livre traria mais acesso aos bens e aos serviços sociais às pessoas menos favorecidas, porém, o que se criou foram competições sociais ou, ainda, uma concentração de poder nas mãos de poucos. Como lembra Cavallari (2007), Dewey condena o liberalismo porque, embora trabalhasse a favor das mudanças na sociedade, havia pessoas que sustentavam um ideal liberal de associação humana, ideal este que pertencia às instituições tradicionais. Como consequência, o sujeito passou a gerar conflitos consigo mesmo, ocasionando perdas para si próprio.

O liberalismo expressava cada vez mais o caráter empobrecido da experiência devido ao instrumentalismo da razão e a frieza com que a vida passou a ser tratada, devido principalmente à falta de relações harmoniosas na sociedade. Ao invés de harmonia interior, os sujeitos passaram a viver a vida de uma maneira padronizada, uniforme e exterior ao próprio sujeito. Em outras palavras, a sociedade, em seu estágio científico e industrial, encontrava-se compartimentalizada, fragmentada e permeada por dualismos. Os homens da ciência e da indústria, de acordo com Cavallari (2007) comentando Dewey, privilegiaram e ocuparam-se com elementos que vieram favorecer apenas o desenvolvimento técnico e econômico, criando, por conseguinte, novos afastamentos da realidade social e do homem comum. Dewey destaca que:

A mobilidade do comércio e das populações, em função do sistema econômico, enfraqueceu ou destruiu o vínculo entre as obras de arte e o *genius loci* do qual, em época anterior, elas foram a expressão natural. À medida que as obras de arte foram perdendo seu status autóctone, adquiriram um novo status - o de serem espécimes das belas-artes, e nada mais. Além disso, tal como outros artigos, hoje se produzem obras de arte para serem vendidas no mercado. O patrocínio econômico oferecido por indivíduos ricos e poderosos, em muitas ocasiões, desempenhou um papel no incentivo à produção artística. É provável que muitas tribos de selvagens tenham tido seus mecenas. Mas agora, até esse tanto de ligação social estreita, se perde na impessoalidade de um mercado mundial. Objetos que no passado foram válidos e significativos, por seu lugar na vida de uma comunidade, funcionam hoje isolados das condições de sua origem. Em vista disso, são também desvinculados da experiência comum e servem de insígnias de bom gosto e atestados de uma cultura especial (2010, p.68-69, grifos do autor).

Nessa passagem, Dewey demonstra que o conteúdo das galerias e dos museus, em função do sistema econômico, foi perdendo a relação com as obras artísticas, já que em épocas anteriores faziam parte da expressão natural. Em outras palavras, para Dewey (2010), a industrialização e a distribuição de bens e serviços se tornaram agentes prejudiciais para autonomia e individualidade, especialmente por assumirem uma característica de monopólios e oligopólios de tudo que envolve o sujeito na vida social. Nessa perspectiva, os dualismos ainda presentes na sociedade, foram gerados pela falta das características essenciais para o exercício da democracia. Tais características, para Dewey, eram entendidas como a liberdade de pensamento, comunicação das experiências e capacidade de extrair significações das experiências.

Dewey entende que “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1959a, p. 93). De acordo com Cavallari, em Dewey, “o dualismo é a consequência da limitação de nossa liberdade e capacidade de extrair significações mais profundas e conclusivas de nossas experiências e de comunicá-las cooperativamente” (2007, p. 31). Para Dewey, não existe a possibilidade de haver uma experiência democrática sem haver uma relação entre indivíduo e sociedade. A concepção deweyana de democracia tinha a intenção de romper o dualismo social e de estabelecer-se como uma ética que norteia o sujeito e o seu pensar sobre a vida. Isso porque

[...] o universo a que se refere parece espelhar uma organização das mais democráticas, onde cada ser encontra-se na mais harmoniosa continuidade com os demais, na medida em que ao desempenhar cada um a sua função específica todos acabam cooperando mutuamente com vistas a manter o equilíbrio harmonioso do todo (DEWEY apud AMARAL, 1990 p.50-51).

Toda experiência implica, para Dewey (1959a), o sentido de democracia, pois o autor acredita que a democracia vem a ser o princípio da continuidade social. De acordo com Amaral (1990), para Dewey, a democracia é algo inerente à condição humana, pois ela se manifesta, independente de raça, cor, sexo, nascimento, família e riqueza, seja esta de ordem material ou cultural.

Nos aspectos do cenário atual que continuam a envolver a sociedade, uma das maiores preocupações de Dewey (2010) está na separação existente, entre a escola e a sociedade, os intelectuais e os homens de ação, o individual e o coletivo, assim como entre o trabalho e o lazer. Ele destaca que a sociedade atual busca reduzir a jornada de trabalho ao invés de torná-la mais significativa, o que, por consequência, gerou também um dualismo entre a experiência comum e a experiência estética. Para Dewey, a natureza do problema, conforme citado na nota de rodapé 3, está em “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” (2010, p. 70). Em síntese, quando as artes são inseridas nas instituições e nos hábitos de vida, podem ajudar a reinterpretar e a dar continuidade a uma experiência, constituindo significado para os sujeitos e, ao mesmo tempo, proporcionando os ingredientes necessários e integrantes da felicidade humana. A continuidade das experiências dos sujeitos pode ser efetivada por meio do direcionamento das ações dos sujeitos, como ocorre mediante a educação.

2.2 O dualismo na educação

O dualismo apontado por Dewey também veio a se refletir na educação escolar, tendo em vista que a escola imitou os dualismos presentes na sociedade, principalmente por não existir uma perspectiva filosófica preocupada com o presente ou com a realidade de seus educandos, sistema este que o autor remete ao ensino tradicional. A partir do descontentamento com a educação tradicional – levando em consideração que o sistema tradicional é, na sua essência, um esquema de cima para baixo e de fora para dentro e que essa educação impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os alunos que caminham para a maturidade –, Dewey defende a educação progressista, a qual estaria relacionada intimamente com as experiências reais dos educandos. Essa concepção de educação teria como objetivo promover uma relação significativa com o ambiente, de ordem reflexiva, já que a educação deveria ter o papel de desenvolver e fazer crescer os significados da vida.

Para Dewey, “a educação restitui o seu lugar natural na vida humana; é uma categoria, por assim dizer, desta vida, um resultado inevitável das múltiplas experiências que podem ser vivenciadas cotidianamente” (FÁVERO; TONIETO, 2011, p.178). Nessa perspectiva, a natureza vem a envolver o sujeito em todas as suas fases de desenvolvimento, já que a vida e seu crescimento, bem como a morte, são considerados fenômenos naturais, inerentes à condição humana, do mesmo modo que a mente faz parte de uma conduta natural do organismo, que não apresenta diferença em relação à conduta do sujeito. A vida social só passa a ser consolidada através da educação e os valores herdados por gerações anteriores ou por grupos sociais permitem também a transcendência do homem, pois sem a transmissão de valores o homem voltaria para a idade da pedra.

Na concepção da escola progressiva⁴, o professor deveria influenciar o cultivo de valores, bem como os hábitos dos alunos nos aspectos de ordem moral e intelectual, de modo que o método sugerido por Dewey considera que o professor deveria fazer do processo de ensino uma arte. Isso quer dizer que o papel do professor deveria ser permeado por um ambiente receptivo às suas interações com o aluno, assim como por experiências, ideias e materiais a serem utilizados no espaço escolar. Cavallari (2007) entende que, assim concebido, o espaço escolar deveria se tornar um local permeado por beleza e que, nos termos de Dewey, o estético se uniria com os aspectos de ordem moral. Isso resultaria numa poética no ensino, principalmente pelo fato de ser papel do educador preocupar-se em entender quais são as questões mais importantes para o seu educando, bem como olhar para eles como seres humanos e não como objetos.

Outro aspecto a ser destacado é que todo sujeito, quando adquire experiência, passa a participar de tudo o que envolve o mundo no qual está inserido. O conhecimento faz parte desse processo de interação entre o sujeito e o seu meio. Dewey (1959a) constata que existe uma hierarquia entre o conhecimento empírico e o conhecimento racional, de modo que o primeiro está relacionado com as questões do dia a dia, com os objetivos que pertencem a todos os sujeitos e o segundo pode ser considerado como conhecimento teórico. Pode-se dizer também que o conhecimento tem como o objetivo permitir que uma experiência se torne útil para outras experiências. De acordo com o filósofo, os processos educacionais devem ser permeados pela aquisição de conhecimentos que estejam relacionados com atividades que possam ser exercidas no ambiente social.

⁴ A escola nova ou progressiva compreende proporcionar relação íntima e necessária com os processos da experiência de vida dos e da educação. Nela a base educacional deve partir da experiência do aluno.

Dewey entende que, quando o conhecimento científico é separado do conhecimento comum, pode-se gerar resultados preocupantes, pois existe uma busca somente por conhecimentos puros, estáveis e universais, sem levar em consideração a dinâmica que a vida apresenta. Entende ainda que a busca por algum tipo de estabilidade justifica os apegos dos sujeitos pela tradição filosófica, com a pretensão de alcançar princípios estáveis que venham sustentar a relação cognitiva com o mundo. Na visão do filósofo,

[...] o estável e o constante nos agradam sempre, ao passo que a mudança e a inconstância nos assustam, nos atemorizam e nos fazem ficar na mesma situação, no mesmo modo de vida e de conhecimento, sem buscar de formas diferentes de ver e viver a experiência (DEWEY apud FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 183).

Para Dewey, o principal problema em consequência do dualismo no âmbito educacional está na distância da vida cotidiana dos alunos em relação à sua rotina escolar. Nesse sentido, a escola fez-se uma espécie de “instituição radicalmente diferente das outras instituições sociais” (DEWEY, 1979, p. 4). O autor se preocupa em diagnosticar como essa distância se manifesta, a fim de que a escola não se movimente como um mundo separado deles. Como destacam Fávero e Tonieto (2011), Dewey constata que a educação tradicional justifica seus métodos, bem como o desenvolvimento de atividades e imposição de autoridade, como aspectos que serão necessários para a construção ou transmissão de tudo o que a criança irá necessitar no futuro, porém, tais aspectos muitas vezes não são compreendidos pelas crianças, pois não fazem parte da sua realidade. A escola tradicional tentou, através de punições e reprovações, estimular o cumprimento de regras. De acordo com Dewey:

[...] Deve haver continuidade entre o aprendizado e o extra-escolar. Deve existir livre interação entre os aprendizados. Isto só é possível quando existem numerosos pontos de contato entre os interesses sociais de um e de outro. Poder-se-ia conceber a escola como um lugar em que houvesse espírito de associação e de atividade compartilhada, sem que, entretanto, sua vida social representasse ou copiasse, quer o mundo existente além das paredes da escola, quer a vida de um mosteiro. Aí se desenvolveriam o interesse e a compreensão sociais, mas não seriam utilizáveis fora da escola; não seriam transportáveis para o exterior. A separação proverbial entre os habitantes da cidade e o cultivo da segregação acadêmica atuam neste sentido. Também pode haver tão grande apego a cultura do passado, que chegue a formar um espírito social antiquado, fazendo o indivíduo sentir-se mais à vontade na vida de outros tempos, do que na de seu próprio (1959a, p.394).

O interesse mencionado na citação significa acrescentar algo no sujeito. Como exemplo disso, encontra-se a fama, os aplausos de outras pessoas, o poder sobre os outros, assim como o lucro ou o prazer. Sabe-se também que um sujeito sempre apresenta um tipo de interesse por aquilo que está fazendo, do contrário, não o faria. O autor comenta, por exemplo, que em casos

de enfermos com doenças altamente infecciosas, o médico que vai atender coloca em risco praticamente a sua própria vida, de maneira que se evidencia um interesse na profissão maior do que a sua própria vida. Dewey, nesse sentido, considera que “a educação não é um simples meio para essa vida. A educação é essa vida. Manter a aptidão para essa educação é a essência da moral. Pois vida consciente, vida *conscienciosa*, é um contínuo recomeçar” (1959a, p. 395, grifo do autor). Por conseguinte, para Dewey:

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

Os aspectos que envolvem a moral do sujeito, de acordo com Dewey (1959a), podem se relacionar com a disciplina, a cultura (como já mencionado acima no item 1.4), o social e o cultivo de si, bem como com o refinamento do caráter, os quais são frutos da participação de uma experiência bem equilibrada. Como referem Fávero e Tonieto (2011), a atividade educativa pode ter a propriedade de libertação de forças, tendências e impulsos presentes no sujeito, os quais podem ser lapidados e aperfeiçoados.

Dewey (1959a) menciona que nas escolas ainda existe uma separação daquilo que chama espírito ou consciência em relação aos órgãos físicos da atividade, de maneira que o espírito e a consciência são considerados a faculdade de ordem intelectual ou cognitiva, enquanto que os órgãos são considerados como aspectos sem importância. Esse fator tende a gerar um rompimento na união íntima entre a atividade humana e as consequências que permitem compreender os sentidos das coisas. Quando há uma separação entre a mente e a prática do ser humano, não há uma consideração do meio em que o sujeito está inserido. A experiência, ao ser construída pelas relações entre o “sujeito” e “objeto”, não pode ser considerada totalmente física ou tão somente mental. Nesse aspecto, Dewey destaca que:

As experiências que, pelo predomínio da contribuição interna, são enfaticamente chamadas de “mentais” referem-se, direta ou remotamente, às experiências de caráter mais objetivo; são produtos da discriminação e, por isso, só podem ser compreendidas ao levarmos em conta a experiência normal total, em que os fatores internos e externos se incorporam de tal modo que ambos perdem seu caráter especial. Em uma experiência, coisas e eventos que fazem parte do mundo físico e social são transformadas pelo contexto humano em que entram, enquanto a criatura viva se modifica e se desenvolve através da interação com coisas que antes lhe eram externas (2010, p. 431).

Dewey (2010) afirma que a experiência acontece de maneira interna, principalmente por pertencer a uma mente ou consciência de um sujeito. A mente, embora autônoma, se relaciona com os fatores externos que pertencem ao mundo e à cultura em que os sujeitos estão inseridos. Porém, quando a relação entre o eu (mente) e o mundo, de alguma forma, vem a ser rompida, ocorrem divisões no que concerne à razão, ao sentimento, ao desejo, ao corpo e ao conhecimento, entre outros, gerando uma desconexão entre aspectos que deveriam possuir uma conexão unitária em si.

As atividades corporais passaram a ser vistas pelos educadores como uma parte separada, de maneira a ignorar que o aluno tem um corpo que está ligado com seu espírito. Na opinião de Dewey, “a principal fonte do ‘problema da disciplina’ nas escolas é que o professor tem quase sempre de passar a maior parte do tempo impedindo a atividade corporal que alheia o espírito do objeto da lição” (1959a, p. 154), existindo até premiações para os que são mais quietos. Desse modo, as crianças

[...] fisicamente ativas tornam-se irrequietas e indisciplinadas; quanto às mais acomodadas, a quem chamam de ajuizadas, gastam a energia de que dispõem na tarefa negativa de recalcar seus instintos e suas tendências ativas, em vez de empregá-las na tarefa positiva de planejar e de agir construtivamente; não são, assim, educadas para a responsabilidade do uso significativo e harmonioso das aptidões corpóreas, e sim no dever imposto de não lhes dar livre expansão (DEWEY, 1959a, p. 154).

A atividade sensorial e a atividade motriz, para o autor, não podem ser separadas, pois o que o organismo passa a experimentar conduz seus movimentos e sua conduta, permitindo que o sujeito adquira novas experiências. Tal integração entre as atividades é o que faz com que os sentidos sejam considerados “como espécies de misteriosos condutos por meio dos quais os conhecimentos são veiculados do mundo exterior para o espírito; fala-se deles como de portas e avenidas para o conhecimento” (1959a, p. 155). Os sentidos não deveriam ser utilizados como uma experiência orgânica, mas sim como os portões de todo o conhecimento. Esse tipo de dualismo tende a levar a uma desorganização nos aspectos de ordem moral e intelectual que fundamentam a vida em sociedade. Ele retrata o ensino tradicional, no qual o aluno precisa cumprir exigências como de tirar boas notas, estar voltado para o quadro negro, prestar obediência, adquirir hábitos úteis, aprender a dominar-se; em outras palavras, o sujeito sempre tem algo para fazer sem que haja consideração pelo seu estado de espírito ou desejo. Em ambas concepções, o erro está na falta da percepção das relações que deveriam existir entre o interesse e o individual.

O dualismo existente nas teorias da ciência e da arte separa a criatura viva de seu meio e desconsidera que os sujeitos vivem pela interação de seus atos, os quais deveriam envolver as sensações motoras e sensoriais. Além do mais, a sociedade dividiu os sujeitos em seres que trabalham, utilizando de sua força para a subsistência material, daqueles que se distanciaram da economia, encaminhando-se para as belas artes, bem como para a direção social. Afinal, em outros tempos:

Até nas cavernas, as habitações humanas eram adornadas com imagens coloridas, que mantinham vivas nos sentidos as experiências com os animais muito intimamente ligados à vida dos seres humanos. As estruturas que abrigavam seus deuses e os meios que facilitavam o comércio com os poderes superiores eram criados com um requinte especial. Mas as artes do drama, da música, da pintura e da arquitetura, assim exemplificadas, não tinham nenhuma ligação peculiar com teatros, galerias ou museus. Faziam parte da vida significativa de comunidades organizadas (DEWEY, 2010, p. 65).

De acordo com Dewey, “as oposições entre mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne originam-se todas, fundamentalmente, no medo do que a vida pode trazer” (2010, p. 89). Para Dewey, é necessário haver uma superação dos obstáculos, entre eles psicológicos, sociais e políticos que impedem de vir a conhecer e compreender uns aos outros, pois toda psicologia que vem a isolar o ser humano de seu meio também passa a isolar o sujeito do relacionamento com os seus semelhantes. As vontades dos sujeitos, assim como seus pensamentos, somente ganham forma a partir da influência do meio humano nas suas relações com os demais.

O filósofo condena a ruptura da continuidade entre a arte e a vida do dia a dia, afirmando que enquanto “a arte for o salão de beleza da civilização, nem a arte nem a civilização estarão seguras” (2010, p.577). Com base em aspectos de sua filosofia social, Dewey, citado por Kaplan, afirma que “somos fracos nas questões ideais, hoje em dia, porque a inteligência se divorciou da aspiração” (2010, p. 47). Ou seja, com a segregação da arte e da razão, todas as relações passaram a ficar mais enfraquecidas, bem como os valores que permeiam as atitudes dos sujeitos.

A filosofia de Dewey, de acordo com Cavallari (2007), tem como objetivo demonstrar um processo que visa formar atitudes fundamentais, entre elas, estéticas, intelectuais e morais. Dewey (1959a) condena a filosofia que separou a vida cotidiana do homem com “altas muralhas”, refletindo-se tal separação, como já dito anteriormente, nos aspectos políticos, sociais, filosóficos, pedagógicos e epistemológicos, o que vem a impossibilitar o livre relacionamento dos sujeitos com os outros, bem como consigo mesmo.

A educação, tomada por um prisma monista, deveria ter como objetivo fundamental permitir que a criança pudesse criar condições para desenvolver por si mesmo os seus problemas e não as ideias tradicionais de formar a criança de acordo com modelos prévios ou até mesmo servir para orientá-la diante do que está por vir. De acordo com Dewey, a escola deve ter como missão também facilitar a integração, de maneira gradual, a este universo complexo, para que, assim, as crianças possam desvendar os seus mistérios e dele fazerem parte. A escola deve organizar um espaço que possua um filtro com o objetivo de eliminar os aspectos que poderão repercutir de maneira negativa no ambiente social.

A escola também não deve ter como objetivo dar continuidade aos defeitos que se fazem presente na sociedade, mas sim dar continuidade a uma sociedade que vise uma constante melhoria, seja progressiva, de modo que, para os educandos, possa existir a possibilidade de um saber mais consistente do que já foi visto por gerações anteriores, saber este que deveria ter como ideal promover um ambiente com integração social, de harmonização de tendências e conflitos. De acordo com Fávero e Tonieto (2011), todo o processo educativo é considerado por Dewey como parte integrante da constituição do indivíduo, de tal forma, que suas tendências, impulsos e inclinações acompanham o processo de formação.

A concepção educativa de Dewey defende o estímulo pelo interesse, sem que haja o fechamento da espontaneidade, e valoriza a educação integral, prática e individualizada. Dewey procurou revolucionar a escola por meio de uma reconstrução com base em uma filosofia da educação em termos lógicos, estéticos e morais, priorizando a relação da educação com a experiência. De acordo com o filósofo:

Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devotarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que seja ela uma realidade e não um nome ou uma etiqueta. Por esse motivo é que procurei salientar a necessidade de uma adequada filosofia de experiência (1979, p. 97).

Na perspectiva de Dewey, a superação do dualismo poderia contribuir na formação humana na medida em que as próprias experiências humanas passariam a ser tomadas de uma maneira unificada, ou seja, Dewey demonstra que os problemas decorrentes do dualismo ou dos dualismos poderiam ter resolução a partir de uma perspectiva monista.

2.3 As feições do conceito deweyano monista de arte

Dewey entende que o dualismo presente na sociedade, como já mencionado anteriormente, está relacionado principalmente com a separação entre arte e ciência, razão e emoção, mente e corpo, podendo ser superado a partir de uma perspectiva monista. Nessa concepção, as feições da arte possuem a propriedade de unificar os valores que estabelecem a continuidade da experiência estética juntamente com os processos da vida de cada sujeito. A ideia de unidade, sugerida pelo monismo de Dewey, “tem como morada a junção de aspectos de arte ou criatividade, de lógica ou investigação e de moral ou ação, na prática social” (CAVALLARI, 2007, p.125).

Para o filósofo, toda experiência que tem uma percepção completa e unificada é característica de uma obra de arte, de modo que a arte, por si mesma, vem a cuidar dos fatos que efetivam essa união e dão a continuidade da experiência. Nesse sentido, para a ruptura dos dualismos existentes no contexto atual, Dewey sugere o princípio da continuidade, conforme explicitado acima, no item 1.1, o qual é considerado uma conexão entre as ações e as consequências das atitudes dos sujeitos, bem como a relação entre os significados das experiências passadas e a reconstrução de tais experiências no presente, num fluxo constante entre vindas e idas, onde os sujeitos não são considerados meros atores, mas participantes de um modo efetivo de suas experiências.

Dewey (2010) considera que a arte realiza algo diferente de conduzir a uma experiência, pois entende que ela efetivamente constitui uma experiência. Toda experiência, conforme a visão do autor, é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive. Além da interação do organismo com o seu meio, é preciso que haja adaptações por parte do sujeito. Como destaca Kaplan, a arte é considerada para Dewey “um processo de tornar o mundo um lugar diferente para se viver, e envolve uma fase de protesto e de reação compensatória [...] um dispositivo de experimentação” (2010, p.46).

A arte tem a sua essência na experimentação e é considerada a melhor forma de unificar o material e o ideal, tendo em vista que somente a partir dessa união é que as coisas assumem valor e podem trazer influências sobre a realidade. Como destaca Cavallari, em Dewey, a arte é considerada uma forma de experiência, tendo em vista que

[...] experiência é o sofrer e o fazer, no sentido de ter, receber receptivamente do ambiente e fazer ativamente um ato, no qual o termo ato ou ação é utilizado não apenas como um ato motor, mas principalmente um hábito de pensar, uma reflexão que valoriza e atribui significado, na relação humana [...]. Dewey chama experiência de arte porque, na língua inglesa, não há uma palavra que funda ambos os sentidos, ou seja, o sentido do fazer artístico e o sentido da contemplação estética. [...] ele observou que na língua inglesa o “artístico” se liga ao ato de produzir alguma coisa, enquanto que o “estético” quer dizer a apreciação e a percepção dessa coisa. Ambas estão geralmente em campos do conhecimento separados. Contudo, a ação unifica ambos os conhecimentos em uma só palavra – arte (2007, p. 116).

Todavia, Dewey afirma que o sujeito, ao sofrer ou fazer uma experiência, cria hábitos de pensar que poderão auxiliar na construção de experiências mais significativas. Nesse sentido, a interação entre o indivíduo e seu ambiente, como já explanado, é o que constitui a experiência. A filosofia da arte, nessa concepção, tem como função “restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência” (DEWEY, 2010, p. 60).

A partir dos próprios processos do viver é que a arte passa a ser determinada e por meio dela é possível observar que o sujeito utiliza os materiais e energias da natureza com o objetivo de estender sua própria vida, utilizando-os de acordo com a estrutura de sua própria anatomia. Nesse sentido, o filósofo evidencia que a contribuição humana para a arte é gerada a partir da natureza do homem ou, em outras palavras, a partir da “natureza transformada pela entrada em novos relacionamentos, nos quais ela evoca uma nova resposta emocional” (DEWEY, 2010, p. 176), ou seja, através de suas origens e tradições:

A união dos homens uns com os outros está na origem dos ritos que, desde os tempos do homem arcaico até hoje, comemoram as crises do nascimento, da morte e do casamento. A arte é a extensão da força dos ritos e cerimônias unificadores dos homens, através de uma celebração comum a todos os incidentes e cenas da vida. Essa função é a recompensa e também a chancela da arte. Que a arte une o homem e a natureza é um fato conhecido, mas ela também conscientiza os homens de sua união uns com os outros na origem e no destino (DEWEY 2010, p. 467).

As artes, de um modo geral, estiveram também inseridas nas igrejas, em ritos e cerimônias, eram artes encenadas que davam o máximo de atribuição ao imaginativo, assim como no emocional dos sujeitos, ou seja, as artes faziam parte das experiências do seu cotidiano. As obras de arte não apenas refletem essas emoções e ideias, mas são também “auxiliares maravilhosos” na criação de uma “vida coletiva unificada” (DEWEY, 2010, p. 178). A arte, para Dewey, mais do que uma vida permeada por relações unificadas, é o que auxilia na criação

da própria vida. Ela estabelece a reformulação da experiência de uma sociedade para uma ordenação e unificação mais ampla das futuras experiências dos sujeitos. Para Dewey:

Em uma sociedade imperfeita – e nenhuma sociedade jamais será perfeita-, as belas-
artes são, em certa medida, uma fuga ou uma decoração adventícia das principais
atividades da vida. Mas, em uma sociedade mais bem-ordenada do que esta em que
vivemos, uma felicidade infinitamente maior que a de hoje se associaria a todas as
formas de produção (2010, p. 177).

Na sociedade atual, existe uma considerável organização externa, porém, ainda não existe uma ordenação que venha a envolver a totalidade das experiências dos sujeitos com o objetivo de uma conclusão gratificante. Esta deveria ser consequência de uma experiência completa, singular, permeada por valores, ou de sentido, significado, ordem, percepção e prazer ao sujeito. Dewey (2010), nesse contexto, considera a arte o lócus paradigmático dos valores, onde o ato de criação e o prazer são considerados como objetivos dignos da condição humana.

O autor considera que, por meio dos valores consequentes da arte, é possível pensar que a vida pode ser bela e questionar o pseudoproblema do conhecimento do sujeito em relação a outras mentes, assim como o pseudoproblema que vem a envolver o mundo externo. O funcionamento da mente, aqui explicitado, é formado pelas modificações que acontecem no processo das interações anteriores com o meio. Nesse contexto, o meio é constituído por objetos em uso, onde existem objetos que contribuem por si para o desenvolvimento de uma consciência maior dos sentidos, pois toda arte é uma questão de sentidos, é algo a ser compreendido; seu conteúdo expressivo está inserido na matéria sensorial, devendo ser percebido (DEWEY, 2010). O sentido, nessa perspectiva,

[...] abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si - ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata. Cada termo se refere a uma fase e aspecto reais da vida de uma criatura orgânica, tal como a vida ocorre através dos órgãos sensoriais. Mas o sentido, como um significado tão diretamente encarnado na experiência a ponto de ser seu próprio significado esclarecido, é a única significação que expressa a função dos órgãos sensoriais levados à plena realização. Os sentidos são órgãos pelos quais a criatura viva participa diretamente das ocorrências do mundo ao seu redor (DEWEY, 2010, p. 88).

Entende-se, dessa forma, que a arte vem a ser apreciada pelos homens através dos sentidos e estes são definidos por Dewey como os portões de toda a experiência, de modo que a mente constitui tais experiências na interação com o mundo, mas é válido lembrar que a mente não pode ser considerada como algo autônomo ou encerrado em si mesmo. A mente, para

Dewey, é considerada mais do que a consciência, pois tem a capacidade de se modificar lentamente a partir do conjunto de interesses ou situações inerentes a cada sujeito. Ela também é considerada a readaptação contínua do eu e do mundo na experiência. Já a consciência está sempre em processo de rápidas mudanças. Ela se torna mais aguda e intensa de acordo com a mudança em que passa a ser exigida, chega próximo de zero quando não há complicações em seu contato, se turvando quando os significados são reestruturados para uma direção não estabelecida, mas fica clara quando há um significado decisivo (DEWEY, 2010, p. 460).

Para Dewey, “uma mente banal e mal ordenada realiza obras semelhantes a ela mesma, tanto na arte quanto em outras áreas, pois lhe faltam o empurrão e a energia centralizadora do interesse” (2010, p. 460-461). O filósofo destaca ainda que a mente brinca com materiais ao invés de agarrá-los com ousadia. Quando o sujeito não percebe o efeito das qualidades através de seus sentidos, ou do significado existente em seu meio, por intermédio do pensamento, a vida acaba passando mais como um peso ou uma distração. Nesse aspecto, a contribuição humana para a arte é também o trabalho intensificado da natureza no homem.

Dewey considera que há uma continuidade da atividade com o cérebro e o restante do corpo, de modo que “a continuidade da atividade mental com a atividade motora, por meio do sistema nervoso, perpassa a continuidade entre o agente e o ambiente, e fornece um novo parâmetro para a atividade científica, porque há agora reciprocidade no ajustamento entre eles, realizado pelo cérebro” (CAVALLARI, 2007, p. 110). Com a evolução nas áreas da filosofia e da psicologia, foi possível verificar a presença de conexão entre as atividades mentais juntamente com o sistema nervoso. Em outras palavras, foi comprovado que o sistema nervoso tem a função de manter as funções do corpo realizando ações adjuntas. Considerando o cérebro como o principal órgão que compõe o sistema nervoso, Dewey entende que este se constitui no

[...] mecanismo para uma constante reorganização da atividade, de modo a manter-lhe a continuidade, isto é, a fazer nos atos futuros as modificações requeridas pelo que já ficou feito. A continuidade do trabalho do carpinteiro diferencia-o de uma repetição rotineira de movimentos idênticos e da atividade casual, em que não existe a acumulação de resultados. O que torna a atividade contínua, seguida ou concentrada é que cada ato anterior prepara o caminho para os atos subsequentes, ao mesmo tempo em que estes últimos tomam em conta os resultados já conseguidos – que são a base de toda a sua responsabilidade. Nenhuma pessoa que já tenha verificado em sua plenitude os fatos da associação do ato de conhecer com o sistema nervoso, e do sistema nervoso com a readaptação contínua da atividade para satisfazer a novas condições, duvidará de que o ato de conhecer se prende à atividade reorganizadora, em vez de ser uma coisa completa por si mesma, isolada de toda a atividade (1959a, p.370).

Dewey uniu os dualismos ao colocar como centro de seu mundo a experiência reflexiva do homem, a única capaz de alterar o curso dos acontecimentos em função de fins definidos. Ele substituiu, portanto, a separação entre a experiência e a natureza não pela ideia de continuidade entre ambas, mas pela fusão de ambas em um único conceito: o de experiência humana. A partir dessa fusão, foi fácil para ele encontrar a continuidade entre os dois mundos antes separados. Desaparece, assim, o abismo entre o pensamento e a realidade.

A falta de uma atividade contínua, a qual vem a ser um dos pilares de uma perspectiva unificadora, faz com que sejam poucos, na visão de Dewey (2010), os que se encontram num estado de equilíbrio ou com múltiplos talentos. É função da arte, contudo, ser unificadora e desestabilizar as distinções convencionais dos elementos subjacentes comuns do mundo vivenciado, ao mesmo tempo em que desenvolve o cultivo de si, a maneira de o sujeito ver o mundo e de se expressar. O filósofo argumenta que:

Toda arte comunica algo, por ser expressiva. Permite-nos compartilhar de forma vívida e profunda significados para os quais éramos surdos, ou para os quais tínhamos apenas o ouvido que permite que o que é dito passe em trânsito para a ação manifesta. É que comunicar não é anunciar coisas, mesmo que elas sejam ditas com a ênfase da grande sonoridade. Comunicar é o processo de criar uma participação, de tornar comum o que era isolado e singular, e parte do milagre que ele realiza é que, ao ser comunicada, a transmissão do sentido dá corpo e definição à experiência, tanto de quem enuncia quanto daqueles que escutam (2010, p. 427).

A associação entre os sujeitos pode ser estabelecida de muitas maneiras, porém a única forma verdadeiramente humana é dada através da interação dos significados ou pelos bens a partir da comunicação. A arte é constituída por expressões que comunicam de uma forma pura e simples, e com ela é possível ultrapassar os conflitos que separam os seres humanos entre si.

A arte é considerada a mais universal das formas de linguagem, pois além de possuir qualidades comuns do mundo público ela é compreendida também como a mais livre das formas de comunicação. O ato expressivo que constitui a obra de arte é uma construção do tempo e não uma emissão instantânea. A experiência, nesse sentido, vem a ganhar a sua expressividade devido à continuidade do mundo, já que a arte media todas as possibilidades de expressão que existe entre os objetos, ordenando, assim, uma futura experiência:

A arte tem a faculdade de promover e concentrar essa união entre qualidade e significado de um modo que vivifica ambos. Em vez de anular a separação entre o sensorial e o significado (dita psicologicamente normal), ela exemplifica, de maneira acentuada e aperfeiçoada, a união característica de muitas outras experiências, encontrando os meios qualitativos exatos que se fundem mais completamente com aquilo que se quer expressar (DEWEY, 2010, p. 450).

Pela arte, é possível integrar os elementos expressivos, pois toda a arte conduz à unidade, ou seja, a uma perspectiva perceptiva. Os objetos que são observados com a presença de reflexão demonstram a união integrada e uma qualidade sensorial em uma textura única e, assim, a qualidade é o que significa o objeto a ser apreciado. Nessa perspectiva, a arte desempenha “os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência” (DEWEY, 2010, p. 213). Através da arte, o sujeito poderá sair da rotina, esquecer de si mesmo, descobrindo o prazer do meio que o circunda, pois ela, de um modo geral, comunica e aproxima as relações dos sujeitos com outros sujeitos, com o seu meio, mas também consigo mesmo. Na concepção de Dewey, toda arte é

[...] uma qualidade do fazer e daquilo que é feito. [...] Uma vez que adere à maneira e ao conteúdo do fazer, ela é adjetiva por natureza. Quando dizemos que jogar tênis, cantar, representar e uma multidão de outras atividades são artes, usamos de forma elíptica de dizer que existe algo de artístico *na realização* delas, e que essa arte qualifica a tal ponto aquilo que é feito e criado que induz em quem as percebe atividades em que também existe arte. O *produto* da arte- templo, quadro, escultura, poema- não é o trabalho, a *obra* artística. A obra ocorre quando um ser humano coopera com o produto de tal modo que o resultado é uma experiência apreciada por suas propriedades libertadoras e ordeiras. Esteticamente, pelo menos (2010, p.381, grifos do autor).

Dewey mostra nessa citação que toda atividade que tem uma forma artística possui, de uma maneira intrínseca, uma percepção da arte, principalmente porque nela existem qualidades que fazem com que essa percepção se diferencie, especialmente porque despertam o prazer no expectador. Além do mais, a atividade que tem uma percepção artística é conotada de sentidos dos sujeitos, podendo, também, ser considerada como a experiência realizada de uma maneira rica.

No que concerne às origens da arte na experiência humana, segundo Dewey (2010), essas podem ser contempladas por quem, por exemplo, ver a graça tensa do jogador de futebol que contagia a multidão dos expectadores, por quem observar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com o qual seu marido cuida do pedaço de jardim em frente à casa, ou ainda por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira. Trata-se da atividade que une arte e vida e que deve ser prazerosa, não por levar à solução final, mas pelo percurso em si. Nesse sentido, a arte tem a possibilidade de enriquecer a experiência do mundo real, por dentro e por fora; porém, só é realizada quando os sujeitos permitem que ela o faça. A partir da arte, é possível criar uma expectativa até um momento de ruptura, que, após, passa a ser reestruturada, reestabelecida e transformada em um todo.

Só é possível que a vida continue e se expanda através da superação dos fatores de oposição e conflitos, a partir de uma transformação desses fatores em uma vida mais plena, a qual vem a ser fruto de uma experiência significativa, permeada pela união das atitudes que envolvem os aspectos de ordem moral, intelectual e estética. Tais aspectos compreendem as feições que constituem a perspectiva monista, bem como toda a experiência designada por Dewey de estética.

3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A FORMAÇÃO HUMANA NUMA PERSPECTIVA MONISTA

No capítulo anterior, abordou-se como os dualismos existentes no cenário atual, entre eles os que acometem a educação, trazem empobrecimento à experiência e, conseqüentemente, à formação dos sujeitos. Esse passo possibilitou tematizar a concepção monista da arte de Dewey, que tem o papel de romper os obstáculos e separações geradas pelo dualismo. Tomando por base tal concepção, o presente capítulo tem como objetivo apresentar como os elementos da experiência estética podem trazer o enriquecimento da formação humana. Pretendemos mostrar que o monismo estético de Dewey está na base da ideia de experiência estética enriquecedora da experiência e da formação humana na medida em que vincula aspectos como a imaginação, a harmonia, a percepção e os princípios da experiência, possibilitando o crescimento e a educação dos sujeitos.

Inicialmente, será caracterizada a experiência estética conforme a perspectiva deweyana. Na sequência, será levado adiante uma abordagem sobre a relação entre a experiência estética e o papel da imaginação, bem como sobre a harmonia e a percepção na experiência estética para, por último, indicar como esses aspectos possibilitam pensar a experiência estética articulada à educação como formação humana em uma perspectiva monista.

3.1 A experiência estética e o papel da imaginação

Dewey, em sua perspectiva filosófica, pretende encontrar uma unidade nas condições existenciais a partir de uma concepção de experiência que integre os aspectos de ordem estética, intelectual e moral. No que confere à experiência estética, essa pode ser definida pelo “desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (2010, p.125), ou seja, não existe outro fundamento que alicerce a teoria estética se não o fato de a arte ser um produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo. A terminologia estética⁵, segundo Dewey (2010), também pode ser

⁵ A estética, do grego “*aisthesis*”, refere-se “à primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num contexto integrado” (DUARTE Jr. 2001, p. 13). A terminologia estética ainda é definida por Duarte Jr. como “uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação” (1988, p. 91).

designada pela experiência por apreciação, percepção e deleite, fazendo referência mais ao ponto de vista do consumidor do que do produtor. Dewey, nessa perspectiva, introduz o conceito de estética ao explicitar o conhecimento das experiências comuns dos sujeitos na interação com aspectos que promovam a integralidade da experiência. Para o autor:

As flores podem ser apreciadas sem que se conheçam as interações entre o solo, o ar, a umidade e as sementes das quais elas resultam. Mas não podem ser *compreendidas* sem que justamente essas interações sejam levadas em conta - e a teoria é uma questão de compreensão. A teoria interessa-se por descobrir a natureza da produção das obras de arte e do seu deleite para a percepção (2010, p. 73, grifo do autor).

Nessa concepção, pode-se presumir que somente a partir da teoria é possível se descobrir os germes da origem, bem como as relações que constituem a experiência e a elevação de sua forma. Dewey (2010) afirma que dificilmente é possível direcionar o crescimento das plantas, porém, é preciso entender que a experiência estética é diferente do puro prazer pessoal, pois a compreensão, no caso do crescimento das plantas, parte do solo, do ar e da luz, dependendo de um conhecimento, isto é, da presença da teoria sobre a interação entre tais elementos.

A compreensão é o que torna uma experiência completa, ou seja, estética. Nesse universo, a estética, para o filósofo, também é considerada como uma compreensão que toma por base um relativismo objetivo⁶. A estética relacionada às obras de arte não concerne somente aos sujeitos que fazem a experiência, mas também ao contexto que a envolve. Ela depende também do olhar e da percepção de cada expectador, o qual vem a ser influenciado pela cultura e pelo meio que lhe é singular.

Para Dewey, o resultado que “distingue uma experiência como estética é a conversão da resistência e das tensões, de excitações que em si são tentações para a digressão, em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante” (2010, p. 139). Isso quer dizer que a experiência estética é aquela que, a partir da união dos valores de uma experiência, permite uma sensação plena, conclusiva, a qual, quando ocorre, chama a atenção, é diferente das outras e, pois, dotada de um valor único. Em outras palavras, é o acontecimento que se dá de forma mais intensa, ou até mesmo insignificante, que conduz o sentido da experiência estética. Ela é assim considerada porque possui uma característica singular. Isso quer dizer que a situação que faz com que uma experiência seja única, ao ponto de remeter expressões como aquela refeição ou aquela tempestade, constitui a unidade formada por uma qualidade particular

⁶ O relativismo objetivo traduz, para Dewey (2010), a relação de interação entre uma criatura e o seu meio, relação esta que vem a constituir o conceito de experiência. Em outras palavras, toda arte também é resultado do organismo com o meio e toda arte existe a partir do modo como o sujeito reage as suas experiências.

de toda experiência no sentido integral. Já as experiências descritas como reais referem-se aos episódios que acontecem de maneira espontânea, as quais, além de serem singulares, têm um início, um começo e um fim e sua significação acontece principalmente quando, ao serem recordadas, o sujeito afirma: “isso é que foi experiência” (DEWEY, 2010, p. 110).

Nessas experiências, cada situação que está por vir acontece sem que haja interrupções ou vazio, pois, à medida em que uma experiência “leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas” (DEWEY, 2010, p. 111). Isso quer dizer que quando existe a continuidade das experiências dos sujeitos não é possível existir lacunas, ou centros mortos, caracterizando-se, assim, tais experiências como singulares. A experiência vem a ser considerada estética somente quando pode se relacionar com situações anteriores em um movimento singular que possa envolver todas as outras coisas, de modo que toda situação que está por vir passa a ser despercebida, desconsiderada.

Segundo Dewey (2010), quando o sujeito leva em consideração as lembranças do passado, cria, a partir de então, expectativas de futuro e tal experiência passa a constituir um ideal estético. O autor afirma que a experiência estética tem como principal objetivo otimizar a qualidade vivenciada para ajudar a aceitar a vida e a experiência “com toda a sua incerteza, mistério, dúvida e semiconhecimento, e volta essa experiência para ela mesma, a fim de aprofundar e intensificar suas próprias qualidades - para a imaginação e a arte” (2010, p.108). Nessa perspectiva, em cada situação ou aspecto do meio existe uma qualidade estética pautada pela imaginação que se desenvolve e é temporal, a qual permite aceitar e conduzir as experiências que se apresentam de maneira inesperada, verificando-se, também, uma dimensão intencional, pois os sujeitos possuem histórias e projetos com possibilidade de desenvolvimento no futuro, uma vez que nenhuma situação vivenciada se repete.

Dewey (2010) entende que o que vem a ser contra o conceito do estético refere-se, por exemplo, ao sujeito desatento para com suas obrigações, submisso às convenções estabelecidas no seu convívio social, sem perspectiva de transformação ou, ainda, que vive o desperdício e a falta de coerência. Tais aspectos são contrários à unidade com que deve ser nutrida toda experiência. Em síntese, o que é considerado para Dewey uma experiência completa, na experiência de sentir e perceber, vem a estabelecer a diferença entre o belo ou estético na arte e, neste sentido, o belo é algo a ser apreciado de maneira momentânea, de modo que nem tudo que é belo desperta sentimentos aos sujeitos, mas pode permitir que os seus sentidos possam transcender para algo mais além, para uma percepção maior e, assim, conduzir para uma sensação de prazer ou estética. Isso remete à compreensão de que o estético não é sinônimo de

belo, pois tudo que é considerado singular ou estético tem qualidades imediatas que se elevam muito acima do limiar da percepção e se torna manifesto por si mesmo, especialmente pela sensação de prazer possibilitada ao sujeito, permitindo que a experiência se torne significativa ou valiosa. Nesse caso, trata-se da constituição de uma experiência que vale a pena como tal, podendo também proporcionar relações permeadas por harmonia e ordem. Tais relações constituem a completude do viver e, assim, a experiência integral do fazer e perceber, quando dotada de imaginação, poderá auxiliar no direcionamento e na transformação dos hábitos que constituem as condutas do sujeito.

Para Dewey (2010) a imaginação se dá pelo modo de observar e sentir as coisas, o que vem a compor uma experiência integral, também podendo ser manifestada pelos diferentes interesses do sujeito quando sua mente entra em contato com o meio em que vive. Quando alguma coisa nova é criada, as coisas diferentes e estranhas passam a ser consideradas naturais e inevitáveis no mundo, havendo sempre uma aventura quando a mente se encontra com o seu meio, o que vem a remeter ao sentido da imaginação.

No contexto educacional, a falta de imaginação traz reflexos negativos, de modo que “o problema do imitador acadêmico não é ele depender das tradições, e sim estas não lhe haverem penetrado na mente, na estrutura de suas maneiras de ver e criar. Elas permanecem na superfície, como truques de técnica ou sugestões e convenções alheias quanto ao que é apropriado fazer” (DEWEY, 2010, p. 459). Para Dewey (2010), quando os sujeitos simplesmente condicionam sua percepção, além de ficarem dependentes de um sistema tradicional, não aumentam a possibilidade de ver e criar, ou seja, nesse caso há um empobrecimento no uso de sua imaginação.

Dewey entende que uma experiência é considerada imaginativa quando materiais que têm características de qualidade sensorial, emocional e repletos de significados se unem, marcando assim a criação de algo novo no mundo. Nas obras de arte, é possível perceber a união desses materiais, permitindo-se assim encontrar a verdadeira natureza da imaginação:

A visão imaginativa é a força que unifica todos os componentes da matéria de uma obra de arte, fazendo deles, em toda a sua variedade, uma totalidade. Mas todos os elementos do nosso ser, exibidos em ênfases especiais e realizações parciais em outras experiências, se fundem na experiência estética. E se fundem tão completamente na totalidade imediata da experiência que cada um deles é obscurecido: não se apresenta na consciência como um elemento distinto. Todavia, [...] a própria imaginação é vista não como aquilo que une todos os outros elementos dispersos, mas como uma faculdade especial (2010, p. 472-473).

Para que uma experiência aconteça, é necessário que a imaginação, os sentimentos e as ideias do sujeito estejam relacionados com o objeto. Isso quer dizer que tais aspectos devem estar presentes na qualidade que vem a constituir a experiência do objeto. De acordo com Dewey, “toda experiência direta é qualitativa, e as qualidades são o que torna a própria experiência de vida diretamente preciosa” (2010, p.501). Como exemplo, as crianças, ao brincarem, permitem que a sua imaginação seja externalizada e assim a ideia e a ação se unem de maneira integral. Dewey compara a primeira manifestação das brincadeiras das crianças com as dos gatinhos. No momento em que as experiências vão se desenvolvendo, as ações passam a ser conduzidas por um ideal que deverá ser atingido e, assim, vão se estabelecendo regras, as quais, conseqüentemente, se transformam em um jogo. Essa experiência também permite a transformação da brincadeira em trabalho, desde que esta não seja identificada com a exigência de esforço cansativo ou com labuta. De acordo com Dewey, as crianças não devem aprender a apreciar as obras de arte como uma experiência separada da realidade, mas sim a usar a imaginação em todas as interações, assim como as artes para o cultivo da imaginação. Em outras palavras:

Ninguém jamais observou uma criança absorta em sua brincadeira sem se conscientizar da completa fusão do brincar com a seriedade. As implicações filosóficas da teoria da arte como brincadeira encontram-se em sua oposição entre liberdade e exigência, espontaneidade e ordem. Essa oposição remonta ao mesmo dualismo entre o sujeito e objeto que contamina a teoria calcada no faz-de-conta. Sua nota subjacente é a ideia de que a experiência estética é uma libertação e uma fuga da pressão da “realidade”. Há uma suposição de que só se pode encontrar liberdade quando a atividade pessoal fica livre do controle por fatores objetivos. A própria existência da obra de arte é prova de que não existe essa oposição entre a espontaneidade do eu e a ordem e a lei objetivas. Na arte a atitude *brincalhona* transforma-se em interesse pela transformação do material, a serviço do propósito de uma experiência em desenvolvimento. O desejo e a necessidade só podem satisfazer-se através do material objetivo, e por isso brincar é também interessar-se por um objeto (DEWEY, 2010, p. 481, grifos do autor).

Diferente da concepção de que pela brincadeira os sujeitos se distanciariam da realidade, Dewey (2010) entende haver, na arte como brincadeira, atitudes que transformam-se por existir um interesse das crianças em modificar os materiais que estão sendo manipulados, com o objetivo de idealizar uma experiência que produza satisfação e prazer. O brincar também é considerado por Dewey (2010) o desejo e o interesse por algum objeto, aspectos esses que compõem toda e qualquer experiência de caráter estético. Desse modo, a experiência estética tem o seu sentido ligado à experiência de criar. Em outras palavras, a imaginação, na arte, remete aos sentidos, mas também utiliza da verdade ideal subjacente de maneira a unificar as duas relações presentes entre razão e emoção, o que Dewey descreve como “um modo de

preservar o bolo substancial da razão e, ao mesmo tempo, usufruir do prazer sensual de comê-lo” (2010, p. 449).

Nessa citação, Dewey deixa implícito que as questões da psicologia fundamentadas pela filosofia racionalista da arte demonstram uma separação entre o sensorial e a razão, porém, a imaginação, por meio da arte, resulta na possibilidade de unificar tais aspectos, ou seja, de integrar a qualidade e o significado que toda experiência pode expressar. Para Dewey (2010), toda a experiência estética é dotada de imaginação, assim como toda experiência consciente tem qualidade imaginativa. Tal situação só ocorre porque, embora

[...] as raízes de toda experiência se encontrem na interação do ser vivo com seu meio, essa experiência só se torna consciente, objeto da percepção, quando nela entram significados derivados de experiências anteriores. A imaginação é a única via pela qual esses significados podem chegar a uma interação atual; ou melhor, como acabamos de ver, o ajuste consciente entre o novo e o velho é a imaginação (2010, p.469, grifo do autor).

De acordo com o autor, quando o passado, ou o que já se conhece, se torna novo, pode-se dizer que o sujeito forma novas experiências e a retomada dos significados, observados em experiências anteriores, somente é resgatada pela presença de imaginação. Dewey argumenta que:

A experiência imaginativa exemplifica, de modo mais pleno que qualquer outro tipo de experiência, o que é a própria experiência em seu movimento e estrutura. [...] Pois a arte é a fusão, em uma mesma experiência, da pressão das condições necessárias sobre o eu e da espontaneidade e ineditismo da individualidade (2010, p. 484).

Para Dewey (2010), a imaginação não pode ser desassociada de uma experiência, pois ela faz parte de sua composição. Nessas experiências consideradas singulares, completas, evidenciadas na cultura grega clássica ateniense, acima, no item 2.1, Dewey (2010) menciona a significação das experiências, por exemplo, a escultura, era considerada superior à arquitetura, pois tinha um diferencial que era o trabalho com a figura humana, ou na pintura, que era trabalhada com formas e figuras que se aproximavam da metafísica. Pela literatura, se elevava a ideia essencial do próprio ser humano, atingindo assim o auge dos resultados da vontade. A arquitetura vinha a significar as lembranças, a insegurança, os objetivos, bem como os valores das pessoas que tinham como ideal realizar construções para abrigar sua família e para cultuar deuses, lugares estes que poderiam também servir para produzir leis e proteção diante de ataques. As construções, nesse sentido, tinham o objetivo de demonstrar a estabilidade bem como a persistência da vida. Elas entravam na vida dos sujeitos para ajudar a direcionar as suas

vidas, de modo que as esculturas permitiam que os sujeitos viessem lembrar as vitórias do passado e tais valores se perpetuaram além do tempo em que foram construídas. Enquanto a arquitetura vinha demonstrar o que era considerado duradouro, estável e universal, a música vinha demonstrar o instável, o movimento, o que era particular e também essencial à vida dos sujeitos.

As experiências vividas somente são consideradas humanas e conscientes na medida em que são ampliadas por significados que não se encontram na realidade, mas na imaginação dos sujeitos. A arte se manifesta por meio da mente imaginativa, pois embora seja a mais direta e integral forma de experiência como experiência, proporciona uma regulação para as aventuras que envolvem a imaginação. A imaginação, juntamente com a harmonia e a percepção, se faz uma condição necessária para que exista significação, desenvolvimento e integralidade nas experiências dos sujeitos.

3.2 A harmonia e a percepção na experiência estética

O mundo é feito de rupturas e reencontros. Considerando isso, o sujeito pode perder e reestruturar de modo repetitivo o equilíbrio com o meio em que vive, já que a harmonia interna somente é alcançada quando há um entendimento com aquele. Nesse sentido, a todo instante, a vida dos sujeitos é acometida por fatos e processos que acabam por desestabilizar e desajustar a ordem do meio. Porém, esses processos acontecem de uma maneira contínua, o que permite que o sujeito expanda sua percepção, superando os conflitos com os quais havia se defrontado, bem como uma transformação desses momentos, gerando o que Dewey define como uma vida mais energizada ou significativa. De acordo com o filósofo, toda vez que se passa por algo em consequência de um ato, o “eu” se modifica. Esteticamente, o essencial

[...] é nossa própria atividade mental de começar, viajar, voltar a um ponto de partida, atermo-nos ao passado, carregá-lo conosco; é o movimento da atenção para frente e para trás, à medida que esses atos são executados pelo mecanismo da imagística motora. [...] O resultado é a empatia, em seu verdadeiro sentido (2010, p.208-209).

Todo sujeito, conforme visto anteriormente, ao analisar seu passado, pode avaliar seus erros, utilizando-os com cautela e isso constitui um ideal estético. Nesse contexto, a imaginação é responsável por analisar as experiências anteriores, permitindo a construção de experiências mais significativas, permeadas pelo sentimento de empatia, o qual permite que o sujeito venha

se colocar no lugar do outro. O autor, entre outras considerações, observa que a arte “estética” tem a capacidade intrínseca de romper as barreiras que separam os seres humanos e que são impermeáveis na vida comum. Para ele:

O mundo é cheio de coisas que são indiferentes ou até hostis à vida; os próprios processos pelos quais a vida se mantém tendem a desajustá-la de seu meio. No entanto, quando a vida continua e, ao continuar, se expande, há uma superação dos fatores de oposição e conflito; há uma transformação deles em aspectos diferenciados de uma vida mais energizada e significativa. A maravilha da adaptação orgânica, vital, através da expansão (e não da contração e da acomodação passiva), realmente acontece. Aí se encontram, em germe, o equilíbrio e a harmonia atingidos através do ritmo. O equilíbrio não surge de maneira mecânica e inerte, mas a partir e por causa da tensão (2010, p.76).

Quando há continuidade na vida, nota-se um desenvolvimento nas atitudes dos sujeitos, o que permite uma transformação das situações de conflito, conduzindo-se, assim, à significação de uma experiência. Nesse sentido, o ritmo da perda da integração ao meio e da recuperação dessa união não persiste apenas no sujeito, mas nas condições que estão nos materiais. A partir dessa união, o sujeito cria propósitos, reflexão e significado, os quais passam a ser incorporados pelos objetos, assumindo, a partir daí, diferentes percepções no expectador. Nesse posicionamento, o equilíbrio é considerado o estado das coisas desejáveis, a interação do desejo e do pensamento, de experiências intelectuais e práticas de um modo unificado em uma experiência perceptual, o que vem a constituir a experiência estética.

Em todos os objetos percebidos como são pelos sujeitos, sem necessidade de indagação reflexiva, a qualidade é tudo aquilo que significa o objeto ou a experiência dos sujeitos. A arte tem a faculdade de promover e de concentrar essa união entre qualidade e significado, dita psicologicamente normal. Ela exemplifica, de maneira acentuada e aperfeiçoada, a união característica de muitas outras experiências, encontrando os meios qualitativos exatos que se fundem mais completamente com aquilo que se quer expressar a partir do que é percebido.

A percepção estética é prazerosa e depende das sensações vivenciadas pelo sujeito; o prazer vem a se constituir quando assume uma estrutura e função em uma experiência integrada, o que a faz, na perspectiva de Kaplan, para Dewey, ser “emocional de ponta a ponta” (2010, p. 35). Nesse contexto, a emoção, para Dewey, é compreendida pela modalidade do sentir e, quando significativa, é considerada característica de uma experiência complexa que se move e se altera. Ela proporciona a unidade nas partes variadas de uma experiência, pois une-se às situações e aos sujeitos ao mesmo tempo, ou seja, é a força motriz e consolidante da experiência estética.

Dewey (2010) afirma que a emoção estética é a emoção espontânea transformada por meio do material no qual o desenvolvimento e a consumação acontecem quando um objeto conduz o sujeito a um ato expressivo. Sobre essa consideração, Dewey (2010) menciona que a falta da arte de expressão pode ser a causa da infelicidade ou a tortura de muitas pessoas, pois não permite que o sujeito converta os materiais objetivos, ou seja, os aspectos que envolvem a realidade e os pensamentos em uma experiência clara e, assim, tais materiais produzem reações que fervilham por dentro, causando até mesmo complicações à saúde do sujeito. Para Dewey,

[...] as necessidades profundamente arraigadas não podem ser estimuladas a encontrar realização na percepção sem uma emoção e uma afeição que constituam, no fim, a unidade da experiência. E, [...] a emoção despertada é concomitante ao conteúdo percebido, com isso diferindo da emoção bruta, por se ligar ao movimento do conteúdo em direção à consumação. Restringir a emoção estética ao prazer concomitante ao ato de contemplação é excluir tudo que há nela de mais característico (2010, p. 446- 447).

As emoções, em uma experiência, também não acontecem de maneira separada, pois trazem a possibilidade de relacionar os acontecimentos e os objetos no decorrer de seu movimento que poderá ter um desfecho desejado ou não pelo sujeito. Na compreensão de Kaplan, para Dewey, “a emoção na arte é uma qualidade do movimento padronizado na experiência estética” (2010, p. 36). A emoção faz parte dos aspectos que compõem a experiência estética e a permite ser significativa. A fase afetiva depende dos sentidos que, através da percepção, fazem da experiência estética um todo, único.

Nesse contexto, a percepção que se dá por si mesma é considerada por Dewey a “realização plena de todos os componentes de nosso ser psicológico” (2010, p.445). Para o autor, a experiência envolve a união de todas as questões psicológicas que se apresentam nas experiências comuns, de modo que a percepção estética exige uma organização dos elementos motores essencialmente fundamentais para a realização da percepção plena, a qual somente é considerada estética quando acompanhada pelo pensamento e pelo sentimento do sujeito. Nesse sentido, Dewey afirma que “não é a ausência de desejo e de pensamento e, sim a completa incorporação deles na experiência perceptual, que caracteriza a experiência estética, tal como distinta de experiências especialmente ‘intelectuais’ e ‘práticas’” (2010, p. 442).

Dewey (2010) é filósofo adepto do pragmatismo, que corresponde, além da filosofia da ação, a uma filosofia do pensamento e do sentimento, pois o pensamento tem como objetivo nortear a ação. Já o sentimento, por sua vez, serve para identificar as consumações visadas pela ação, ou seja, para aprender toda e qualquer relação, o que depende do ato de pensar. Nesse sentido, para Dewey, não somente a criação artística pode ser considerada estética, mas também

todo o pensamento. Para o autor, todo pensador tem um momento estético, principalmente “quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos”. Inversamente, “o artista tem seus problemas e pensa enquanto trabalha” (2010, p. 78). O sujeito pensador tem como objetivo que suas ideias, como na “arte”, tenham significação e apreço pelos outros, já o artista é considerado por Dewey o sujeito que, além de ser dotado de poderes na execução, tem uma sensibilidade maior; porém, ao mesmo tempo, necessita pensar, para após executar sua ação.

A constituição do pensamento e da cultura do sujeito é fruto de suas relações que se determinam na relação com as demais pessoas. Para Dewey (2010), o sujeito seria mais pobre do que um animal do campo se não fossem as tradições que fazem parte de sua mente e das instituições que, através de seus atos, envolvem seus objetivos e satisfações. A experiência do pensamento refere-se à fase final de uma experiência integral que se encontra em um estado evolutivo ou, ainda, à consumação de um movimento.

A experiência estética constituiu “um *modo* de ver e sentir as coisas, à medida que elas compõem um todo integral”, o qual remete às atitudes e às ações humanas (DEWEY, 2010, p. 461, grifo do autor). Nessa perspectiva, as atitudes do eu são impregnadas de sentido:

A experiência, na medida em que *é* experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva (DEWEY, 2010, p. 83-84, grifo do autor).

As experiências dependem da troca e da interação dos sentimentos ou das sensações dos sujeitos com o seu meio, as quais implicam ritmo e desenvolvimento das suas próprias experiências. Quando o ritmo se desintegra do meio, a reestruturação da relação não depende somente do sujeito, pois as condições da harmonia dependem do material com que o sujeito idealiza os seus objetivos. O ritmo, nessa perspectiva, marca a interação do sujeito com os demais, interação esta que resulta em um processo criativo e que constitui a vida. Nesse mesmo sentido, prossegue:

Existe na natureza, mesmo abaixo do nível da vida, algo além do mero fluxo e mudança. A forma é atingida toda vez que se atinge um equilíbrio estável, embora móvel. As mudanças se entrelaçam e se sustentam. Sempre que essa coerência existe, há persistência. A ordem não é imposta de fora para dentro, mas feita das relações de interações harmoniosas que as energias têm entre si. Por ser ativa (e não algo estático, por ser alheio ao que se passa), a própria ordem se desenvolve. E passa a incluir em seu movimento equilibrado uma variedade maior de mudanças. [...] Em um mundo como o nosso, toda a criatura viva que atinge a sensibilidade acolhe a ordem de bom grado, como uma resposta de sentimento harmonioso, toda vez que encontra uma ordem congruente à sua volta (DEWEY, 2010, p.76-77).

Somente quando são compartilhadas relações de ordem com o meio é que o sujeito passa a adquirir e a garantir uma estabilidade que é fundamental para vida. Desse modo, quando a interação do sujeito ocorre após um momento de tensão ou conflito, traz os germes que passa a se definir como estético. Isso significa que todas as relações possíveis de serem observadas no mundo são tensionadas por energias. Em outras palavras, quando um determinado organismo encontra-se idealizado em seus anseios, a experiência passa a ser considerada como a arte em um estado germinal, que, desde suas formas mais primárias, tem a concepção do prazer que vem a constituir a experiência estética.

Visto de outro modo, a experiência estética não deve ser trabalhada de fora para dentro, mas por intermédio das relações entre interações harmoniosas que as energias possuem entre si. Dewey entende que a sensibilidade constitui-se como um agente da harmonia, pois as condutas, além da presença do conhecimento, necessitam da sensibilidade dos sujeitos, principalmente para que suas ações sejam permeadas por ordem e equilíbrio, assim como pelo sentimento de empatia por seus semelhantes.

Dewey considera que os sujeitos, em sua contínua interação com o mundo, vão vivendo várias fases de harmonia e desordem. Eles vivenciam diferentes processos de adaptação que, ao evoluírem, dependem de um maior equilíbrio entre as energias do organismo e as condições em que vive. De acordo com Dewey, “as criaturas vivas no acontecer de suas vidas se veem envoltas em situações de perigo, de necessidade, de tensão, de conflito que tendem a superar” (apud MOYA, 2013, p.4). A resolução dos conflitos vivenciados pelos sujeitos implica a realização de reajustes para reestabelecer o equilíbrio. Quando o homem tem a consciência desses reajustes, consegue restaurar a harmonia diante de condições a serem adequadas ao seu meio.

A partir da arte, é possível criar uma expectativa até um momento de ruptura que, depois, passa a ser reestruturada, reestabelecida e transformada em um todo. Assim, toda a criatura viva que alcança a sensibilidade e a percepção estética desenvolve aspectos de ordem e de harmonia com seu meio, o que significa que o equilíbrio, consequente das experiências estéticas, se

constitui como um agente singular para o enriquecimento das experiências que envolvem a vida dos sujeitos.

3.3 Experiência estética e educação como formação em perspectiva monista

O monismo estético de Dewey tem como base uma concepção que compreende a experiência estética como base para a educação humana, na medida em que vincula aspectos como a imaginação, a harmonia, a percepção e os princípios da experiência que possibilitam o crescimento dos sujeitos. Na sequência, retomaremos os tópicos que foram apresentados até o presente momento e indicaremos como eles contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos e, conseqüentemente, para a formação humana.

Retomando os apontamentos vistos no capítulo 1, entende-se que a relação existente entre continuidade e interação implica as ações do sujeito com o seu meio na medida que esse meio também interfere nas relações do sujeito, existindo assim uma interferência daquele para com o sujeito e vice e versa. Dewey considera como experiência o momento em que uma situação e o agente que nela se envolve são transformados.

Para Dewey (1959a), o princípio da continuidade retoma aspectos das experiências anteriores e passa a aprimorar as experiências posteriores, de modo a gerar de maneira conseqüente o desenvolvimento das ações dos sujeitos. Crescimento ou crescendo, no sentido de desenvolvimento, não apenas físico, mas moral, consiste na “capacidade de formar propósitos e selecionar e organizar meios para sua realização” (DEWEY, 1979, p. 88). O crescimento é considerado um princípio de continuidade, de modo que somente pelo aperfeiçoamento das experiências é possível haver maior contribuição para a formação dos sujeitos ou, em outras palavras, é por meio da continuidade que as ações dos sujeitos podem se expandir ou contrair.

Continuidade e interação, quando se estabelecem em união, passam a explicitar o valor e a importância de uma experiência; porém, quando os processos quebram a continuidade e a integração de uma experiência, como visto no segundo capítulo, geram-se dualismos, os quais causam empobrecimento na experiência dos sujeitos. Tais dualismos também trouxeram empobrecimento para a autonomia dos sujeitos, pois são causados pela falta de ações em consonância com os princípios democráticos, os quais deveriam dirigir a sociedade.

Para Dewey, é através da democracia, citada no item 2.1, que se efetua o princípio da continuidade, o qual implica, que uma experiência tenha significação e direcionamento para o

decorrer de outras experiências. A sociedade deveria ter como base uma organização democrática, havendo a presença de harmonia na continuidade da relação com os demais sujeitos. É mediante a sociedade que se faz possível o cultivo de valores – como os democráticos –, trocas de experiências, bem como o contato dos sujeitos com diferentes culturas.

Por outro lado, de acordo com Dewey, os dualismos, significam separações, diferenças, divisões de classes e raças, notando-se condições permeadas de preconceito na sociedade, de modo a gerar-se uma deficiência nas relações que poderiam ser permeadas pelo sentimento de harmonia. Tais deficiências, ao invés do cultivo do equilíbrio interior, podem levar os sujeitos a viverem de maneira uniforme, fragmentada, demonstrando atitudes cada vez mais frias e maquinais na relação com os outros. Os dualismos impedem que a experiência de um sujeito se torne rica e se complete com as experiências dos outros em situações diferentes.

No que tange à educação, Dewey (1978) considera sua finalidade, como demonstrada no item 1.2, o momento em que o sujeito se desenvolve, cresce, podendo também dar direcionamento para as suas futuras experiências. Quando o sujeito se educa, suas ações e experiências são refinadas, especialmente porque tal busca, ou crescimento, resulta em experiências que implicarão em sua própria formação. A educação, conforme concebida por Dewey, deveria ter como principal propósito articular a significação do ambiente com a vida dos sujeitos, o desenvolvimento de suas experiências, bem como a formação de hábitos. Para ele, a educação é um processo de formação de atitudes e, assim:

A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se por certo, pois influi na formação de atitudes, desejos e de propósitos. [...] A diferença entre civilização e o estado selvagem, para tomar exemplo em grande escala, decorre do grau em que prévias experiências mudaram as condições objetivas em que se passam as experiências subsequentes (DEWEY, 1979, p. 31).

O processo de educação tem como maior objetivo a transformação da vida, de modo que Dewey (1978) condena a educação que não consegue dar conta dos impulsos nas crianças, não desenvolvendo suas iniciativas para que estas possam lidar com situações novas. A educação deveria proporcionar às crianças exercícios que lhes permitissem ir muito além daqueles realizados de forma e mecânica e que trazem prejuízos para uma assimilação pessoal e mais rica das coisas. Nesse sentido, Dewey (1979) considera deseducativa toda experiência que cessa o crescimento para novas experiências, sendo papel do educador ter a capacidade de ver quais atitudes dos educandos promovem o crescimento, distinguindo-as daquelas que não agregam valores, pois as que não acrescentam, somente irão empobrecer o curso das experiências posteriores.

Os dualismos, quando presentes na educação, mencionados no item 2.2, conformam o educando ao invés de potencializá-lo, através da arte, atitudes críticas e reflexões que poderiam transformar a realidade. O sujeito, ao recorrer à rotina e à repetição de ações como as realizadas por máquinas, diminui a potencialidade de seu crescimento, de modo que aprender implica apreciar e a apreciação é o que determina as atitudes dos educandos; sem este apreço, o sujeito aprende apenas com símbolos, sem haver uma significação e muito menos a possibilidade de transformação de si.

Para Dewey (2010), a arte é considerada o princípio que propicia valor à educação e traz equilíbrio às experiências realizadas pelo sujeito, de modo a aperfeiçoar seus instintos e desenvolver o sentimento de tolerância, liberdade e autonomia, bem como lapidar sua formação e auxiliar a construção de sua vida. A arte, como apontada no item 2.3, é considerada um agente de experimentação, de modo que a experiência é determinada pelas condições que envolvem a formação do ser humano.

A experiência, nesse sentido, se manifesta ao haver um encontro do eu com o objeto, de modo que a interação desses dois aspectos constitui a experiência total vivenciada, e o encerramento conduz a uma harmonia a ser sentida (DEWEY, 2010, p. 122). Para Dewey, a experiência que possui uma percepção plena, com a união de valores, se torna arte; a arte, em outras palavras, constitui a experiência simultaneamente na interação do sujeito com o ambiente. A arte vem a ser o resultado da interação do sujeito com o seu meio, de modo que se apropria das condições existentes com o objetivo desenvolver e ampliar a própria vida. A arte é considerada responsável por selecionar o que é significativo, descartando aquilo que não agrega. Quando há continuidade, não é possível haver separação, e, assim, o sujeito aperfeiçoa suas experiências, tomando como referência o passado para a construção e desenvolvimento de atitudes posteriores de maneira mais rica, as quais contribuem para educação ou formação dos sujeitos.

Como refere Kaplan, para Dewey, a arte possui a função de mediar “‘o passado teimoso e um futuro insistente’, ajudando ‘a dar à luz o mundo [...] ainda não nascido’” (2010, p.46, grifos do autor), pois permite aceitar a vida em todos os seus anseios e surpresas, assim como desvendar os véus que ocultam a expressividade das vivências, permitindo que os sujeitos venham a descobrir o prazer de experimentar o mundo a sua volta em suas qualidades e diferentes formas, bem como nos processos que estabelecem as relações, sem a presença de dualismos.

A arte pretende romper com os dualismos que são vivenciados pelos sujeitos e que trazem o empobrecimento da experiência. Ela também ajuda a desenvolver a individualidade

dos sujeitos na maneira de observar o mundo, bem como a de transcender as diferenças. Ao vincular os aspectos de uma experiência, permite contemplar a qualidade dessa experiência, pois possibilita dar continuidade àquilo que é vivido pelos sujeitos. A unidade das experiências é o que constitui a perspectiva monista de Dewey, a qual possui o papel de unificar os valores, entre eles imaginação, a harmonia, a percepção e os princípios da experiência – continuidade e interação –, bem como o desenvolvimento ou o crescimento de uma experiência mais significativa, integral, ou seja, como já dito anteriormente, neste capítulo, de ordem estética.

A experiência estética é responsável pela construção de uma personalidade mais rica. Em outras palavras, a arte possibilita envolver os aspectos que tornam uma experiência completa, permitindo reunir a significação, a ordem e o equilíbrio, a empatia, o prazer, bem como o sentimento de felicidade nas experiências dos sujeitos. A criação e o prazer são considerados por Dewey (2010), como já explicitado no capítulo 2, elementos humanos que permitem ao sujeito perceber a beleza que existe na vida, bem como compreender os sentimentos de outras pessoas.

Na perspectiva de Dewey (2010), quando uma experiência é singular ou estética, existe um desenvolvimento muito maior na percepção, o que possibilita ao sujeito vivenciar sensações de prazer, bem como de harmonia consigo mesmo. A estética compreende ver e sentir os acontecimentos na medida em que eles constituem a totalidade que existe em uma experiência. Dewey entende que a experiência, quando é finalizada, transmite uma sensação de completude nos sujeitos, pois envolve a vida e, pode-se dizer, a própria vida é experiência.

O filósofo compreende o mundo como algo integrado em um todo e postula que a harmonia só se efetivaria quando o sujeito tiver atitudes que demonstrem um entendimento com o seu meio (conforme demonstrado no item anterior 3.2). Considera a arte como característica de um todo que pertence a algo maior, todo este que compreende o mundo do qual os sujeitos fazem parte ou no qual estão inseridos. A arte, inserida em tal compreensão, traria, entre outras contribuições, o refinamento do caráter dos sujeitos e poderia efetivar-se na medida em que os sujeitos passassem a viver experiências mais equilibradas, nas quais o pensamento e o sentimento do sujeito estivessem unidos de maneira integral. Nesse sentido, a arte poderia, no ambiente educacional, promover maior envolvimento dos educandos, bem como a expressão e o aprimoramento dos impulsos e dos conflitos que a vida apresenta, pois ela auxilia na criação da própria vida dos sujeitos.

A arte é entendida por Dewey como um ato de criar, fazer ou produzir; já a estética é tomada como um ato de percepção, apreciação e prazer de modo que as sensações são indissociáveis do ato criativo. A qualidade conferida pela experiência estética ocorre quando o

sujeito é capaz de se modificar e se adaptar às experiências de acordo com seus anseios e desejos, ou ainda de acordo com a necessidade do contexto em que está inserido, o que requer criatividade dos sujeitos.

A experiência é considerada como um processo contínuo em que o sujeito passa a refletir, bem como a modificar a si mesmo. Para Dewey, a educação, além de uma qualidade racional, também é estética, podendo ser uma arte que envolve a reorganização e a reformulação das experiências passadas dos sujeitos diante dos problemas presentes e das possibilidades para enfrentar o futuro. A estética, nesse sentido, é considerada relativa, pois depende da percepção e do olhar do sujeito que recebe influência de seu meio e de suas vivências que são singulares a cada um. A percepção permite a sensação de prazer para o sujeito, pois é perpassada mediante os sentidos, de forma a ser considerada a experiência realizada de maneira mais rica.

A arte também tem a função de devolver e ampliar a percepção dos sentidos, os quais são considerados os meios que conduzem ao conhecimento. Os sentidos, para desempenharem suas funções, precisam ser estimulados, e a arte, além de envolvê-los, utiliza-os para desenvolver a imaginação, a percepção e o cultivo de si, auxiliando, assim, nas maneiras de os sujeitos verem o mundo.

O sujeito, ao vivenciar a experiência estética, amplia seus sentidos por meio da percepção. Porém, a percepção requer um aprendizado que permita a possibilidade de o sujeito aprender. Aprender implica aprender com os diversos fatores e circunstâncias da vida, o que resulta no desenvolvimento e no progresso das atitudes dos sujeitos. Para Dewey, “agir e experimentar o conhecimento constitui o processo de aprendizagem e, nesse esforço, o sujeito passa por transformações. Transforma a si mesmo, o conhecimento e o meio em que atua” (apud PONTES, 2015, p.205). A capacidade de aprender, já abordada no item 1.3, leva ao crescimento dos sujeitos em busca de uma nova experiência. Para Dewey, “vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor. Todo interesse humano pela educação e pela escola é, fundamentalmente, uma questão de tornar a vida melhor, mais rica e mais bela” (1978, p. 32). Sem o desejo de continuar a aprender, o sujeito perde a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor das coisas que existem em seu meio, bem como de utilizar o que aprendeu ou de extrair lições para as dificuldades que irão se apresentar, entre elas, de relacionamento em suas vidas.

De acordo com Dewey (1959), cada vez mais nota-se que os adultos perdem a plástica e a sensibilidade presente nas crianças, demonstrando dificuldade em construir relações harmoniosas com os sujeitos com quem se relacionam. Nesse contexto, a arte permite o desenvolvimento de uma sensibilidade maior, bem como a expressão de sentimentos. Dewey

(2010) afirma que muitas pessoas sofrem por não desenvolverem as habilidades de expressão, o que muitas vezes vem a desencadear rupturas internas e isso quer dizer que podem ocorrer separações entre os sentimentos e os pensamentos dos sujeitos. Tais rupturas podem ser evitadas pela presença da imaginação, já que esta, como já vista no tem 3.1, possui o papel de unificar a razão e a emoção no mesmo momento. Para o filósofo, as crianças devem utilizar de sua imaginação em todas as interações que envolvem sua vida e as brincadeiras constituem uma das formas para seu cultivo.

O brincar permite desenvolver o interesse e o desejo por algum objeto, verificando-se aqui os sentimentos que compõem a experiência estética. Dewey (1959a) considera que um resultado educativo é um subproduto dos brinquedos e do trabalho. Todavia, o trabalho que se realiza, tanto a nível educacional quanto em outras áreas, recebe cada vez menos emprego dos sentimentos e da imaginação dos sujeitos, perpetuando-se assim cada vez mais atitudes maquinais, sem a presença de interesse. Porém, “em qualquer atividade em que o ser humano se empenhe com interesse, há sempre uma expansão de impulsos e tendências, por certo período de tempo, de que resulta algum crescimento” (1978, p. 86).

Dewey (1959a) afirma que quando as crianças podem transformar seus impulsos como se fossem jogos, conduzindo suas ações permeadas por prazer e interesse, sua ida à escola se torna motivo de alegria, de modo que a aprendizagem se torna mais fácil, deixando de ser um fardo. Essa integração reduz a separação entre a vida e a escola e, em outras palavras, quando o aluno aprende sem conexão com sua vida, seus hábitos se formam de maneira maquinal. Pensa-se que máquina pode fazer melhor do que um ser humano e tende-se a esquecer o efeito principal da educação, que é a criação de uma vida rica em significação.

Os jogos, nessa concepção, permitem também diminuir a rudeza que se perpetua na vida dos sujeitos, e eles devem ser inseridos na educação, especialmente por auxiliarem no cultivo da imaginação, bem como por trazerem consideráveis progressos para o desenvolvimento moral e mental dos sujeitos. A atividade artística cumpre essa exigência que está atrelada aos jogos, trazendo também benefícios para a saúde e para o caráter dos envolvidos.

Para Dewey (1959a), a arte poderia ter atribuição também de interesse ou valor por algo. Esse valor está associado à propriedade da qualidade, o que quer dizer que ele é responsável por tornar uma experiência atraente, a qual produz prazer para o expectador. O apreço dos sujeitos, ou seja, o interesse, citado no item 2.2, só acontece quando as experiências são significativas e, para tais experiências proporcionarem prazer, devem estar relacionadas com a vida. Uma das contribuições da arte para a formação dos sujeitos é fazer com que estes, além de cultivar a sensibilidade, sintam a si mesmos. A arte permite enriquecer as experiências e

entender a vida nas suas situações inesperadas, bem como desenvolver o cultivo da expressividade e do prazer por viver a vida com todas as qualidades que esta apresenta.

A experiência somente pode ser desenvolvida ou ampliada por meio da reconstrução da imaginação. Nesse sentido, a imaginação é considerada por Dewey (1959a) o meio para que os sujeitos desenvolvam a apreciação de qualidade estética que faz parte de toda experiência integral. A imaginação é considerada a única maneira de deixar que uma atividade deixe de ser mecânica. Para Dewey (1959a), a imaginação, assim como um movimento muscular, é uma parte normal e integradora do ser humano. É pela imaginação que os símbolos são traduzidos em significação e integrados em uma atividade que antes era limitada, de forma a estendê-la e enriquecê-la. A imaginação permite vivenciar a experiência dos outros sujeitos, para, assim, falar de sua própria experiência. É pela comunicação que pode se enriquecer a imaginação, bem como lançar luzes para as experiências. A comunicação é considerada por Dewey o meio que permite possuir coisas comuns. Na visão do autor,

[...] *comunicação é educação*. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação - o que recebe e o que comunica - se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. Há assim uma troca, um mútuo dar e receber (1978, p. 19, grifos do autor).

É através da comunicação que o sujeito pode receber uma informação e após transformá-la de acordo com suas próprias vivências, de modo que quem comunica sofre o mesmo processo de maneira recíproca. Pela comunicação, também se efetiva o princípio de continuidade entre o passado e o futuro, principalmente por meio da formação de novas gerações, em um contexto em que passa a haver remodelação dos antigos hábitos de pensar e agir, viabilizando uma aproximação das relações entre os sujeitos. Nesse sentido, comunicação é formação.

Viver no mesmo mundo é considerado, para Dewey (2010), um aspecto inerente a todos os sujeitos, assim como inerente aos impulsos e às necessidades comuns à humanidade. Nessa perspectiva, a arte, como já atribuída no item 2.3, é considerada a mais significativa forma de comunicação, a qual vem a romper barreiras e, dentre elas, aquelas que fazem parte de uma determinada cultura. Nesse encurtamento de relações, é possível que cada vez mais os sujeitos venham agregar valores nas experiências, tornando-as mais significativas.

Pela arte, na visão de Dewey, “somos levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos” (2010, p.351). Além do mais, ela permite uma clareza e uma sensação maior desse todo indefinido, todo este que Dewey entende ser uma extensão dos

próprios sujeitos. A arte, em síntese, permite a criação, a transformação e o prazer que perpassa e confere um caráter estético a toda experiência. A arte permite o equilíbrio da vida e, através da imaginação, é possível que os sujeitos venham a compreender os outros. Quando a arte é perpassada pelo jogo, os sujeitos podem adquirir o sentimento de empatia e interesse; quando perpassada pela percepção, propicia que o sujeito venha ampliar os olhares e os sentidos, de modo que também permite o cultivo da sensibilidade e do prazer.

Contradizendo a postura de que não há algo tão inútil quanto a arte, Dewey entende que esta consiste na maior realização intelectual da história da humanidade. A arte é definida, então, como “a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, p. 93). É a prova de que o sujeito se utiliza de materiais e recursos de seu meio com a intenção de ampliar a sua própria vida e, para tal, depende também da estrutura própria de seu organismo. Já a experiência estética permite conviver com as imperfeições da vida, possibilitando a sensação prazerosa das vivências dos sujeitos, pois integra o pensamento e o sentimento, o que confere a sensação de harmonia nas condutas, tornando a vida mais valiosa, conferindo também a sensação de plenitude aos sujeitos.

O desenvolvimento da experiência estética permite ao indivíduo harmonizar-se com seus próprios anseios, na relação com os demais e com o mundo como um todo. Nessa perspectiva, a estética refere-se à capacidade crítica e criadora do homem, contribuindo para a compreensão da própria vida, para o desenvolvimento da vida interior, de modo que a educação é considerada o meio pelo qual pode se efetivar a reconstrução da experiência, proporcionando o crescimento e o direcionamento das atitudes dos sujeitos com o objetivo de trazer enriquecimento para as suas vidas. A educação, através dos valores que integram a experiência estética, também pretende desenvolver nos sujeitos um pensamento crítico, reflexivo, bem como a liberdade de pensar por si próprio. A arte permite que os sujeitos possam remodelar, além de suas ações, o seu próprio “eu” em si, e o crescimento implica a construção de um futuro cada vez melhor.

O processo educativo seria um meio de garantir a integralidade da experiência. A arte, em uma perspectiva monista, é elo da continuidade das experiências e a estética a integração dos valores dos sujeitos constituídos de imaginação, percepção e harmonia. Tem uma função imprescindível na superação de conflitos e oposições e, ao integrar valores conduzindo a experiência estética, possibilita que as atitudes dos sujeitos sejam permeadas de significação e riqueza. Não bastasse, a experiência estética possibilita a reconstrução da realidade e dos sujeitos, contribuindo de maneira essencial à formação humana.

A vida seria, então, uma obra de arte, e os sujeitos, os artistas, levando-se em consideração que, para que essa experiência seja repleta de prazer e interesse, é necessário saber integrar os valores que lhe darão o colorido. Só assim a vida poderá ter significação para nós, para os outros, de modo que o que vem a dirigir a experiência estética é a educação. A educação permite lapidar e desenvolver a arte em sua plenitude e é só com base nela que poderemos atingir a formação. A arte traz a possibilidade de transformar o caos em que vive a sociedade, assim como os conflitos do próprio sujeito, pois une os valores que tornam uma experiência mais rica, de cunho estético, os quais são indispensáveis para a construção e o desenvolvimento de sua própria vida, ou seja, para a formação humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de experiência, explicitado no item 1.1, na concepção de John Dewey, é dado a partir das relações do sujeito com o seu meio, assim como das interferências que podem ser estabelecidas a partir do meio com o sujeito em suas experiências posteriores. Dewey acreditava que nenhuma experiência teria uma finalidade isolada e que as experiências estariam em um processo de contínuo aperfeiçoamento. Para comprovar suas convicções, o filósofo criou o laboratório-escola, concebido como um centro de investigação e de demonstração de uma nova forma de educar, que tinha o objetivo de testar métodos de ensino centrados na criança. Dewey preocupava-se com a discrepância entre a escola e o currículo e a vida da criança. Acreditava que a forma como a escola e o currículo estavam organizados não possibilitava à criança um pensamento reflexivo e um caráter operante do conhecimento. Um dos principais legados deixados por esse autor é que não deveria haver separação entre a educação e a vida.

Dewey faz uma crítica ao modelo de ensino de sua época e a todas as outras formas de dualismos que cercam e empobrecem as relações da vida humana. De tais dualismos, vistos no capítulo 2, derivam as atuais dicotomias que se refletem na conduta humana, como a separação entre a teoria e a prática, o perfeito e o imperfeito, o belo e o feio, o bom e o mau. Essa polarização existente reflete-se na escola tradicional na medida em que adota um esquema de ensino de cima para baixo e de fora para dentro, já que impõe matérias e métodos e separa o corpo do espírito.

O filósofo americano buscava, em seus escritos, romper com essa polarização de ideias no âmbito da educação através do seu conceito de experiência e acreditava que, nesse novo modelo de educação, ou, como ele mesmo chamava, de “escola progressiva”, deveria existir uma “conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental” (DEWEY, 1979, p. 13). No que concerne à relação do educador e do educando, essa deveria ser prazerosa, de modo que o educador deveria ser um mediador de experiências e trocas, trabalhando os conteúdos e matérias a partir do que faz parte da vida de cada sujeito e do que faz sentido para cada aluno.

A educação, na perspectiva de Dewey, é aquela que dá continuidade e direcionamento para as experiências, devendo-se partir da própria vida do educando. O ideal é que as sociedades possam evoluir demonstrando hábitos melhores, permitindo que as próximas gerações venham a agir de maneira mais significativa do que as gerações anteriores, o que implica também o direcionamento de suas ações. Na experiência educativa, há um aumento na capacidade de

direção ou de regulação das experiências posteriores, o que, de algum modo, a diferencia de atividades rotineiras ou de conotação caprichosa. Essa continuidade e reconstrução da experiência é fundamental para que os sujeitos aumentem sua plasticidade, já que, com o envelhecimento, vamos perdendo a potencialidade de aprender.

A filosofia da educação de Dewey está centrada no objetivo de que os educandos possam reconstruir suas experiências no presente aproveitando significações das experiências do passado, em aprendizado por meio do uso da sua inteligência, dando continuidade a esse processo educacional que remete à sua formação por inteiro. Para o filósofo, o objetivo primeiro de todas as escolas deveria ser o de ensinar aos sujeitos principalmente a habilidade de querer aprender. O sujeito aprende somente após um ato ser praticado ou sentido, observando os resultados que antes não haviam sido observados. Quando aprendemos, adquirimos hábitos que são responsáveis pela formação do caráter e se manifestam a partir de um contexto cultural.

O hábito como arte permite uma experiência reflexiva, podendo dar equilíbrio às atitudes dos sujeitos e pode ser considerado também um meio para se pensar a democracia na educação. A democracia deve ter como objetivo igualar a oportunidades, já que, juntamente com a educação, é considerada por Dewey como responsável pela continuidade da vida social. Porém, a autonomia do sujeito é impedida quando há presença de dualismos, entre eles de hierarquias sociais e de poder, que são impeditivos à autonomia do educando. Quando lhe falta autonomia, o sujeito se torna dependente da opinião dos outros, não refinando seus instintos. A educação progressiva pretende que tudo a ser ensinado esteja relacionado com a vida dos educandos, o que conseqüentemente irá despertar seu interesse, já que a própria vida deve ser considerada como uma arte permeada por beleza e prazer.

Dewey aponta que os dualismos que a sociedade apresenta, como já dito no capítulo 2, assim como na educação, são responsáveis pelo empobrecimento das experiências humanas, o que pode ser evidenciado desde as construções, no trabalho, nas relações com os outros e consigo mesmo. Tais dualismos também trouxeram conflitos e prejuízos para os sujeitos, entre eles a frieza em suas atitudes e a falta do sentimento de harmonia na sociedade.

Para Dewey, os problemas existentes estão intimamente ligados à separação da inteligência com a emoção. A filosofia proposta por Dewey envolve o monismo estético, o qual, através da arte, permite desenvolver atitudes estéticas, intelectuais e morais, consideradas pelo autor como obras de arte, pois permitem que o indivíduo cresça de maneira significativa, ou seja, com hábitos melhores e saudáveis para o convívio em sociedade. Em outras palavras, a arte confere a ideia de unidade e é definida de forma monista por ser responsável em unificar os valores que permitem a continuidade da experiência, bem como dos processos que envolvem

a própria vida. Constitui, portanto, uma experiência e, se experiência é vida, significa que é possível aprendermos com a arte, ou seja, com a nossa própria vida. Entre tantas contribuições, a escola nova, progressiva, idealizada por Dewey, possibilita despertar o interesse do aluno, a educação integral, prática e individualizada, a qual pretende assim relacionar os conteúdos com a experiência de vida, conferindo sentido, respeito e empatia pela singularidade, meio e cultura que é própria de cada aluno.

A arte ao integrar a totalidade dos valores que envolvem a experiência, amplia a qualidade dos sentidos, agregando significações nas experiências dos sujeitos, especialmente por permitir superar o abismo existente entre o pensar e a realidade, bem como o cultivo de si, a maneira do sujeito ver o mundo e se expressar. Quando os sentidos são qualificados, as experiências acontecem de forma mais rica, já que o desenvolvimento da vida só é possível a partir da superação dos dualismos.

Assim, a educação, para Dewey, é crescimento, desenvolvimento. O crescimento de um sujeito é o resultado de sua interação com o seu meio e pela continuidade, acompanhada pela reflexão, o sujeito é levado de uma situação para outra retomando aspectos do passado para a construção de experiências posteriores. Para o autor, a educação é considerada “uma constante reconstrução da experiência”, podendo assumir tanto caráter social quanto pessoal.

Dewey afirma que o desenvolvimento humano é dado pelo conhecimento, mas também pelo sentir, de modo que as atividades devem estar relacionadas e integradas com a vida dos educandos. Só assim elas irão proporcionar prazer e interesse, aspectos estes fundamentais para que as experiências se tornem significativas e singulares. Em outras palavras, para que o homem transforme, reconstrua e ressignifique suas experiências, necessita aprender e adquirir novas formas de agir, as quais, para serem efetivadas, dependem que os sujeitos possam aprender a sentir. A sensibilidade é considerada um agente de harmonia para as ações e tal sentimento, juntamente com a imaginação, é imprescindível para desenvolver a empatia pelos demais sujeitos. Isso significa que a arte permite que possamos sentir a nós mesmos e ao mundo, bem como unir os valores que constituem uma experiência estética.

Na visão de Dewey, conforme o capítulo 3, a experiência estética, enriquecedora da experiência e da formação humana, também integra a imaginação, a percepção, a harmonia juntamente com os princípios da experiência. Para o autor, a experiência estética é considerada a experiência que é realizada de maneira integral, singular, especialmente por conferir interesse, prazer e apreço nos sujeitos, permitindo-lhes sentir uma sensação plena, conclusiva, sem a presença de rupturas ou dualismos. Considerando que a imaginação compõe toda experiência

completa, quando o sujeito não amplia seus modos de ver ou sua percepção, haverá também um empobrecimento de sua imaginação.

A experiência estética ajuda a solucionar isolamentos e conflitos de modo a utilizar as oposições para construir uma personalidade mais rica. Na medida em que a arte desempenha o seu papel, ela é considerada também uma remodelagem da experiência da comunidade em direção a uma ordem e união maior. A estética permite enriquecer as experiências, harmonizar os próprios anseios, transformando a realidade e conduzindo equilíbrio nas ações dos sujeitos, contribuindo para a sua formação. A estética permite eliminar o preconceito, os problemas herdados pelos hábitos e costumes rotineiros aumentando, assim, a capacidade dos sujeitos de perceber. A estética, quando efetivada na vida, passa a oferecer os ingredientes fundamentais para felicidade, sendo esse mais um motivo para que um dia a experiência estética receba a devida importância nos processos educacionais, juntamente com outras áreas do conhecimento, especialmente pelos reflexos positivos que traria nas ações dos sujeitos

Na concepção de Dewey, a contribuição da experiência estética vem complementar a formação integral dos seres humanos, pois atua em seus mecanismos lógicos, sensíveis e racionais, bem como nos modos que podem qualificar e proporcionar o cultivo de si, de suas relações com os outros e com o seu mundo. Trata-se do cultivo da sensibilidade, do agente que constitui a essência humana, assim como um refinamento de suas atitudes, o que resultaria em uma sociedade com um nível maior de harmonia, de modo a oferecer outras possibilidades em relação aos valores que constituem o cenário atual.

Em resumo, a experiência estética a partir de uma perspectiva monista contribui para a formação do homem especialmente porque através da arte possibilita unificar as relações e os aspectos que trazem o enriquecimento para as experiências dos sujeitos, havendo a possibilidade de superar os dualismos existentes. Talvez quando a arte, juntamente com a ciência, for novamente retomada em interação nas atividades do dia a dia, bem como na educação, o homem consiga retomar a sensibilidade que o caracteriza como humano, permitindo, assim, cuidar de si, dos outros, aumentando suas possibilidades de ver, ouvir, perceber, criar e imaginar sua vida como uma obra de arte que precisa ser lapidada, desenvolvida e direcionada pela educação, tendo em vista que a sociedade, cada vez mais, está doente, fadigada, sem prazer por viver. Através da arte, é possível educar a selvageria, as atitudes desumanas, bem como dar ordem e harmonia para as experiências que envolvem a vida. A arte, em outras palavras, contribui para o desenvolvimento do sujeito em si e da sociedade como um todo, podendo também ser considerada o veículo da experiência estética, um recurso para o desenvolvimento do sentimento de plenitude na formação humana.

Por fim, nem toda experiência vem a remeter ao sentido de arte, mas toda arte é constituída por uma experiência formativa. Toda a experiência deve fazer sentido e, quando acompanhada de reflexão, criação ou transformação, tem sentido de experiência estética. Quando há um direcionamento de hábitos, acompanhado pela reflexão, possibilita-se a presença da educação e somente através dela pode se conduzir a formação de cada sujeito, contribuindo, também, para a formação da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. N. F. *O discurso de John Dewey sobre a natureza humana e conduta: contribuições à psicologia e à educação*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP. Ribeirão Preto, 2009.

AMARAL, M. N. C. *Dewey: Filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2001.

BRAGANÇA, I. *Sobre o conceito de formação na abordagem autobiográfica*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Évora, Portugal, 2009.

CAVALLARI, F. R. *Experiência, Filosofia e Educação em John Dewey: ação Inteligente, criativa e democrática*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

CUNHA, M. V. *John Dewey e a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Dewey: Uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Apresentação. In: DEWEY, J. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

DALBOSCO, C. A. Natureza da pesquisa em educação: abrindo o leque de alguns problemas. In: HENNING, L. M. P. *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário*. Londrina: EDUEL, 2010.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. *Reconstrução em filosofia*. Tradução de António Pinto de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959b.

_____. *Experiência e natureza*. Tradução M. R. P. Leme. São Paulo: Victor Civita, 1974.

_____. *Vida e Educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. Ed. São Paulo: Melhoramentos; Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

_____. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*. New York: Prometheus Books, 2002.

_____. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE Jr, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.

FAVERO, A. A.; TONIETO, C. (Orgs.) *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. Curitiba, PR: Positivo, 2004.

GAMO, V. M. *Continuidad de Arte y Moral en la Experiencia Consumada en John Dewey*. Espanha: Universidade de Navarra. 1996. Disponível em: <<http://www.um.es/vmca/download/docs/05072011-marta-vaamonde.pdf>>. Acesso em 01 fev. 2015.

HERMANN, N. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, P. A; BUENO, S. F; GELAMO, R. P. (org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

JOAS, H. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (orgs.). *Teoria Social hoje*. Tradução Gilson C. Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

KAPLAN, A. Introdução. In: DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. (Ensaio). Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC). *Rev. Katál*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2015.

MERCAU, H. H. El proceso de la experiencia en la filosofía de John Dewey: acción inteligente, creativa y democrática. *Logos*, Bogotá, Colombia, v. 21, p. 91-124, 2012. Disponível em: <<http://deweypragmatismo.files.wordpress.com/2014/05/el-proceso-de-la-experiencia.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2015.

MOYA, G. L. *John Dewey y el Naturalismo Epistemológico: La vida como Processo Estético*. Granada: Universidade de Málaga, 2013. Disponível em: <<http://horizontesdecompromiso.files.wordpress.com/2013/01/comunicacion-gloria-luque.pdf>>. Acesso em 07 fev. 2015.

NUSSBAUM, M. C. *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necessita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010.

OBREGÓN, J. S. John Dewey. *Experiência e Educação*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004.

PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (Orgs.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PAGNI, P. A. Dimensão estética, linguagem e comunicação na experiência educativa: divergências entre Dewey e Adorno. *Educação e Filosofia*- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 23, p. 169-188, 2009. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt17/t178.pdf>>. Acesso em 02 nov.2015.

PONTES, G. M. D. de. *Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

_____. Reflexões sobre a experiência estética na educação. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 203-212, ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SOUZA, A. de. A Filosofia de John Dewey e a Epistemologia Pragmatista. *Revista Redescrições*, Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana, ano 2, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2_01/4_souza.pdf>. Acesso em 20 fev. 2015.

TASAYCO, A. V. Aspectos en La Epistemología de John Dewey. *Educación* - Universidade Nacional Mayor de San Marcos, Lima, ano 1, n.1, p. 67- 81, maio.2004. Disponível em: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/educacion/n1_2004/a07.pdf>. Acesso em 16 fev. 2015

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, J. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: melhoramentos; Fundação nacional de material escolar, 1978.

WELLER, W. A hermenêutica como método empírico de investigação. *GT: Filosofia da Educação* - Universidade de Brasília, Brasília, n.17, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3288--Int.pdf>> Acesso em 17 dez. 2015.

CIP – Catalogação na Publicação

- M856e Morigi, Aline Franciele
Experiência estética e formação humana na perspectiva
educativa de John Dewey / Aline Franciele Morigi. – 2015.
77 f.; 30 cm.
- Orientação: Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2015.
1. Educação. 2. Experiência. 3. Estética. 4. Dewey, John,
1859-1952. I. Cenci, Angelo Vitório, orientador. II. Título.

CDU 37

Catalogação: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 10/1430