

EDUCAR A PENSAR PARA A VIDA NA EDUCAÇÃO FORMAL: UMA LEITURA CONTEMPORÂNEA DE JOHN DEWEY

EDUCATING HOW TO THINK FOR LIFE IN FORMAL EDUCATION:
A CONTEMPORARY READING OF JOHN DEWEY

Roberto Cavallari Filho¹

RESUMO: Neste texto, propomos discutir a filosofia da educação ou filosofia da experiência de Dewey sob a luz de sua leitura contemporânea. Para isso, buscamos primeiramente tencionar uma antiga discussão que tomou o cenário educacional na década de 1980, a saber, a crítica de Dermeval Saviani ao escolanovismo – movimento educacional brasileiro inspirado em John Dewey. Dessa discussão histórica, nos restou, à primeira vista, colocar uma pergunta a Saviani a respeito de sua atitude ou seu propósito ao criticar John Dewey: qual foi a intenção de Saviani? Foi criticar diretamente Dewey ou exibir criticamente as “más” leituras de Dewey no Brasil? Impossibilitados de saber a resposta a não ser que parte do próprio Saviani, partimos para a “nossa” própria interpretação do pensamento filo-educacional de Dewey na expectativa de pensar e chamar a atenção dos demais estudantes e pesquisadores para pensar os problemas educacionais do presente também com Dewey.

Palavras-chave: John Dewey (1859-1952). Dermeval Saviani. Filosofia da Educação. Experiência. Contemporaneidade.

ABSTRACT: In the present paper we propose to discuss the philosophy of education or the philosophy of Dewey’s experience in light of a contemporary reading. In order to do so, we intend to carry an old thread that took the educational scene in the 1980s, namely, the critique of Dermeval Saviani to the New School Movement – escolanovismo – a Brazilian

¹ Docente do curso de Administração da Universidade de Marília. Doutorando em Filosofia na Columbia University. roberto.cavallari@unimar.br

education movement inspired by John Dewey. This historical discussion, at first sight, led to a question to Saviani about his attitude or his purpose in criticizing John Dewey: what was the intention of Saviani? Was it to directly criticize Dewey or critically show the “bad” interpretations of Dewey in Brazil? Unable to know the answer unless Saviani himself could tell us, we had “our” own interpretation of Dewey’s philosophy and education thoughts aimed at considering and drawing the attention of other students and researchers to think about the current educational problems according to Dewey.

Keywords: John Dewey (1859-1952). Dermeval Saviani. Education Philosophy. Experience. Contemporaneity.

1 Introdução

No âmbito pedagógico brasileiro mais recente, o livro *Escola e Democracia* (2006), escrito por Dermeval Saviani entre 1980 e 1983, pode ser eleito o pivô de um debate que envolve a crítica ao pensamento de John Dewey no Brasil em um momento de tensão entre liberais e socialistas. Largamente difundido entre os educadores, o contexto geral do livro de Saviani, publicado pela primeira vez em setembro de 1983, é o seguinte: o movimento da Escola Nova (pedagogia da existência) influenciava, sem receber críticas, a educação brasileira, e em contrapartida a escola tradicional (pedagogia da essência) havia sido duramente criticada pelos escolanovistas – ainda que a crítica dos escolanovistas contra a escola tradicional fosse naquilo que havia se cristalizado metodologicamente na prática, ou seja, os aspectos mecânicos, repetitivos, e a desvinculação entre os meios e as consequências e a burocratização das escolas.² Em termos referenciais, a primeira “escola” era representada pelo pragmatismo, especialmente de John Dewey, enquanto a segunda se pautava em John Herbart.

² Para saber mais sobre o movimento do escolanovismo, ver Pagni (2000).

O brasileiro concebeu o pragmatismo como parte de uma pedagogia da existência ou de uma Concepção Humanista Moderna de Filosofia da Educação a partir do referencial deste importante educador brasileiro.

Para Saviani, a pedagogia nova e a pedagogia da existência são termos que se equivalem, mesmo que não se devesse reduzir a pedagogia nova ao escolanovismo e a pedagogia da existência ao existencialismo. De forma geral, ele critica todas as vertentes humanistas da filosofia da educação tais como o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia. Segundo o autor, essas vertentes centram a formulação de suas ideias “na vida, na *existência*, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento” (2006, p.61). Sua crítica está pautada em três teses. Entretanto, nas três teses, Saviani critica tanto a pedagogia da essência quanto a da existência. Nós nos preocuparemos em demonstrar apenas as críticas à segunda. Logo após, mostraremos nossa leitura da filosofia da educação de John Dewey.

O objetivo principal é trazer, ainda que de maneira encoberta pela falta de tempo na preparação do texto, as leituras que estão sendo feitas atualmente de John Dewey e com isso convidar o leitor a rever tanto as críticas que Dewey recebeu de Saviani quanto as leituras dos escolanovistas mais “radicais”.

2 As três teses de Saviani

Nesse sentido, as três teses que demonstram a curvatura da vara vão na seguinte direção:

- » Primeira tese (filosófico-histórica): do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova);

- » Segunda tese (pedagógico-metodológico): do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos.
- » Terceira tese (especificamente política): de como, quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela estava articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia, no interior da escola, menos ela foi democrática (SAVIANI, 2006, p.60-61).

As características reacionária, pseudocientífica e antidemocrática da pedagogia nova, no entendimento de Saviani, devem-se aos seguintes fatos:

Característica reacionária: em um determinado momento da história, “a participação política das massas entra em contradição com o interesse da própria burguesia”. Isso tem uma consequência: “A história volta-se contra os interesses da burguesia”, que havia se tornado a classe dominante e contrária à transformação da sociedade – ato que, inclusive, ironicamente, a colocou no poder (a transformação da sociedade). Na tentativa de manter o *status quo*, sua saída seria a negação da história. “É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir, e a burguesia vai propor a pedagogia da existência” (SAVIANI, 2006, p.40). Daí que, para Saviani, a pedagogia da existência havia sido o primeiro momento de manutenção burguesa do *status quo*, pois ao assinalar que a escola era a resposta aos problemas sociais brasileiros, inverteu o papel de “determinante” da prática social para o papel de “determinado”. Essa situação, segundo Saviani, foi uma justificação de privilégios por parte da burguesia que encabeçava tal movimento escolanovista. O que se continuou vendo foi a formação de mão de obra e do ensino tecnicista separado de um ensino mais humanístico.

Característica pseudocientífica: os termos da crítica contra o método da pedagogia da existência são os cinco passos do “método deweyano de ensino”. De acordo com Saviani (2006, p.70), o primeiro passo do

método é a atividade por parte do aluno; o segundo é o estabelecimento de um problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos; o próximo passo é a coleta de dados, envolvendo transmissão e assimilação de conhecimentos, o primeiro por parte do professor e o último por parte dos alunos; o quarto passo é a levantamento de hipóteses e o último passo é a experimentação.³ Para Saviani, tal método se constituiu da premissa da cientificação dos fatos sociais, propagada por Durkheim – ainda que não seguida ao pé da letra pelo próprio. Em outras palavras, os conteúdos em forma de problemas expostos em sala-de-aula não estavam relacionados aos problemas reais da prática social. Com efeito, o método deweyano era estéril, pois não havia nenhum tipo de uso político dele, ou seja, ele foi aplicado apenas em escolas elitistas e não provocava mudança social alguma. Além disso, os ecos dessa nova metodologia na escola pública contribuíram para o afrouxamento da disciplina (matéria-de-estudo) e da secundarização da transmissão de conhecimento – “bagunçou” o ensino oficial.

Nesse caso, em um segundo momento, o objetivo de Saviani era formular uma síntese (para ele, a pedagogia tradicional era a tese da educação e a pedagogia nova era a antítese), denominada por ele de pedagogia revolucionária, que se constitui rebatendo os cinco passos de Herbart e Dewey: o ponto de partida ao ensino é uma prática social que faz parte da vida de professores e alunos. Em termos sociais, as pessoas compreendem de diversas maneiras os problemas práticos da sociedade dependendo de seus conhecimentos e experiências. Pedagogicamente, a compreensão do professor tem um caráter de “síntese precária”. Síntese, porque ele articula os conhecimentos e as experiências com a prática social, e precária porque a prática pedagógica como um elemento de tal articulação deve prever o que fazer com alunos que ele desconhece. Ao mesmo tempo, a compreensão do aluno é “sincrética”, ou anárquica e aleatória, em articular a experiência pedagógica com a prática social. O segundo passo é a problematização,

³ Saviani (2006, p.70-72) critica, ao mesmo tempo, os cinco passos da pedagogia herbertiana: preparação dos alunos, apresentação de novos conhecimentos por parte do professor, assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores, generalização e aplicação.

ou seja, a identificação dos principais problemas sociais; ao terceiro passo ele chama de instrumentalização, mas faz o alerta de que não é no sentido tecnicista (deweyano). Para Saviani, trata-se de fornecer para as camadas oprimidas da luta de classe os instrumentos práticos e teóricos que lhes possibilitem lidar com os problemas da prática social. Ao professor cabe transmiti-los diretamente ou indicar os meios apropriados à sua compreensão. O penúltimo passo é a catarse, entendida em seu sentido gramsciano como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI apud SAVIANI, 2006, p.72). A catarse, nesse sentido, é o resultado prático-pedagógico, em forma de “expressão elaborada, da nova forma de entendimento da prática social” (SAVIANI, 2006, p.72), alcançada pelos meios, pelos instrumentos de luta social, e finalmente o último passo é o entendimento da prática social por parte do aluno não mais em termos sincréticos, mas em termos sintéticos.

Por conseguinte, Saviani qualifica o seu método pedagógico como algo que mantém uma relação diferenciada com a ciência e algo que é diferente de mero encadeamento mecânico de passos. A cientificidade de seu método não se baseia nem em Bacon (esquema indutivo) nem em Dewey, mas sim na concepção dialética de ciência de Marx, que serve tanto para o descobrimento de novos conhecimentos (método científico) quanto para a transmissão de conhecimentos (método de ensino). Desse modo, seu método não se constitui de passos, porém “de movimentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (2006, p.74). Ao fazer tal afirmação, Saviani aproxima umbilicalmente o campo da educação da sociedade, ainda que para ele a experiência fosse experiência político-social, experiência de transformação social, concebida como uma experiência na luta de classes que, graças ao sujeito histórico universal, tende a superá-la, tornando-a consciente para e sendo dirigida pelo proletariado.

Característica antidemocrática: Saviani ressalta que a pedagogia da existência parte de um princípio de que a democracia é um dado que já está estabelecido em seu método e por isso não é necessário almejá-lo no final do processo educativo. Uma vez que defende a democracia para além

da sala de aula, mas, como vimos, para a experiência político-social da luta de classes, ele critica a democracia simplesmente interna, em sala de aula, proporcionada pelo método deweyano. O final do processo educativo, a catarse, não estaria presente na prática educativa, o que faria com que a pedagogia de Dewey fosse democrática dentro da sala de aula para manter a ausência da democracia existente fora dela. Para o brasileiro, não há nada mais antidemocrático do que isso.

Dessa forma, Saviani justifica a utilização de John Dewey para representar o método da existência, em prol do *status quo* da burguesia industrial, como um esforço “heurístico e didático”. Nessa obra, Saviani, mais do que qualquer outro pensador brasileiro no campo educacional, parece não ter distinguido o pensamento de John Dewey do pensamento produzido pelos escolanovistas, em seus contextos de disputa contra o ensino religioso e a industrialização getulista, entre as décadas de 1930 e 1950.

3 À volta a discussão 20 anos após sua publicação

Esta obra incitou uma série de críticas de historiadores e filósofos da educação brasileiros contra as teses de Saviani em *Escola e Democracia*, acusando-as, segundo suas próprias palavras na primeira vez que o brasileiro decide debater as interpretações de suas teses, (SAVIANI, 2004, p.183), de serem “uma espécie de anti*Manifesto dos pioneiros da educação nova*, um anti*Manifesto* de 1932”.⁴

Saviani (2004, p.201) afirmou, após “vinte anos” de *Escola e Democracia*, durante o *Colóquio Nacional “70 anos do manifesto dos pioneiros: um legado educacional em debate”*, em 2002, não ter dirigido a Anísio Teixeira e nem aos pioneiros da educação nova uma crítica, mas sim polemizar com a ideologia escolanovista que dominava livre de críticas o senso comum da pedagogia brasileira na década de 1980. O mesmo Saviani, no prefácio da 34ª edição, 2001,

⁴ Mais especificamente, Saviani (2004) debate com Clarice Nunes e Zaia Brandão.

de sua obra *Escola e Democracia*, já havia reconhecido o valor do escolanovismo para a educação contemporânea. Na ocasião, afirma:

[...] Embora a Escola Nova tenha sido posta no centro da polêmica, este (*Escola e Democracia*) não é um livro contra a Escola Nova como tal. A denúncia da Escola Nova foi apenas uma estratégia visando a demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia dominante, então caracterizado como a pedagogia burguesa de inspiração liberal, em contraposição ao âmbito de uma pedagogia emancipatória, então identificada com uma pedagogia socialista de inspiração marxista. Portanto, não há nenhuma contradição entre o conteúdo deste livro e o reconhecimento do caráter progressivista do movimento da Escola Nova, em especial na formulação contida no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que, sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição pedagógica socialista. (SAVIANI, 2006, Prefácio à 34ª edição)

Assim, seu trabalho ocuparia um lugar no debate ideológico, ou seja, seria uma “abordagem polêmica” “sobre o modo como esse ideário [ideário escolanovista] se fixou na cabeça dos professores” (SAVIANI, 2004, p.200), ao invés de se situar dentro da “abordagem historiográfica” (grifo nosso).

Diante disso, a pergunta que deve ser feita é a seguinte: uma vez que Saviani estabeleceu um lugar (na verdade, seria um não-lugar) para os pioneiros do escolanovismo, principalmente Anísio Teixeira em sua crítica, como ficaria dentro desta “abordagem polêmica” a filosofia da educação de Dewey (enquanto fundamento de uma ideologia dominante) analisada por Saviani? Qual o lugar ocupado por Dewey? Na palestra proferida no “Colóquio” para a comemoração dos setenta anos de o “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, que se transformou no texto que se insere na

obra *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate* (2004), Saviani parece fornecer a indicação do lugar que John Dewey ocupou em suas teses, a saber, ele tomou Dewey pelos *slogans* que surgiram a partir da leitura da filosofia deweyana que os progressivistas americanos haviam feito como contraponto ao ensino tradicional conteudista, e que se transformou no ideário escolanovista.⁵ Os *slogans* em questão são: “ensinamos crianças, não matérias” e “não pode haver ensino sem aprendizado”. A partir desses *slogans deweyanos*, Saviani (2004, p.201) argumenta que o escolanovismo “buscou curvar a vara para o lado da criança”. Por conseguinte, teria ficado nítido que o escolanovismo, de uma forma geral, havia se projetado naquilo que ocupa e dá a pensar John Dewey: dualismo filosófico e educacional.

O que não está nítido foi se Saviani, em *Escola e Democracia*, tinha a intenção de realmente criticar aquilo que ele entendia por “pragmatismo deweyano” ou se ele quis trabalhar e demonstrar aquilo que o escolanovismo entendia por “pragmatismo deweyano”. Se fosse a primeira resposta, a leitura de Saviani teria um impacto negativo e discordaria radicalmente de nossa impressão, pois argumentaria a presença de um dualismo no pensamento antidualista de Dewey, isto é, o pensamento de Dewey conteria uma grande contradição. Se fosse a segunda resposta, então, a atitude de Saviani estaria em consonância com a nossa leitura de John Dewey, ainda que estejamos estabelecendo como critério de comparação *apenas* sua atitude. Pois o nosso trabalho tem como objetivo político-educacional criticar as interpretações críticas contra a filosofia da educação de Dewey aceitas dogmaticamente pelos educadores e filósofos, que renovam o ciclo de compreensões no mínimo discutíveis e reforçam certa marginalização de John Dewey nos Departamentos de Filoso-

⁵ Saviani (2004, p.200) analisa os *slogans* educacionais a luz da obra de Israel Scheffler, *A linguagem da educação*.

fia e de Educação, dentre outros. Nesse caso, Saviani teria ajudado, a nosso ver, a desvelar as “más” leituras de Dewey no Brasil.

Sem elementos suficientes para chegar a uma conclusão razoável, fica em aberto a questão: qual foi a intenção de Saviani? Foi criticar diretamente Dewey ou exibir criticamente as “más” leituras de Dewey?

Seria interessante sabermos do próprio. De qualquer forma, temos nossa própria interpretação da filosofia da educação deweyana como uma filosofia da experiência reflexiva. Nesse caso, nos colocamos como parte de um movimento que busca recuperar o pensamento filo-educacional de Dewey para se pensar os problemas da educação na contemporaneidade.

4 A experiência reflexiva deweyana na educação formal

Que todas as coisas que constituem o planeta passam por experiências isso é inegável. Pedras que rolam ladeira abaixo se modificam, bem como modificam a paisagem da ladeira. Animais em busca de alimento, as plantas em fotossíntese, enfim, em todas essas circunstâncias há experiência. Contudo, o que distingue a experiência humana é a capacidade de atribuir significado e valor às suas próprias experiências. Daí a capacidade de pensar ter suma importância para a vida humana individual e em sociedade. Ela permite que nos eduquemos, que nos *enculturemos*.

Veremos como o termo *experiência reflexiva* se relaciona diretamente com a experiência educativa. A educação como crescimento exige uma experiência reflexiva não somente na vida cultural de uma forma geral, mas especialmente na educação-escolar. Analisaremos por que é necessário inserir meios educacionais para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Ainda que a principal preocupação e o objetivo deweyano seja que se aprenda a pensar na experiência, deve existir para tal um lugar onde se possa ensaiar, experimentar

e aprender a pensar reflexivamente. Essa é a função principal da educação formal, ou seja, fazer com que o aluno aprenda a pensar para a vida.

Na obra *How We Think*, de 1910 (1997b), no capítulo cinco, Dewey apresenta o problema principal do treinamento do pensamento: “*the means and end of mental training: the psychological and the logical*” (Os meios e o fim do treinamento mental: o psicológico e o lógico, tradução nossa). O problema, aponta Dewey (1997b, p.57-58), é que os professores se preocupam apenas com o lado intelectual na formação de hábitos de pensar; eles ignoram os aspectos morais como finalidade da educação escolar, juntamente com o aspecto intelectual.

A pedido dos professores, público ao qual se destinava esse livro, Dewey reescreveu a obra *Como Pensamos* com o intuito de melhorá-la e torná-la mais compreensiva, especialmente a segunda parte (Considerações lógicas). Assim, *Como Pensamos* (1959a, p.79), reescrita em 1933, aponta para tal rompimento, prejudicial à educação, e que dificulta a realização da proposta de o aluno aprender a pensar para a vida. Nesta obra (DEWEY, 1959a, p.80-81), ele trata o problema apresentado acima da mesma forma, ou seja, em termos de um dualismo entre a “forma lógica” e o “processo psicológico”⁶. Isso porque na tradição dos “Tratados de Lógica” se teria, segundo o estadunidense (1959a, p.80-81), apenas o produto lógico, ou se preferir, a forma lógica, dada por um silogismo lógico composto de sujeito, predicado e termo médio⁷. Isso porque

⁶ Além de deixar o livro mais acessível, “com maior precisão e clareza de exposição” (DEWEY, 1959, p.7), a diferença entre as versões de 1910 e a de 1933, no que tange o capítulo cinco, é que ele foi transferido para a segunda parte, na última edição. O motivo que o fez deslocar a discussão entre o pensamento lógico e o pensamento psicológico da parte que trata do problema do treino do pensamento para a parte teórica do livro é revelado apenas como: “por amor à clareza, [...] alterou-se a ordem de colocação de capítulos inteiros” (DEWEY, 1959, p.7-8).

⁷ Dewey (1959, p.79-80) ilustra a forma lógica com o mais famoso dos silogismos aristotélicos: Todo homem é mortal; Sócrates é homem; logo, Sócrates é mortal. O “homem”, utilizado acima para representar a espécie humana, é o termo médio (M); “mortal” é o predicado (P); e “Sócrates” é o sujeito (S). Assim, temos o produto lógico: Todo M é P; todo S é M; logo, todo S é P.

“as formas são independentes da atitude, do desejo, da intenção de quem pensa” (DEWEY, 1959a, p.80). As formas e produtos lógicos são “constantes, imutáveis, indiferentes à matéria que contêm”; são fixos, não mudam e se aplicam a qualquer matéria em qualquer contexto. Muda-se o conteúdo ao qual uma fórmula se aplica, mas não se muda sua forma. Já o processo psicológico, ou se preferir, o pensar real, depende daquele que se põe a pensar. Depende de seus hábitos e do contexto. É um processo, e por isso “está em continua mudança enquanto a pessoa pensa” (DEWEY, 1959a, p.80). De acordo com suas respectivas características, pensaria “bem” aquele que está envolto com as formas lógicas, e pensaria “mal” aquele dominado pela paixão, nesse contexto.

Entre uma versão e outra de *Como Pensamos*, sabemos que Dewey escreveu a obra *Democracia e Educação*. Nela, no capítulo dezessete (As ciências no currículo), Dewey (1959b, p.241) se ocupa da inserção das ciências no currículo escolar e novamente traz a discussão entre “o lógico e o psicológico”. Uma vez que Dewey (1959b, p.241) define ciência como “compreensão do conteúdo *lógico* de todo o conhecimento”, a compreensão do conhecimento científico subentende-se, por parte do conhecedor, como a compreensão das premissas que sustentam o conhecimento e da conclusão a que chega o conhecimento (grifo do autor). Muito frequentemente, conseguirão fazer associações do conhecimento (produto lógico) com outros saberes, nestes termos, apenas os cientistas experientes. Até esse ponto do raciocínio deweyano (e o mesmo acontece na obra *Como Pensamos*), ele está descrevendo a forma lógica como instrumento para se alcançar o conhecimento científico, mas ao analisar como isso ocorre na escola, Dewey afirma que:

O aluno começa a estudar ciências em compêndios nos quais a matéria foi coordenada de acordo com o critério do especialista. Alinham-se desde o começo conceitos técnicos acompanhados de definições. Desde logo expõem-se leis e, com elas, algumas

poucas indicações do modo por que se chegou a descobri-las. Os alunos aprendem “uma ciência”, ao invés de aprenderem o modo científico de tratar o material familiar da experiência ordinária. (DEWEY, 1959b, p.242).

O problema surge ao constatar que esse produto lógico é inserido no currículo escolar de maneira externa, em que pouca atenção deve ser dada ao procedimento histórico, ao contexto, em que se chegou a esses resultados. Jovens inexperientes devem supostamente absorver conhecimentos maduros fruto de um processo, mas só chega até esses jovens o produto pronto e acabado do conhecimento. Toda a dúvida, toda a tentativa e erro, as idas e vindas entre método e conteúdo, as escolhas e decisões morais, enfim, os problemas da experiência de vida cotidiana ou o processo psicológico (distintos de problemas estritamente científicos) inerente ao processo científico, são privados dos alunos.

A constatação deweyana, que preferimos buscar na segunda edição da obra *Como Pensamos*, é a de que, ao “aprendermos por experiência”, não separamos os elementos das formas lógicas dos elementos da experiência humana, como vimos com alguns dos filósofos dualistas antigos e modernos, idealistas, racionalistas e empiricistas. Unir o fator lógico ao ato de pensar é pensar reflexivamente, segundo Dewey (1959a, p.83-84), pois o lógico significa direcionamento do pensamento, da investigação das relações e, se distanciando do uso formal, rígido ao produto final dado externamente, implica em aprofundamento e direcionamento do processo “até achar uma relação, tão precisamente definida quanto permitem as condições”. Se os aspectos lógicos do pensamento estão ligados à reflexão, no sentido de redirecionamentos das ações em busca de um fim, se eles formam, mesmo como um produto do processo, parte do processo; daí que o lógico também está sujeito às limitações das condições, dos hábitos de pensar e conduta das pessoas. No final, todo o ato de pensar, inclusive o lógico, é uma atividade com aspec-

tos morais e não simplesmente intelectuais. Por outro lado, afirma Dewey em *Democracia e Educação* (1959b, p.300), “Quando o ato de tentar ou experimentar deixa de ser cego pelo instinto ou pelo costume, e passa a ser orientado por um objetivo e levado a efeito com medida e método, ele torna-se razoável – racional”.

Todavia, a pergunta agora deve ser: como essa união entre experiência e razão se dá na escola? Quais os fatores importantes para se adquirir bons hábitos de pensar em sala de aula?

Não existe uma única forma de pensar, um único modo lógico de se aproximar dos objetos observados, recordados, ouvidos ou lidos que nos ajude a seguir até a conclusão de um determinado problema. Ao invés da “resposta certa” que permeia a conduta dos professores em suas exigências para com os alunos, Dewey (1959a, p.62-63) nos alerta de que o aperfeiçoamento do ato de pensar “consiste num desenvolvimento da curiosidade, da sugestão e dos hábitos de pesquisar e verificar, que seja de molde a aumentar a sensibilidade às questões e o amor da investigação do problemático e do desconhecido”. Tal desenvolvimento, nesses termos, considera de suma importância as opiniões e sugestões que brotam nas mentes dos alunos; estas, por sua vez, são as mais variáveis possíveis.

Entretanto, a experiência educativa não pode se perder em meio à tempestade e invariabilidade provocada pelas opiniões. Daí surge o papel do método na formação de hábitos de pensamento reflexivo. O papel do método, de acordo com Dewey (1959a, p.63), é “estabelecer *condições* que despertem e guiem a *curiosidade*, de preparar nas coisas experimentadas, as conexões que, posteriormente, promovam o fluxo de *sugestões*, criem problemas e propósitos que favoreçam a *consecutividade* na sucessão de ideias” (grifo do autor). A primeira observação a ser feita em relação ao papel do método na experiência é que o pensar não se torna mais, por uma metafísica ou epistemologia, algo separado da experiência do aluno, ou seja, o ato de pensar não é constituído de faculdades especiais porque são *a priori*, mas são maneiras pelas quais alunos e professores organizam

seus materiais e atividades e se familiarizam com os objetos do conhecimento. A segunda observação é que a aproximação entre método e experiência na educação escolar é algo complicado, a ponto de se tornar um problema – complicado devido às heranças dualistas em sala de aula. Por exemplo, constata Dewey (1959a, p.63) que se costuma cercear a participação espontânea dos alunos em sala de aula: suas perguntas não são respondidas, e é pedido que se caleem constantemente. Sua curiosidade, investigação e pesquisa são vistas como inoportunas à transmissão dos conhecimentos pelo professor, o qual, por sua vez, deve exigir a memorização, a decoração dos conteúdos; as atividades não são planejadas para se chegar a uma conclusão individual, de modo que levante novos questionamentos, e assim por diante. Tudo isso é fruto da marginalização da experiência em detrimento da razão, pois, para a vida concreta do imaturo, o mundo é, em sua grande parte, aquele da experiência imediata. Caberia à escola fazer o deslocamento para o mundo do intelecto, da lógica; e o que Dewey observa é que esse deslocamento é feito de forma radical e permeado pela concepção dualista do conhecimento, isto é, deve-se negar a experiência e conseqüentemente a curiosidade e a participação do aluno. Assim, aprender a pensar estará fadado ao insucesso enquanto não se harmonizar método e experiência em sala de aula.

Diante disso, Dewey (1959a, p.64) alerta que o problema da experiência do aluno e sua ligação com o método é, para o professor, duplo. Por um lado, ele deve se ater ao desenvolvimento individual de cada aluno, sendo que para isso ele deve observar as características e os hábitos individuais. Por outro lado, ao professor cabe analisar também o ambiente e as suas direções caso o professor esteja interessado em saber como as aptidões dos alunos podem ou não ser potencializadas. Isso implica não apenas a análise e escolha dos melhores métodos de ensino e aprendizagem, mas leva o professor a atentar à sua própria experiência, ao seu próprio comportamento,

uma vez que sua influência nos hábitos dos alunos suscita problemas não apenas de ordem moral, mas de ordem intelectual.

Por conseguinte, alguns pontos devem ser observados caso se queira desenvolver bons hábitos de pensar em sala de aula. Segundo Dewey (1959a, p.65), o primeiro ponto é a “influência dos hábitos dos outros”. Ele explica que esta se caracteriza pela imitação e pelo estímulo e reação dos alunos. Em relação à imitação, é o professor um modelo, um exemplo de hábito mental para o aluno. Muito mais importante que as matérias e os conceitos, seus traços de personalidade interferem no interesse ou não dos alunos pela matéria. Nesse caso, os professores que não atentam aos seus próprios hábitos de pensar, ou seja, se eles funcionam inconscientemente, podem fazer com que suas melhores iniciativas conscientes sejam frustradas. Porém, pode o professor transformar os piores métodos de ensino e as piores condições de aprendizagem em algo valioso se tais condições forem amparadas por um método pessoal, quer dizer, pela investigação de suas próprias bases de ação intelectual.⁸

Não é apenas pela imitação que ocorrem as influências sobre a ação intelectual: a imitação pertence à relação de estímulo e reação. Em relação ao estímulo e reação, *o que* o professor ou os pais fazem e *o modo* como fazem estimula os jovens a reagirem de determinada maneira, determinando suas atitudes frente às situações. É o professor muitas vezes identificado com a própria matéria que leciona, em que os alunos *cochicham nos corredores* sobre o prazer ou o desprazer de ter aula com fulano ou beltrano. Que isso tenha implicações morais, comportamentais e sociais é geralmente reconhecido, afirma Dewey (1959a, p.66). Contudo, a separação entre o pensamento e a ação moral muitas vezes impede o professor de perceber as implicações intelectuais dessa relação. Em outras palavras, por não gostarem de um determinado professor, os alunos acabam por

⁸ Para uma análise mais aprofundada a respeito do método pessoal, sugiro a leitura dos três primeiros capítulos do livro organizado por Carlos da Fonseca Brandão (2009).

não gostar da matéria que ele leciona. Da mesma forma, isso ocorre com os professores em seus aprendizados, nas escolhas dos métodos e na correção de suas falhas de comunicação e no intelectualismo. Nesse caso, esta é a relação com os formadores de professor, na qual o professor-aluno, influenciado pelo seu professor, levará adiante as marcas de seu aprendizado até seus alunos.

Por conseguinte, tudo isso afeta a relação entre professor e aluno. Os professores julgam os alunos baseados na maneira como são julgados. Uma vez que a carreira docente valoriza exageradamente “os assuntos *teóricos* em detrimento dos trabalhos práticos” (DEWEY, 1959a, p.67, grifo do autor), como forma de adestramento intelectual dos mesmos, o mesmo é exigido dos alunos pelos professores. Uma outra afecção que deve ser observada é quando os professores se acostumam a utilizar simplesmente as suas qualidades pessoais para fazer com que os alunos cumpram os cronogramas de ensino, prendendo-os às atividades por meio de uma empatia ou simpatia pessoal. Nesse caso, o aluno pode se tornar dependente da personalidade do professor, fazendo com que a matéria perca seu valor em si, o que resulta em um sério problema em sala de aula. O aluno acaba tendo como principal objetivo educativo satisfazer o professor e não o problema.

Dewey estudou o comportamento das crianças na Escola Laboratório de Chicago e com propriedade concluiu que as crianças estudam detalhadamente a natureza humana, nesse caso a natureza do professor⁹. Ainda que isso seja legítimo e deva ser valorizado, ele também afirmou (DEWEY, 1959a, p.67) que devemos evitar a adaptação do aluno às exigências do professor. O que se deve fazer é prestar cuidadosa atenção aos hábitos mentais dos professores a fim

⁹ Moreira (2002, p.63) afirmou que: “Como muitos pedagogos daquela época, Dewey apostava na necessidade de se *conhecer* a criança” (grifo do autor). Para saber mais a respeito da Escola Laboratório de Chicago e a importância de Dewey para a sua constituição, mas, principalmente para saber como as atividades desenvolvidas por Dewey na “Escola de Chicago” influenciaram na consolidação da sua filosofia da educação como “teoria geral da educação”, ver Moreira, 2002.

de evitar a conversão do aluno em um “estudante das particularidades do seu professor, mais do que da matéria que se supõe estudar”. Assim, em *Como Pensamos*, Dewey (1959a, p.65-68) tenta trazer à luz da crítica educacional alguns elementos inconscientes, despercebidos por professor e aluno na situação relacional, tais como imitação e comportamentos viciados e valorados de maneira que minam a experiência reflexiva escolar.

O segundo ponto é a “influência da natureza dos estudos”. De acordo com o estadunidense (1959a, p.68), os estudos são separados da seguinte forma: aqueles que exigem impreterivelmente habilidades de execução, os quais incluem a escrita, a leitura, o desenho artístico e a música, aqueles que objetivam a aquisição de conhecimento são chamados de informativos e incluem a geografia e a história; e, por fim, aqueles que se valem dos pensamentos abstratos ou lógicos, que exigem o raciocínio. Para Dewey, as habilidades adquiridas com os dois primeiros são menos importantes. São exemplos destes a aritmética e a gramática formal (ou fórmulas matemáticas).

Com efeito, os riscos que envolvem a primeira forma de matéria de estudo é a economia de tempo e de dinheiro, o que torna tais estudos exatos e uniformes. Por isso, eles geralmente tomam o caminho mais curto para se chegar às suas conclusões ou finalidades. Não há muita preocupação em relacioná-los a uma atitude mental geral, ou seja, às raízes lógicas e abstratas. Esta requer tempo e dedicação para que a inteligência tome parte na aquisição das habilidades práticas e dos processos técnicos. Da forma como ele é dado, será um mero adestramento, uma mera atividade mecânica. Já os riscos que envolvem o segundo tipo de matéria de estudo é a separação entre a aquisição de informações da experiência imediata e a compreensão mediada. As informações são conhecimentos que adquirimos e armazenamos, são os conteúdos. A compreensão ou o saber é a utilização desses conhecimentos, no sentido de uma vida melhor. No entanto, para saber sobre alguma coisa concreta, é preciso antes de tudo saber pensar e exercitar a capacidade intelectual.

Daí que Dewey (1959a, p.71) evita um processo educativo que tenha como finalidade transformar o aluno naquilo que se costumou chamar de “enciclopédia de informações inúteis”. Por outro lado, uma vez que o nosso pensar não funciona no vácuo, somente há pensamento e reflexão se o pensamento se apoiar em alguma informação. Por fim, o grande risco das disciplinas tidas como lógicas é afastá-las da experiência ordinária comum, um risco contrário daquele a que as matérias práticas estão sujeitas. Os efeitos desse maniqueísmo são visíveis nas pessoas eruditas. Basta sair de seu domínio lógico, de suas matérias de estudo preferidas, e se depararem com um problema cotidiano, para que elas se apresentem com um nível de ingenuidade a ponto de cometer erros e falhas de raciocínio e dificuldade de chegar a uma conclusão.

O terceiro e último ponto sobre o qual devemos prestar atenção, se quisermos, seguindo Dewey (1959a, p.70), é que uma escola que tenha como função principal o desenvolvimento de hábitos eficientes de pensar é a “influência dos objetos e ideais correntes”. Isso significa julgar a educação pelo desenvolvimento dos hábitos e atitudes pessoais ao invés de julgá-la pelos seus resultados exteriores, tanto na instrução quanto no comportamento. Segundo o autor (1959a, p.71), “tanto na instrução quanto na educação moral existe a tendência de maior atenção ao *produto* do que ao *processo* mental por que foi conseguido” (grifo do autor). O conhecimento, portanto, torna-se uma resposta certa, e do aluno se exige que apresente os exercícios ou o raciocínio pelo seu resultado final, pouco importando como se chegou até ele. Com efeito, conformar-se a objetos externos da experiência educativa é um ideal que conduz a educação à mecanicidade. Aquilo que é valorado, portanto, por *pais e mestres*, ou seja, o controle sobre os imaturos, transmuda-se em provas, notas e classificações. No que tange ao comportamento moral, há uma tendência em igualar os comportamentos dos alunos a certas normas e condutas já estabelecidas. Dewey (1959a, p.73) se isenta de afirmar até onde temos que nos conformar com tais

costumes, mas, mesmo que isso seja essencial ao imaturo, o importante, a saber, é que “é o modo por que são tratados os problemas de comportamento, que fixa o plano mais profundo da atitude mental de um indivíduo”.

Com isso, ele quer dizer que o pensar investigativo ou reflexivo, uma atitude filosófica, como já vimos, deve guiar a educação todo o tempo: mesmo que a criança não tenha elementos suficientes para pensar a sua própria experiência, mesmo que costumes e tradições estejam em pauta, o importante é criar um espaço para que o desejo de conhecer se torne realmente um conhecimento intelectual.

Voltamos a insistir que, com Dewey, para se chegar a um desfecho intelectual satisfatório na educação escolar é imprescindível que o ato de pensar esteja voltado para a continuidade da experiência, uma vez que nossa capacidade de pensar sobre um determinado caso muitas vezes não vale para outros, no caso de um tecnicismo ou de um intelectualismo extremado. Daí que o pensar é perceber aquilo que são as qualidades comuns nas experiências, sem hierarquizar o conhecimento do filósofo, do cientista ou do homem-comum, mas distingui-los em termos de familiaridade com determinados elementos da experiência: para alguns, o átomo é um termo técnico distante de sua experiência ordinária; para outros, é o átomo parte familiar da própria experiência de vida, como é para um cientista nuclear experimentado. Com efeito, poderíamos dizer o mesmo de algumas questões morais e humanas. São próximas e familiares para certas experiências e distantes para outras. São as questões morais e humanas as mais pertinentes à vida de um jovem e, por isso, para Dewey, são esses elementos que deveriam permear principalmente o início da educação na troca das qualidades dos elementos comuns de nossas experiências humanas, afetivas e morais, como caminho para se aprender a pensar de maneiras mais complexas no futuro. Contudo, o que a escola faz? Ela rompe com a experiência e coloca o aluno diante de um currículo de informações e conhecimentos extremamente técnicos e estabelecidos, impostos de fora. Sem levar

em conta as experiências prévias das crianças, a escola não faz funcionar o pensar do aluno.

Referências

AZANHA, J. M. P. A questão dos pressupostos no discurso pedagógico. In: NAGLE, J. (Org.) **Educação e Linguagem Brasileira**. São Paulo: Edart, 1976.

BRANDÃO, C. F. **Intelectuais do século XX e a educação no século XXI: o que podemos aprender com eles?**. Marília: Poiesis, 2009.

CAVALLARI FILHO, R. A filosofia de John Dewey como atitude crítica e a educação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: **Perspectivas contemporâneas da filosofia da educação**. 1. 2006, Marília. Anais... Marília: UNESP; FAPESP, 2006.

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

_____. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 116-126, 2004.

_____. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação em John Dewey. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, 2006.

_____. Leituras e desleituras de John Dewey. In: BENCOSTA, M. A. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. No prelo.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1984.

DEWEY, J. **Logic: the theory of inquiry**. v. 12. Illinois: Southern Illinois University Press, 1938.

_____. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. **Democracia e educação** introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959b.

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

_____. A criança e o programa escolar. In **Vida e educação**. 6. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1964a.

_____. Interesse e esforço. In **Vida e educação**. 6. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1964b.

_____. Liberalismo e ação social. In: _____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional e Editora da USP, 1970.

_____. **Experiência e educação.** Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971 (Coleção Cultura, Sociedade e Educação, v. 15).

_____. Experiência e método filosófico. In: _____. **Experiência e natureza: textos selecionados (Experiência e Natureza).** Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril, 1974a (Coleção os Pensadores, vol. XV).

_____. O padrão de investigação. In: _____. **Experiência e natureza: textos selecionados (Lógica: a teoria da investigação).** Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril, 1974b (Coleção os Pensadores, vol. XV).

_____. Tendo uma experiência. In: _____. **Experiência e natureza: textos selecionados (A arte como experiência).** Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril, 1974c (Coleção os Pensadores, vol. XV).

_____. **Art as experience.** New York: Berkeley Publishing Group, 1980.

_____. Experience and objective idealism. In: _____. **The influence of Darwin on philosophy and other essays.** New York: Prometheus Books, 1997a.

_____. **How we think.** Boston, EUA: Dover Publication, 1997b.

_____. The Influence of Darwinism on philosophy. In: _____. **The influence of Darwin on philosophy and other essays.** New York: Prometheus Books, 1997c.

_____. Reconstruction in philosophy. In: BOYDSTON, J. A. (org.). **Reconstruction in philosophy and essays 1920.** vol. 12. Carbondale, EUA: Southern Illinois University Press, 2002. (The middle Works of John Dewey 1899-1924).

_____. **Viejo y nuevo liberalismo.** Trad. Isabel García Adánez. Espanha: Ediciones Paidós, 2003.

GADAMER, H. **O problema da consciência histórica.** 3. ed. Trad. Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

PAGNI, P. A. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. A dimensão estética, a linguagem e a educação na experiência educativa: divergências entre Dewey e Adorno. In 27a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. **Sociedade, democracia e educação,** 2004. v. 1.

_____. Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. No prelo.

SAVIANI, D. Setenta anos do manifesto e 20 anos de **Escola e democracia.** In: XAVIER, M. C. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **Escola e democracia.** 38. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.