

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARCELA CALIXTO DOS SANTOS**

**O Professor como Profissional Reflexivo em John Dewey**

SÃO PAULO

2021

MARCELA CALIXTO DOS SANTOS

## **O Professor como Profissional Reflexivo em John Dewey**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História da educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carlota Boto.

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

S231p Santos, Marcela Calixto dos  
O Professor como Profissional Reflexivo em John Dewey / Marcela Calixto dos Santos; orientador Carlota Boto. -- São Paulo, 2021.  
241 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Filosofia da Educação. 2. Formação de Professores. 3. John Dewey. 4. Professor Reflexivo. 5. Pragmatismo Americano. I. Boto, Carlota, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Criador, por me conceder oportunidade de realizar o sonho de cursar o doutorado. Agradeço pela força e energia que Ele tem me concedido, mas especialmente ao senso de propósito que dá sentido a todos os meus esforços em busca do contínuo desenvolvimento do meu ser para benefício de outras pessoas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Carlota Boto, pela oportunidade de ser sua orientanda. Agradeço por acreditar em mim e em minha pesquisa, mas sobretudo pela sensibilidade, paciência e amizade que fizeram total diferença em minha jornada.

Aos meus colegas de trabalho e à direção da Escola Municipal Professora Aracy Soares dos Santos, no Distrito de Irerê. O apoio, a paciência e o incentivo desses amigos e companheiros profissionais me foram imprescindíveis.

À Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Londrina. Por permitir que eu usufrísse a licença para estudo nos dias em que precisei viajar semanalmente para São Paulo, a fim de frequentar as disciplinas do Programa de Pós-Graduação da FEUSP.

Aos professores que aceitaram integrar a banca examinadora da minha qualificação e da defesa final da tese. Agradeço pelas contribuições dos professores Dr. Thomaz Massadi Kawauche, Dra. Christiane Coutheux Trindade, Dra. Ana Laura Godinho Lima, Dra. Leoni Maria Padilha Henning e Dra. Jociele Lampert de Oliveira.

Aos meus queridos amigos da UEL, integrantes do nosso antigo grupo de pesquisa *Positivismo, Pragmatismo e suas Relações com a Educação*. Em especial, à Profa. Dra. Maria Aparecida Piai Rosa, à Profa. Ma. Renata Miranda de Araújo e à Profa. Ma. Viviane Batista Carvalho, amigas que sempre me apoiaram e me ajudaram quando precisei. Agradeço também ao Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro e mais uma vez à Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning, por todos os incentivos e apoio no meu processo de crescimento acadêmico, desde à época que cursava a graduação em Pedagogia.

À Vânia Coutinho Santiago. Pelas contribuições referentes à revisão gramatical da minha pesquisa.

À minha família, representada pelos meus pais, Cícero Vitoriano dos Santos e Vilma Calixto da Silva Santos, bem como minhas irmãs, Flávia Silvia dos Santos e Franciele Silvia dos Santos Prates. Pelo apoio e incentivo, pela paciência e compreensão durante os momentos desafiadores.

Ao meu esposo, Josué Cardoso dos Santos, por ser meu incentivador e meu companheiro. Pelo amor, carinho e compreensão. Também pelos propósitos e sonhos que juntos compartilhamos na construção das nossas vidas acadêmicas, bem como da nossa família.

SANTOS, Marcela Calixto dos. **O Professor como Profissional Reflexivo em John Dewey.** 2021. 246 f.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de doutor em Educação. 2021.

Aprovado em: 24/09/2021.

#### BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Carlota Boto

Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima

Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Thomaz Massadi Kawauche

Instituição: UNIFESP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning

Instituição: UEL

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Jocielle Lampert de Oliveira

Instituição: UDESC

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Ao Criador, que me permitiu torna-me uma professora e pesquisadora da educação para contribuir, de alguma forma, com a formação de seres humanos mais reflexivos.

A todos os professores que enfrentam as batalhas diárias de seu trabalho, empenhando-se para fazerem a diferença na vida de seus alunos, e com eles crescerem intelectual e moralmente.

“A verdadeira educação não desconhece o valor dos conhecimentos científicos ou aquisições literárias; mas acima da instrução aprecia a capacidade, acima da capacidade, a bondade, e acima das aquisições intelectuais, o caráter” (Ellen White, Educação, p. 225).

SANTOS, Marcela Calixto dos. **O Professor como Profissional Reflexivo em John Dewey.** 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

## RESUMO

No campo das discussões pedagógicas o conceito “professor reflexivo” se desenvolve, de forma ampla, a partir das elaborações teóricas de Donald Schön (1930-1997). Esta expressão passa a marcar, de forma geral, a literatura e as discussões pedagógicas a partir de então, de modo que novos autores iniciam um processo de revisão, problematizando o termo reflexivo e sua aplicação à prática docente. À vista disso, atualmente existe uma grande variedade de discursos sobre a prática reflexiva do professor, os quais ocorrem em meio a diferentes perspectivas teóricas e correntes ideológicas que muitas vezes se contrapõem umas às outras. Schön recebeu sérias críticas em relação às limitações de sua proposta teórica ao que se refere à reflexão na e sobre a prática, por não considerar devidamente os condicionamentos históricos e sociais que envolvem o indivíduo pensante. Uma vez que Schön fora aluno de John Dewey (1859-1952) e reconheça as influências que esse filósofo exercera sobre suas ideias com o conceito de “pensamento reflexivo”, sua teoria e as críticas que recebera tem sido inevitavelmente associadas à filosofia deweyana. Não obstante, com essa pesquisa, procuramos demonstrar que o pensamento de Dewey é amplo e profundo, permitindo-nos uma elaboração conceitual sobre a noção de professor como profissional reflexivo bem estruturada. Neste estudo, nossa intenção não foi comparar as abordagens teóricas de Dewey com Schön ou com outros autores, mas sim trabalhar inicialmente com categorias conceituais que estão presentes nas abordagens teóricas. Assim, chegamos à conclusão de que, a respeito do que seja uma conduta reflexiva, John Dewey fala muito mais do professor do que o próprio Donald Schön. Em termos teóricos, tem mais a contribuir no campo da formação de professores do que o próprio fundador da expressão “profissional reflexivo”. Enxergamos a perspectiva deweyana à altura dos debates com as propostas teóricas seus opositores, pois Dewey apresenta um posicionamento político e social distintamente crítico frente aos problemas sociais e econômicos de seu tempo. Buscamos situar o objeto de pesquisa dentro de outras categorias de análise e, assim, pudemos constatar que a perspectiva teórica de Dewey atravessa os principais ramos da filosofia, com questões que envolvem a antropologia, a epistemologia, a metafísica, a axiologia e a lógica. Deste modo, esperamos com esta pesquisa pontuar noções relevantes das contribuições filosóficas de Dewey para os estudos que envolvem as discussões relativas ao conceito de professor como um profissional reflexivo, bem como para a área da formação de professores.

**Palavras-chave:** Educação. John Dewey. Pensamento Reflexivo. Prática Docente. Professor.



SANTOS, Marcela Calixto dos. **The Teacher as a Reflective Professional in John Dewey.** 246 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

### ABSTRACT

In the field of pedagogical discussions the concept “reflective teacher” is broadly developed from the theoretical elaborations of Donald Schön (1930-1997). This expression begins to mark, in general, the literature and the pedagogical discussions. Since then, new authors start a review process, problematizing the reflective term and its application to teaching practice. On account of this, currently there is a wide variety of discourses on the reflective practice of the teachers, which occur in the midst of different theoretical perspectives and ideological currents that often oppose each other. Schön received serious criticisms regarding the limitations of his theoretical proposal with regard to reflection in and about practice, as he did not properly consider the historical and social conditionings that involve the thinking individual. Since Schön was a student of John Dewey (1859-1952) and recognizes the influence that this philosopher exerted on his ideas with the concept of “reflective thinking”, his theory and the criticisms he received have been inevitably associated with Deweyan philosophy. However, with this research, we seek to demonstrate that Dewey's thought is broad and deep, allowing us to conceptually elaborate on the notion of a teacher as a well-structured reflective professional. In this study, our intention was not to compare Dewey's theoretical approaches with Schön or other authors, but rather to work initially with conceptual categories that are present in theoretical approaches. Thus, we came to the conclusion that, regarding what is a reflective behavior, John Dewey speaks more about the teacher than Donald Schön himself. In theoretical terms, he has more to contribute in the field of teacher education than the founder of the expression “reflective professional”. We realize the Deweyan perspective as equal to the debates with the theoretical proposals of its opponents, as Dewey presents a political and social position that is distinctly critical to the social and economic problems of his time. We decided to place the research object within other categories of analysis and, thus, we could see that Dewey's theoretical perspective crosses the main branches of philosophy, with issues involving anthropology, epistemology, metaphysics, axiology and logic. In this way, we hope with this research to point out relevant notions of Dewey's philosophical contributions to studies that involve discussions related to the concept of the teacher as a reflective professional, as well as to the area of teacher education.

**Keywords:** Education. John Dewey. Reflective Thinking. Teaching Practice. Teacher.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>12</b> |
| 1.1 Motivação pessoal: inquietações reflexivas de uma professora .....  | 12        |
| 1.2 Contextualização do problema de pesquisa na origem do conceito “professor reflexivo”<br>.....   | 16        |
| 1.3 Hipótese, como ponto de partida para a pesquisa: podemos conceber o professor como<br>profissional reflexivo a partir das contribuições teóricas de John Dewey? ..... | 21        |
| 1.4 Delimitação de objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa .....  | 24        |
| 1.5 Referencial bibliográfico da pesquisa .....   | 25        |
| <br>  |           |
| <b>2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA E PENSAMENTO REFLEXIVO</b> .....   | <b>31</b> |
| 2.1 O conceito de experiência .....   | 32        |
| 2.2 O conceito de pensamento .....  | 36        |
| 2.3 O pensamento, a linguagem e as significações .....  | 40        |
| 2.4 Significações, conceitos e aprendizagem.....  | 42        |
| 2.5 O pensamento e a consciência .....  | 47        |
| 2.6 O pensamento e as crenças .....   | 48        |
| 2.7 O pensamento reflexivo .....  | 49        |
| 2.7.1 A inferência.....   | 55        |
| 2.7.2 As fases do pensamento reflexivo.....   | 57        |
| 2.8 Os juízos no pensamento .....   | 59        |
| 2.9 A curiosidade .....   | 61        |
| 2.10 O método científico.....   | 63        |
| 2.11 A importância das relações estabelecidas entre experiência e pensamento.....   | 66        |
| <br>  |           |
| <b>3 O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO EM DONALD SCHÖN E<br/>JOHN DEWEY</b> .....   | <b>70</b> |
| 3.1 Proposta inicial de Donald Schön .....  | 71        |
| 3.2 Relações entre educação, experiência e arte na visão deweyana.....  | 74        |
| 3.3 O ensino prático reflexivo na proposta de Donald Schön.....   | 79        |
| 3.4 O que seria um “ensino prático reflexivo” na teoria deweyana? .....   | 84        |
| 3.5 Quem é o profissional .....   | 88        |
| 3.6 Quem é o professor na sociedade, segundo Dewey .....  | 93        |
| 3.7 Competências e responsabilidades profissionais do professor .....   | 97        |
| 3.8 Reflexão na ação .....  | 103       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4 REFLEXÕES EM DEWEY PARA A AMPLIAÇÃO DA ANÁLISE CONCEITUAL</b>                        | <b>114</b> |
| 4.1 A comunicação e o influxo social sobre o ato de aprender.....                         | 114        |
| 4.2 Conduta e posturas pedagógicas do professor .....                                     | 118        |
| 4.3 Atitudes lógicas e objetivos educacionais.....  | 128        |
| 4.4 O papel da ciência na prática docente.....  | 136        |
| 4.5 Relações entre democracia, desenvolvimento do intelecto e pensamento reflexivo ....   | 140        |
| 4.6 O sentido estético da experiência docente .....                                       | 150        |
| <br>  |            |
| <b>5 ASPECTOS HISTÓRICOS E SÓCIOPOLÍTICOS NA TEORIA DE DEWEY .....</b>                    | <b>156</b> |
| 5.1 O pensamento deweyano para o contexto histórico no qual foi construído .....          | 157        |
| 5.2 Anísio Teixeira nos Estados Unidos .....  | 165        |
| 5.3 Cenário do movimento da Escola Nova no Brasil .....                                   | 169        |
| 5.4 Críticas no Brasil e a chegada do conceito “professor como profissional reflexivo”... | 176        |
| 5.5 Posicionamento crítico de Dewey diante das condições socioeconômicas .....            | 181        |
| 5.6 Organização da classe profissional docente.....                                       | 192        |
| 5.7 Desafios para a contemporaneidade.....  | 203        |
| 5.8 Trabalho por uma nova cultura .....   | 210        |
| 5.9 Sentido ético da formação docente .....   | 214        |
| <br>  |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>219</b> |
| <br>  |            |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>237</b> |

# 1

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Motivação pessoal: inquietações reflexivas de uma professora

As relações que são estabelecidas entre a teoria e a prática no trabalho do professor consistem em um problema que me inquieta e que mobiliza meus esforços na pesquisa acadêmica desde a graduação. Conforme observei em minha dissertação de mestrado (SANTOS, 2014), embora o conceito de teoria, dentre suas múltiplas significações, denote sobretudo uma determinada “hipótese ou um conceito científico” (ABBAGNANO, 2007), carrego a suposição de que a atuação profissional do professor se sustenta em práticas e atitudes que refletem ideias, crenças e valores pessoais acerca do mundo e do processo de ensino-aprendizagem, os quais frequentemente carecem do aspecto científico, uma vez que:

[...] esse arcabouço do professor nem sempre é orientado por uma elaboração teórica bem articulada, amadurecida e resultante de pesquisa, investigação ou estudos mais bem planejados em vista de uma atuação mais coerente e que esteja em pleno domínio e controle das suas ideias e conceitos elegidos para a lida com os problemas educacionais (SANTOS, 2014, p. 12).

Acreditamos que essa situação seja reflexo de concepções dualistas difundidas e cultivadas nos espaços sociais, as quais separam o saber e o fazer. As implicações práticas dessas concepções contribuem para o aprofundamento do abismo que existe entre a teoria e a prática, a realidade e o pensamento, e, sobretudo, entre as classes de professores perante os pesquisadores e teóricos da educação.

Conforme Tardif e Raymond (2000) analisam no texto *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*, a noção de “saber” é atribuído a “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212, acréscimos do autor). Os saberes dos docentes se originam de fontes diversificadas, que vão desde a formação pedagógica, científica e profissional, até os saberes das disciplinas, dos programas curriculares de instituições educativas e, inclusive, os saberes da experiência e da convivência social. São plurais, compósitos e heterogêneos, mas também temporais, pois se constituem ao longo do tempo de vida e da carreira do professor, de modo a apresentar uma “dimensão identitária”, na medida em que se relaciona ao compromisso do

indivíduo com a profissão. Nesse sentido, de acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), em *Os professores face ao saber*: esboço de uma problemática do saber docente, em meio aos critérios de valores que validam esses saberes, existe uma tendência pela produção e imposição de conhecimentos como um fim em si mesmo e um imperativo indiscutível, a qual provém de uma distância estabelecida entre a comunidade científica — a que produz os conhecimentos em prol dos projetos sociais que idealiza — e a comunidade docente — a que aplica os conhecimentos na prática para promover a concretização de ideais estabelecidos externamente.

Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside então em sua capacidade de renovação constante e a formação nos saberes estabelecidos não vale senão como preparação às tarefas cognitivas reconhecidas como essenciais, assumidas pela comunidade científica em atividade (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 217).

Notamos que a renovação constante de saberes diante das necessidades sociais é algo pertinente e relevante. O problema reside no fato de esses saberes se encontrarem separados dos sentidos sociais pelos quais são produzidos e utilizados. Nesse caso, equivale à uma produção externa ao trabalho docente, que implica imposições hierárquicas e atuação tecnicista. Conseqüentemente, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 217-218) observam que: “Os educadores e os sábios, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos e dedicados às tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem ligação entre elas”. Segundo os autores, esse fenômeno aparentemente se faz presente na história do desenvolvimento das instituições universitárias, mediante as separações entre missões de pesquisa e ensino. Diante dessa visão dualista que perfaz os modos de compreensão e valorização dos saberes, “o saber docente aí operante reside inteiramente na competência técnica e pedagógica para transmitir os saberes elaborados por outros grupos” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 218). Há uma clara separação entre a pesquisa e as práticas de ensino.

Todavia, por outro lado, como Tardif e Raymond (2000) evidenciam, o desenvolvimento da competência profissional, sobretudo no que diz respeito ao sentimento de segurança do professor perante suas incumbências profissionais, depende da vivência de experiências, na dimensão temporal da prática, ao longo de uma carreira. É um consenso de que a aprendizagem do trabalho depende da prática do trabalho. “Ainda hoje, a maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238). Essa expressão “aprender a trabalhar trabalhando” nos remete às expressões “aprender fazendo”

e “aprender a aprender”, as quais comumente são remetidas ao pensamento deweyano e escolanovista.

As experiências do professor na sala de aula, ao longo de sua carreira, em meio às interações cotidianas com grupos de alunos, colegas de trabalho, direção escolar e comunidade social, dentre outros, são determinantes para o desenvolvimento e estabelecimento da maneira pela qual exercerá sua profissão dentro de suas condições de vivência e atuação. Neste contexto, diante de minhas próprias experiências como docente, percebo que a experiência é um conceito essencial a ser tomado como objeto de reflexão na formação do professor, uma vez que o desenvolvimento humano é possibilitado no processo de continuidade sequencial de experiências que são vivenciadas.

Deste modo, embora essas inquietações — especialmente naquilo que se refere ao dualismo entre teoria e prática — tenham me conduzido à pesquisa do conceito de “experiência” nas contribuições filosóficas que John Dewey oferece — na graduação, pesquisa intitulada *O conceito de experiência e educação em John Dewey*, sobre a qual estruturei meu trabalho de conclusão de curso, e no mestrado mediante a pesquisa que foi sistematizada na dissertação *A experiência na relação professor-aluno: uma análise reflexiva sobre as contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire* —, compreendo a necessidade de continuar o aprofundamento reflexivo sobre o conceito de experiência, desta vez, investigando o que o filósofo norte-americano entende pelo trabalho do “professor” que precisa exercitar a reflexão sobre as experiências que vivencia no processo educativo a fim de lhes atribuir significados, de reconstruí-las e possibilitar, conseqüentemente, experiências qualitativamente educativas aos seus alunos. Assim, considerando a relevância do conceito de “pensamento reflexivo” nas experiências que permeiam a atuação pedagógica desse profissional, senti a necessidade de conduzir a pesquisa para a investigação do conceito de professor como um “profissional reflexivo”.

Acredito na relevância do tema proposto por se relacionar à necessidade e à possibilidade de desenvolvimento de uma formação docente voltada para o desenvolvimento da capacidade de posicionamento crítico e analítico diante dos problemas do contexto histórico e social que permeiam as experiências pedagógicas que vivencia. Esse posicionamento crítico e analítico diante do próprio conhecimento faz-se determinante para que professores não meramente recebam e apliquem de modo passivo teorias desenvolvidas por pessoas externas às especificidades dos seus problemas cotidianos. Portanto, entendo que o tema da presente pesquisa é relevante, especialmente, pela potencialidade na mobilização de mentalidades que

se conduzam à promoção de transformações, tanto no âmbito de determinadas particularidades sociais e educativas, bem como no âmbito de um alcance mais amplo dentro da sociedade como um todo.

Dewey oferece uma estrutura teórica consistente a respeito do conceito de “pensamento reflexivo” e do conceito de “experiência” que pode nos amparar na construção de reflexões teóricas sobre as experiências na formação e atuação docente. A partir de suas contribuições, entendo a possibilidade de trabalhar com esse tema em meio a uma análise concomitante sobre os principais problemas sociais, políticos e ideológicos abordados nas obras desse autor. Isso porque é perceptível que a experiência, cuja teorização traz implicações complexas e amplas ligadas a todo o processo educacional, apresenta indiretamente nas entrelinhas do ideário conceitual da teoria educacional, a concepção antropológica e epistemológica do aluno como um indivíduo social, bem como a do professor, um agente essencial na viabilização do processo de ensino-aprendizagem — hipótese e pressuposto básico deste projeto de pesquisa.

Nesse sentido, ao ler as obras de Dewey como estudante e pesquisadora da educação, mas, principalmente, como pedagoga e professora, busco orientações sobre como atuar e promover um trabalho pedagógico qualitativo em relação ao desenvolvimento humano de meus alunos, principalmente diante da necessidade de que aprendam a pensar e raciocinar de modo autônomo sobre as próprias experiências nas condições sociais de vivência. Diante da visão de mundo, dos conceitos filosóficos e da proposta pedagógica de Dewey em face das demandas educacionais postas pelo sistema educacional, aos desafios da cotidianidade e dos condicionamentos históricos e sociais com que nos deparamos e nos encontramos, busco compreender: qual o meu papel como professora? Quais as contribuições do autor para a reflexão e a minha atuação pedagógica, como docente? Como professores, podemos encontrar em Dewey contribuições teóricas que nos auxiliam a pensar e enfrentar a diversidade de problemas e desafios especificamente próprios das condições históricas e sociais que vivenciamos na atualidade?

## 1.2 Contextualização do problema de pesquisa na origem do conceito “professor reflexivo”

John Dewey (1859-1952)<sup>1</sup> foi um importante filósofo norte-americano, sistematizador do Pragmatismo Clássico, que criticou a estrutura tradicional de ensino escolar, trazendo muitas contribuições que impactaram o campo do trabalho pedagógico, não somente nos Estados Unidos da América, como em diversos países do mundo. Observamos que suas ideias foram incorporadas e difundidas notadamente por intelectuais associados ao movimento da Escola Nova que buscavam soluções para os problemas sociais que marcavam o rumo histórico da educação — especialmente no Brasil, na defesa pela modernização da sociedade e pela democracia (CUNHA, 1986). Por conceber a experiência como um elemento central em sua filosofia, Dewey abordou analiticamente as questões educacionais em suas reflexões filosóficas mediante a tentativa de problematizar a experiência na formação humana. A experiência é o eixo no desenvolvimento teórico de Dewey pelo combate às concepções dualistas, que impedem a percepção da realidade como uma totalidade integrada. Nessa totalidade, as pessoas, as coisas e os fenômenos no mundo estão inter-relacionados em uma perspectiva cósmica, na qual até mesmo as construções sociais e históricas do ser humano estão inseridas em uma rede ampla de acontecimentos na própria natureza (SANTOS, 2014).

Dewey é uma referência importante, pois suas ideias no campo da pedagogia promoveram discussões e mobilizações em torno do entendimento sobre a necessidade de que

---

<sup>1</sup> Existem diversos trabalhos que transcrevem uma detalhada biografia sobre a vida de Dewey, apresentando as influências herdadas na constituição do seu pensamento, bem como os detalhes de sua vida e percurso acadêmico. Nesta pesquisa não temos como foco de análise citar tais dados, os quais se tornariam repetitivos e prolixos no presente texto. Portanto, indicamos algumas obras, como exemplos, em que o leitor pode encontrar mais informações e referências:

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. (Debates, v. 229)

CUNHA, Marcos Vinícius da. Educador e filósofo da democracia. In: BARROS, Rubem (Editor). **Revista Educação: História da Pedagogia: John Dewey**. São Paulo: Segmento, 2010.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia)

MURARO, Darcísio Natal. **A importância do conceito no pensamento deweyano: relação entre pragmatismo e educação**. 2008. 228p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OZMON, A. Howard; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. 2009. 125 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.



o processo de ensino-aprendizagem seja repensado e reconstruído a partir da valorização e problematização reflexiva das experiências dos próprios alunos. A ideia sustenta-se na consideração de que uma aprendizagem significativa depende da qualidade das experiências, pela qual os fenômenos problematizados, na esfera da experiência concreta ou primária, permitem uma maior compreensão dos significados das informações apreendidas como conteúdos de reflexão e estudo. A problematização permite que os dados percebidos e apreendidos como conteúdos convertam-se em experiências secundárias, experiências no nível da reflexividade que permitem a interação de significações mais elaboradas (DEWEY, 1980). A crítica deweyana então se dirigiu ao abismo entre as experiências da escola e as experiências da vida cotidiana dos estudantes, uma vez que a escola buscava promover a aprendizagem apenas pelas atividades e elaborações reflexivas, ignorando a necessidade de experiências primárias, no âmbito das vivências concretas — essas que são fundamentais para o desenvolvimento de práticas reflexivas e a construção de conhecimentos. Nesse contexto dicotômico, a reflexão acontece de maneira mecânica pela mera reprodução e processamento de informações isoladas e desprovidas de real sentido na vida do aluno, o que torna mais difícil a aprendizagem verdadeiramente significativa (SANTOS, 2014).

Dewey explora o tema da educação e o tema da reflexão. Segundo Muraro (2008), um estudioso do conceito deweyano de pensamento reflexivo, Dewey entende tal pensamento como um método da inteligência ou da investigação, aos termos da metodologia científica experimental e cooperativa, que apresenta uma função social necessária para a cotidianidade e o bem-estar da vida. Nessa linha de raciocínio, Muraro (2008, p. 160) observa que: “Como o método da ciência é um poderoso instrumental de controle, criado pela inteligência humana, ele se constitui num desafio para ser utilizado na solução dos problemas referentes aos assuntos humanos”. Sendo assim, diante do trabalho que Dewey faz em torno das questões pedagógicas, as suas considerações nos conduziram ao tema da reflexão na prática docente, uma vez que o desenvolvimento do pensamento reflexivo é essencial não somente aos alunos, mas sobretudo aos professores. Ante a necessidade de constante aperfeiçoamento profissional, considerando que o professor é um ser humano que também tem sempre algo a aprender e aprimorar, entendemos que o uso da reflexão se faz essencial na problematização da prática pedagógica, sobretudo em meio à diversidade de problemas com os quais diariamente se defronta em sala de aula. Nesse sentido, a qualidade do trabalho docente depende da reflexão a respeito dos fins e meios sobre os quais o professor submete suas atitudes e o modo como utiliza sua inteligência para alcançá-los no contexto de vivência social em que se encontra.

Verifica-se que as ideias de Dewey exerceram uma influência marcante sobre Donald Schön (1930-1997), filósofo norte-americano que elaborou o conceito de “profissional reflexivo”. Segundo Alarcão (1996, p. 13), Schön teve uma “formação filosófica de base e foi influenciado por John Dewey, sobre cuja obra se debruçou quando do seu trabalho de doutoramento”. Na década de 1970, “foi convidado a colaborar num estudo sobre a formação de arquitetos na Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT<sup>2</sup>”, cuja “tarefa aliciou-o para o estudo da educação profissional numa linha de desenvolvimento da reflexão a partir da ação” (ALARCÃO, 1996, p. 13-14). Em contraposição ao racionalismo técnico dominante em meio à formação universitária e à atuação dos profissionais, Schön então propõe a epistemologia da prática, defendendo a construção de conhecimentos mediante o desenvolvimento da reflexão na própria ação. Pimenta (2002, p. 23) elucida melhor o conceito, explicando que a epistemologia da prática consiste “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”.

Apesar de a grande maioria dos trabalhos de Schön se direcionarem à formação de profissionais, de modo generalizado, ele recebeu também alguns convites específicos para expor sua concepção sobre o papel da reflexão na atuação prática do professor. Por exemplo: uma “conferência plenária que proferiu no Congresso da *American Educational Research Association*, em 1987, sob o título de ‘Coaching Reflective Teaching’ e que, posteriormente, foi publicada em Grimmett e Erickson (1988)” (ALARCÃO, 1996, itálico do autor); assim como a elaboração do capítulo do livro *Os professores e sua formação*, organizado por António Nóvoa (1997), mais tarde, sob o título *Formar professores como profissionais reflexivos*. Nesse último texto mencionado, Schön (1997, p. 80) problematiza a “crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional”, a qual, especificamente no campo da educação, “centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-acção* dos professores e alunos” (SCHÖN, 1997, p. 80, itálico do autor). Ao mencionar a existência dessa crise de confiança no conhecimento do profissional, o autor também observa que muito do que se refere na caracterização desse conflito é encontrado nas obras de diversos autores, com perspectivas diferenciadas, que seguem uma tradição do pensamento epistemológico e pedagógico, entre os quais cita John Dewey. Assim, esse autor entende que no desenvolvimento de um *practicum* reflexivo faz-se necessário unir três

---

<sup>2</sup> *Massachusetts Institute of Technology*.

dimensões da reflexão sobre a prática: “primeira, *a compreensão das matérias pelo aluno* [...]; segunda, *a interação interpessoal entre o professor e o aluno* [...]; terceira, *a dimensão burocrática da prática*” (SCHÖN, 1997, p. 90-91, itálico do autor).

A partir de então, no campo das discussões pedagógicas, o conceito “professor reflexivo” se desenvolve, de forma ampla, a partir da apropriação e recontextualização das elaborações teóricas de Schön nas teses de autores e intelectuais da área da educação com o intuito de propor inovações para o trabalho e a formação de professores. Embora os interesses de Schön não se dirigissem prontamente às atribuições específicas da prática docente ou à formação de professores, segundo Alarcão (1996, p. 12), seu trabalho se encontrou na abordagem de três principais temas presentes nas preocupações do professorado: “por um lado, o conceito de profissional que tem que ser eficiente e a quem se pedem contas; por outro, o da relação entre a teoria e a prática; e, finalmente, a temática da reflexão e da educação para a reflexão”. A nosso ver, observamos que tais conceitos e dimensões de análise são passíveis de serem explorados e discutidos a partir das contribuições teóricas de Dewey também.

Para além da própria América do Norte, a ideia de “professor” como um “profissional reflexivo” rapidamente se difundiu para outros países, instigando discussões e novos questionamentos no campo da formação de professores, especialmente no contexto das reformas curriculares, em que se indagavam a plasticidade e autonomia da formação docente perante as singularidades e necessidades do processo de ensino-aprendizagem (PIMENTA, 2012). A capacidade reflexiva é então valorizada como um atributo qualitativo e fecundo da identidade docente, demonstrando ser um instrumento potencialmente eficiente ao professor em meio à obscuridade e a problemas do contexto educativo na sala de aula.

A partir de então, a expressão “professor reflexivo” passou a marcar a literatura pedagógica, de forma geral, e, em meio às discussões, novos autores iniciam um processo de revisão, problematizando o termo reflexivo e sua aplicação à prática docente. Dentre esses autores, encontramos os nomes que se destacam na literatura pedagógica presentemente: Gimeno Sacristán, Pérez-Gómez e Contreras Domingos, na Espanha; Kemmis, na Inglaterra; Kenneth Zeichner, Liston e Giroux, nos Estados Unidos (PIMENTA, 2012; CONTRERAS, 2002); e, mais recentemente, Isabel Alarcão, em Portugal e Philippe Perrenoud, na França. Segundo Libâneo (2012), Zeichner, Kemmis e Giroux, cada qual com suas diferenças teóricas, situam-se na perspectiva teórica do reconstrucionismo social, um movimento norte-americano liderado por Theodore Brameld. De acordo com o autor, Brameld recebeu fortes influências de Dewey, porém desenvolveu sua própria teoria focalizando a educação pelo seu caráter

transformador, visando uma nova ordem social. Por outro lado, Contreras (2002, p. 169), declara que todas as discussões que se desenvolvem em torno da “reflexão crítica, encontram seu fundamento na Teoria Crítica e, mais especificamente, nas ideias de Habermas”, cujo projeto teórico “está baseado na ideia de emancipação, no aprofundamento de seu significado, na fundamentação de sua razão de ser e no papel do conhecimento nela contido”.

Doravante, Schön é criticado pelas limitações e falta de especificidade de sua teoria, a qual concentra o foco analítico apenas no contexto imediato e interno dos problemas que os profissionais reflexivos enfrentam, no caso os professores, sem ampliar a reflexão para a análise dos pressupostos valorativos e ideológicos em meio ao contexto histórico e social que fundamentam e interferem de maneira determinante na própria reflexão e conseqüentemente na atuação pedagógica (CONTRERAS, 2002; PIMENTA; GHEDIN, 2012). Sabendo-se da influência deweyana no pensamento de Schön (PIMENTA; GHEDIN, 2012; ALARCÃO, 1996), observamos que essas considerações críticas são problemáticas e merecem investigação, pois a teoria deweyana contempla a consideração sobre as relações entre o contexto histórico e social na vida dos indivíduos, bem como no espaço educativo — o que não seria diferente perante a atuação pedagógica e reflexiva do professor dentro da sala de aula.

Contreras (2002) ainda explica que a difusão do termo “reflexão” não foi acompanhada por uma concepção concreta e significativa, pois o termo é abordado amplamente na literatura pedagógica por concepções teóricas que se qualificam como reflexivas, mas que, nas relações de umas com as outras, expressam divergências de propostas e enfoques restritos ao termo. Nesse contexto, Pimenta (2002, p. 19) comenta que, entre as políticas governamentais que têm sido desenvolvidas funcionalmente a partir da ideologia neoliberal, percebemos, nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, “a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos que, na maioria das vezes, permanecem como retórica”. E dentre os discursos encontra-se o conceito de “professor reflexivo”, o qual, segundo Contreras (2002), vem sendo difundido como um *slogan*, por ter seus significados desgastados e esvaziados no uso frequente. O discurso acaba sendo concebido como “retórico”, tendo em vista que, contraditoriamente, na defesa do exercício reflexivo, ele não possibilita base e condições reais para o desenvolvimento da prática reflexiva. Embora o termo possa evocar palavras que pareçam positivas, criando consenso e identidade, segundo Contreras (2002, p. 23), “escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo”.

Citar frequentemente palavras que se fundamentam em consenso social, sem a consideração e o esclarecimento dos conteúdos e significados das expressões perante “diferentes pessoas e em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar para um consenso sem permitir discussão” (CONTRERAS, 2002, p. 23). Além disso, pode ser um “recurso para não defini-la[s], ou seja, para não esclarecer em que consiste, que aspirações traduz” (CONTRERAS, 2002, p. 23, acréscimo nosso). Desse modo, a difusão de *slogans* legitima pontos de vista de determinadas pessoas ou grupos sociais sem abrir espaço para discussões e questionamentos — é como uma imposição de ideias. Nesse sentido, a preocupação com as formas de pensamento que estão sendo difundidas na sociedade e, especialmente no meio acadêmico, é importante e fundamental para o desenvolvimento democrático da educação e a orientação ideológica das pessoas na sociedade, especialmente dos professores (CONTRERAS, 2002).

### **1.3 Hipótese, como ponto de partida para a pesquisa: podemos conceber o professor como profissional reflexivo a partir das contribuições teóricas de John Dewey?**

Como o próprio Schön (1997, p. 91, itálico do autor) menciona, as origens da prática reflexiva “remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao *Emílio* de Rousseau”. Todavia, ele percebe o movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva no centro de um conflito epistemológico, pois embora tenhamos mais consciência das inadequações da racionalidade técnica no campo da educação e em todas as profissões, ela está a ressurgir nas universidades em meio ao conflito de epistemologias que coloca em causa “a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios”.

Por conseguinte, estudiosos do tema “professor reflexivo”, como Zeichner (1993), Alarcão (1996), Perrenoud (2002) e Pimenta (2012), também entendem e reconhecem que as bases conceituais para a figura do profissional reflexivo podem ser encontradas no conceito de “pensamento reflexivo” e noção de “ação reflexiva” de John Dewey, embora tenha sido Schön quem revitalizou e conceituou de modo explícito e específico a noção de “profissional reflexivo”, como já mencionado.

Segundo Zeichner (1993), aprendemos com Dewey que o professor pode iniciar o processo de reflexão sobre sua prática a partir da problematização sobre suas experiências. Suas ações são projetadas de acordo com finalidades precisamente estabelecidas, a partir da consciência de quem são, onde estão e quando devem agir.

Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (ZEICHNER, 1993, p. 18).

As relações que o professor estabelece com os saberes científicos que fundamentam sua formação e atuação profissional são bem diferentes das relações que são estabelecidas entre os profissionais de outras áreas, como um engenheiro nas ciências exatas ou um médico nas ciências biológicas. Diante dessa consideração, Perrenoud (2002) observa que a profissionalização percorre caminhos incertos, em muitas circunstâncias, apesar de que saibamos que a formação das pessoas se encontra em um processo contínuo e inacabado, especialmente na área das relações sociais e das ciências humanas. Nesse sentido, “a referência ao profissional reflexivo pode parecer *insólita* quando se trata do ensino” (PERRENOUD, 2002, p. 14, itálico do autor). De acordo com essas considerações, entendemos que a investigação em torno da noção de atividade reflexiva, como um método de atuação e vivência, implica também a investigação do conceito de ciência em Dewey, especialmente diante das relações que o filósofo estabelece entre pensamento reflexivo e método científico. Mediante exercício do pensamento reflexivo, percebemos que o professor pode construir conhecimentos e saberes a partir de sua experiência, passando de uma visão ingênua da realidade, para uma visão científica. Esse processo não acontece necessariamente pela memorização, reprodução e obediência às prescrições teóricas, mas sim pela capacidade e pela habilidade reflexiva no uso e práticas com o maior número possível de informações e saberes que já foram sistematizados e difundidos no meio social e acadêmico também. Essa capacidade também implicará valores morais pela necessidade de o indivíduo exercer julgamentos, escolhas e agir de modo eficaz, tendo em vista intervenções e transformações na ordem social.

A capacidade de reflexão do professor sobre suas atitudes, seu ambiente de trabalho e seus condicionamentos históricos e sociais, evidentemente, exerce influências determinantes sobre sua formação, sobre as possibilidades de conquista de sua autonomia e sobre as responsabilidades do cargo que ocupa. Considerando que a atividade de um profissional é regida por objetivos e por uma ética definida, em que medida é oportuno e necessário ditar aos professores, os detalhes dos procedimentos de trabalho (considerando o método científico) e das decisões que deveriam desempenhar? (PERRENOUD, 2002). Quais são os objetivos e

valores que regem a atividade profissional do professor? Encontramos respaldo para pensar essas situações problemáticas do trabalho educacional no pensamento deweyano?

Alguns pesquisadores da perspectiva sociocultural, como Turner (2007), por exemplo, evidenciam em seus estudos que os seres humanos são os seres vivos mais emocionais do planeta. Para esse pesquisador, quase todos os aspectos da cognição humana, do comportamento e, conseqüentemente, os modos como os indivíduos se organizam socialmente são impulsionados pelas emoções. São as emoções que estimulam as interações, as amizades e os compromissos sociais que as pessoas ou os grupos estabelecem uns com os outros, bem como as ações coletivas que derrubam as estruturas sociais de modo a promoverem transformações culturais. Então, partindo da consideração de que a maioria ou grande parte das decisões humanas se pauta em emoções e sentimentos, em detrimento de comportamentos puramente racionais, é importante que venhamos a investigar e refletir sobre o papel central que as emoções e os sentimentos exercem sobre as condutas, escolhas e comportamento humano como um todo em meio a inúmeros condicionamentos inconscientes. Percebemos que essas questões se tornam problemáticas diante do conceito de “pensamento reflexivo” correlacionado ao de “método científico”, mediante um ideal de possibilidade de controle das situações nas experiências. Nesse sentido, a consideração de que as emoções mobilizam grande parte das atitudes humanas, as quais na maioria das vezes exercem influências inconscientes sobre cada um dos indivíduos na sociedade, nos incitam a trabalhar com as seguintes indagações ao longo da pesquisa: no que consiste a atuação reflexiva? Como atuar de modo reflexivo no processo de ensino-aprendizagem? Quais os limites de uma atuação reflexiva? Em que medida o professor pode e consegue ser reflexivo, especialmente dentro de um sistema educacional? Considerando a afirmação de Kaplan (2010, p. 11) de que o pragmatismo, portanto, “não é uma simples filosofia da ação; é igualmente uma filosofia do pensamento e do sentimento — o primeiro a nortear a ação, o segundo para identificar as consumações visadas pela ação”, entendemos que é necessário explorarmos as relações que o filósofo estabelece entre a razão e a emoção também. Portanto, partimos do pressuposto de que a perspectiva filosófica de John Dewey oferece instrumentos conceituais que possibilitam a problematização analítica em torno da prática reflexiva em meio aos conflitos psicológicos, epistemológicos e sociais.

#### 1.4 Delimitação de objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa

Como foi mencionado e podemos observar na literatura pedagógica, há uma grande variedade de discursos sobre a relevância da “reflexão” na prática docente, os quais se fazem em meio a diferentes perspectivas teóricas e correntes ideológicas que muitas vezes se contrapõem umas sobre às outras. Contudo, nas áreas de pesquisas relacionadas na atuação docente e à formação de professores, estudos e análises a partir das contribuições filosóficas de Dewey ainda são pouco explorados. Diante da inexistência de trabalhos que explorem e evidenciem uma compreensão mais específica sobre pensamento deweyano em torno do trabalho do professor, sobretudo como um profissional reflexivo, observamos a necessidade pela pesquisa acerca da referida concepção baseada nas suas contribuições teóricas no campo da educação. Assim, a relevância desse estudo demonstra-se na intencionalidade de investigar no interior da filosofia deweyana a concepção que diz respeito à prática do professor. Nosso intuito é enriquecer e esclarecer os direcionamentos da discussão a respeito da importância da reflexão em seu ofício, bem como evidenciar a atualidade das contribuições de Dewey para a problematização e para as discussões gerais na área de formação de professores.

Portanto, o **objetivo geral** da pesquisa consiste em investigar a possibilidade de encontrar, nas reflexões filosóficas e educacionais de Dewey, conceitos e propostas para a atuação do professor e, especificamente, para a atuação reflexiva no trabalho pedagógico. Já os **objetivos específicos** consistem em: 1) mapear o conceito de pensamento reflexivo e a concepção sobre a identidade e o trabalho do professor; 2) situar o objeto de pesquisa na filosofia de Dewey perante outras categorias conceituais do seu pensamento dentro de temas relacionados aos aspectos epistemológicos, antropológicos e político-educacionais; 3) pontuar noções relevantes das contribuições deweyanas para as discussões relativas ao conceito de professor reflexivo e para a área da formação de professores.

O trabalho se constituirá numa pesquisa teórica que será baseada na revisão de bibliografia mediante o mapeamento dos conceitos investigados, análise e sistematização das informações e conhecimentos adquiridos. Na análise bibliográfica, daremos preferência para as fontes primárias, mas também usaremos fontes secundárias de comentadores selecionados que podem auxiliar a pesquisa, durante o seu percurso em direção ao fim almejado. Ao final, faremos uma análise geral, visando à avaliação analítica sobre o objetivo principal da pesquisa que consiste em apreender como John Dewey pensa e entende o trabalho do professor e, especificamente, uma atuação docente reflexiva nas obras educacionais que utilizamos.



## 1.5 Referencial bibliográfico da pesquisa

Uma obra fundamental para a análise do tema problematizado é o livro *Como pensamos*. No prefácio da primeira edição, que foi publicado pela primeira vez em 1910, Dewey (1979a) explicita suas preocupações com os professores, em especial diante dos desafios e das dificuldades da prática pedagógica. Ele destaca a importância do hábito de pensar, que denomina de reflexivo, como uma atitude mental científica fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Em suas palavras,

Esta obra refuta a objeção de que essa atitude mental científica tem pouca importância no ensino das crianças e dos jovens. De fato, a atitude inata e espontânea da infância, caracterizada por uma viva curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto da investigação experimental, está próxima, muito próxima, da atitude do espírito científico (DEWEY, 1979a, p. 9).

Como podemos observar, para o autor há uma interessante semelhança entre a atitude mental das crianças e a metodologia de investigação científica. O reconhecimento e a séria consideração dessa semelhança trariam uma relevante contribuição para a prática educativa, para a felicidade humana e para o benefício social. Dewey (1979a) defende essa tese, argumentando que ela é fundamentada em ideias sólidas, comprovadas nas práticas pedagógicas exercidas na *Escola Laboratório de Chicago*, entre os anos de 1896 e 1903, em trabalho colaborativo com os professores e seus colegas de trabalho.

Já no prefácio da segunda edição do livro, em 1933, o filósofo menciona sua preocupação com os leitores, especificamente os professores, ao revisar e redigir a referida obra, a fim de que as ideias ali expostas fossem melhor interpretadas e compreendidas. A partir dessas considerações sobre as intenções de Dewey (1979a) com o livro *Como pensamos*, compreendemos dois objetivos iniciais que estão implícitos na obra: o primeiro objetivo resume-se em ensinar os professores a serem reflexivos; o segundo, consiste em promover, conseqüente e principalmente, o trabalho pedagógico em prol do desenvolvimento do pensamento reflexivo nos alunos. Logo, para que os professores fomentem a formação de atitudes mentais reflexivas, que podem ser concebidas como científicas, pressupõem-se que, a princípio, essas atitudes sejam hábitos em sua própria vida. Não há como se ensinar, de modo consciente, aquilo que não se sabe.

O livro *Democracia e educação*, publicado pela primeira vez em 1916, é uma obra de essencial importância também para esta análise, uma vez que, segundo o próprio autor, “o livro é um esforço para penetrar e definir as ideias implícitas em uma sociedade democrática e para

aplicá-las aos problemas da educação” (DEWEY, 1979b, p. XXVII). Nesta obra, as relações entre as principais correntes, os fins e os métodos pedagógicos, em curso na época, são exploradas mediante a reflexão crítica sobre as teorias do conhecimento e da moral. O filósofo analisa as mudanças da matéria e dos métodos na educação que são determinadas no processo de desenvolvimento social. Para isso, parte de considerações sobre relações que estabelece entre o desenvolvimento democrático, o desenvolvimento do método experimental científico para o trabalho nas escolas com as crianças, as ideias de evolução nas ciências biológicas e a reorganização industrial da sociedade. Teixeira (1979, p. XXV) aponta o referido livro como um “tratado de educação”, pois, a seu ver, “sob diversos aspectos, representa uma suma moderna dos conhecimentos pedagógicos”. Acredita que essa obra pode contribuir com a orientação do pensamento e da ação dos educadores, de modo a dar sentido e direção às perplexidades vivenciadas por cada um em seu contexto social, especialmente o brasileiro. Isso porque, em suas palavras, Dewey compreende “a filosofia como a investigação e a descoberta das soluções dos conflitos, antíteses, antagonismos e perplexidades que atormentam o espírito em cada momento da história” (TEIXEIRA, 1979, p. XXV). Os princípios e as fórmulas da cultura geral precisam ser claros e coerentes, contudo, existe uma crise intelectual que se processa em meio às confusões, perplexidades e contradições dessa cultura. Deste modo, na opinião de Teixeira (1979), o livro *Democracia e educação* trata-se de uma grande e inestimável contribuição de Dewey à cultura geral, especialmente à cultura popular brasileira, sendo, portanto, o melhor livro de educação que Dewey escreveu.

No estudo preliminar dessas duas obras — *Como pensamos* e *Democracia e educação* —, o filósofo Leonardo Van Acker aclara que, no pensamento deweyano, as aptidões naturais dos indivíduos, a cultura intelectual e a eficiência social são objetivos que precisam estar reciprocamente coordenados, mediante projetos inteligentemente concebidos e executados no processo educativo com o intuito de se dirigirem aos fins globais de uma sociedade democrática. Não podem se pautar em imposições rígidas e externas, as quais impossibilitam a liberdade da escolha e da experimentação. Deste modo, explica que “a experiência, ou experimentação<sup>3</sup>, deve ser metodicamente guiada pelo pensamento lógico; do contrário, é feita à toa, sem reflexão inteligente, sem coerência, nem validade cognitiva, nem utilidade social. (Por isso Dewey escreveu o livro: *Como pensamos*.)” (ACKER, 1979, p. XIV, acréscimo e itálico do autor).

---

<sup>3</sup> Não compreendemos que os termos “experiência” e “experimentação” sejam sinônimos. Exploraremos o significado desses conceitos ao longo do trabalho.

*Experiência e educação* é uma pequena, mas profunda obra que Dewey (2010b) lançou em 1938 em resposta a alguns conflitos entre grupos educacionais em competição e às críticas recebidas diante de seu posicionamento filosófico em prol da educação progressiva em seu embate contra a educação tradicional. Contudo, o filósofo combate os pensamentos e as atitudes baseadas nos “ismos”, mesmo o progressivismo. Segundo Hall-Quest (2010, p. 16), em *Experiência e educação*, Dewey oferece aos educadores e professores orientações e fundamentos consistentes para que consigam desenvolver “um trabalho sólido e produtivo em prol de um futuro melhor”.

A obra *Vida e Educação* também foi utilizada na base bibliográfica desta pesquisa. Nela temos publicado os famosos artigos *A criança e o programa escolar* de 1902 e *Interesse e esforço* de 1913. Esses ensaios foram traduzidos por Teixeira (1965), quem também escreveu um estudo introdutório para apresentar o livro, intitulado como *A pedagogia de Dewey*. O esboço da teoria da educação e do conceito de experiência deweyano realizado pelo discípulo brasileiro, aqui nos são especialmente importantes para entendermos as relações da experiência com o mundo físico e o pensamento humano. Nessa linha de análise, o primeiro capítulo da obra *Experiência e Natureza* de 1925, publicado em português na coleção “Os Pensadores” em 1980, apresenta conceitos fundamentais que aprofundam essa compreensão que diz respeito ao pensar e aos níveis de experiência possíveis na natureza.

Encontramos ainda, no livro *La educación de hoy*, contribuições significativas de Dewey (1960) para refletirmos sobre atuação profissional e política do professor na sociedade. Essa obra foi publicada originalmente em 1940 sob o título *Education today*. A versão espanhola não é completa, mas apresenta de modo sucinto a visão deweyana a respeito dos condicionamentos históricos e sociais, especialmente ao que se refere as disputas e conflitos econômicos. As reflexões do autor, nessa coletânea de textos, evidenciam a amplitude e a criticidade de suas concepções acerca da docência e do espaço escolar. Acreditamos, portanto, que essa leitura é indispensável nessa pesquisa.

Além disso, julgamos necessária a leitura do livro *Liberalismo, liberdade e cultura*, publicado no Brasil em 1970, o qual é composto pelos ensaios *Liberalismo e ação social*, de 1935, e *Liberdade e cultura*, de 1939. Com base em uma análise sobre a referida obra, no livro *John Dewey – a utopia democrática*, Cunha (2001) faz um resumo contextual em relação ao momento em que tais ensaios foram escritos diante do desenvolvimento econômico dos Estados Unidos da América na década de 1920 e da crise enfrentada na década seguinte. O autor, conforme as informações extratextuais destacam, também situa o pensamento político

deweyano dentro do liberalismo utópico, salientando o posicionamento crítico do filósofo em contraposição ao liberalismo *laissez-faire* e ao socialismo marxista. Deste modo, o conceito de democracia, que consiste no eixo central e norteador da obra, é interligado pelo comentador com os temas do neoliberalismo, da inteligência e do pensamento reflexivo, os quais são muito importantes para o desenvolvimento da pesquisa proposta nesta tese. Logo, notamos a relevância da obra *Liberalismo, liberdade e cultura* para a compreensão do pensamento político de Dewey, bem como para o estabelecimento das possíveis relações que perfazem a atuação, os desafios e os fins das experiências pedagógicas do professor dentro da esfera política e social.

Igualmente, consideramos conveniente e significativo o estudo da obra *Arte como experiência* (2010) de 1934, uma vez que nela o autor estabelece relações entre a arte e o pensamento. De acordo com Kaplan (2010, p. 16): “Na visão de Dewey, não só a criação artística é estética, mas também o é o pensamento”. Essa obra foi elaborada em uma fase mais madura do pensamento deweyano (1934). Conforme os estudos de Trindade (2014), o conceito de arte e estética deweyano pode ser associado inclusive aos estudos da ética e da moralidade, especialmente considerando o conceito de imaginação, abordado nessa obra, que é um recurso da reflexão para o enfrentamento dos desafios da vida. Para muitos pesquisadores, *Arte como experiência* é considerada uma obra central para a compreensão do pensamento de Dewey.

*Reconstrução em filosofia*, de 1919, é um livro que do mesmo modo julgamos relevante para a análise, uma vez que trata o tema da filosofia em suas relações com a ciência, a tecnologia, o desenvolvimento da vida social, política e industrial, entre outros âmbitos da vida humana, de modo a abordar a necessidade de sua reconstrução em prol do desenvolvimento e progresso histórico e moral da vida por meio do uso da inteligência. Mediante a reconstrução da filosofia, o autor defende a viabilidade de reconstrução de conceitos, valores, hábitos e mentalidade social. Em suas palavras: “Uma das tarefas que se impõem numa filosofia reconstruída é reunir e apresentar razões que expliquem por que a separação feita entre a teoria e a prática não existe mais”, em sua concepção de modernidade (DEWEY, 2011, p. 33-34).

Utilizamos como ponto de partida as obras que se voltam pontualmente para o tema da educação. Contudo, tendo em conta o professor como um indivíduo social imerso em uma estrutura marcada por conflitos, transformações diversas ao longo de seu desenvolvimento histórico, entendemos a importância de utilizarmos outras obras do autor que contenham discussões analíticas em torno dos temas que envolvem não somente o campo da educação, mas também a cultura, a estética, a política, a conduta humana e a vida em seu desenvolvimento natural e histórico, de modo geral — como *Liberalismo, liberdade e cultura*. Essas obras nos

ajudam a entender a identidade do professor como um indivíduo, não somente na dimensão da escola como um espaço educativo e seu ambiente de trabalho, mas também na dimensão da natureza, da cultura e da sociedade como um todo, dimensões essas que são interconectadas, nas quais todos nos encontramos essencialmente imergidos.

Neste estudo, utilizamos também as contribuições de comentadores selecionados, como Anísio Teixeira — principal discípulo e divulgador de Dewey no Brasil — Ana Mae Barbosa, Marcus Vinicius da Cunha, Leoni Maria Padilha Henning, Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, Carlos Otávio Fiúza Moreira, Carlota Boto e Christiane Coutheaux Trindade, dentre outros que nos trazem contribuições pertinentes ao nosso recorte teórico. Esclarecemos ainda que tomamos o livro *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, de Donald Schön, como referencial analítico para o estudo do pensamento deweyano. Tomando os pontos conceituais expostos por Schön (2000), buscamos assim fazer uma comparação com os conceitos teóricos da filosofia deweyana, para averiguar as possíveis diferenças, semelhanças, limitações e extensões da abordagem teórica deweyana. Não conseguimos abarcar as obras e discursos de outros autores que trabalham com o conceito em questão, por conta de nossas limitações em relação ao tempo e ao espaço necessário que uma pesquisa mais ampla nos demanda. Por isso, nossa intenção não é comparar paralelamente a teoria deweyana com outras, mas apenas apontar elementos importantes que nos permite a composição da compreensão conceitual acerca da identidade e do papel do “professor como um profissional reflexivo”. Esse é um estudo introdutório, mas acreditamos que seja importante e fundamental para a divulgação das contribuições de John Dewey para o debate do tema e a clarificação de suas ideias, diante dos jargões e do conflito ideológico por traz dos discursos na área da educação.

Em resumo, o trabalho se estrutura da seguinte maneira:

- 1) Introdução: apresentamos o tema da pesquisa e a sua problematização;
- 2) Capítulo 1: exploramos a abordagem teórica dos conceitos de pensamento reflexivo e experiência;
- 3) Capítulo 2: pontuamos os principais aspectos teóricos da proposta conceitual de Donald Schön e a partir de então os conceitos deweyanos acerca da atuação reflexiva do professor;
- 4) Capítulo 3: continuamos apresentando reflexões de Dewey acerca do trabalho pedagógico do professor para a ampliação da análise conceitual;

- 5) Capítulo 4: é composto pela exposição de aspectos históricos e políticos que envolveram os contextos de desenvolvimento do pragmatismo e as ideias deweyanas, bem como da chegada e divulgação dessa filosofia em solo brasileiro. Esse capítulo fica mais amplo porque também sentimos a necessidade de buscar a visão política de Dewey, de maneira resumida, a fim de oferecer aos leitores uma percepção mais abrangente sobre a criticidade de seu pensamento;
- 6) Considerações finais: por fim, retomamos as principais questões dessa introdução com nossas reflexões.

## O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA E PENSAMENTO REFLEXIVO

Neste capítulo discorreremos sobre o conceito de pensamento reflexivo e a sua relação com a experiência no ideário filosófico de Dewey. Primeiramente, para entender o que vem a ser o pensamento reflexivo, é necessária uma compreensão prévia sobre o conceito de experiência, uma vez que esse é central na filosofia deweyana. A relação entre os dois conceitos — experiência e reflexão — é imprescindível para o entendimento do que é o pensamento reflexivo e a relação entre teoria e prática no processo educacional. De acordo com Dewey (1979b), construímos ideias sobre as coisas, não a partir de sensações sobre elas, mas a partir da capacidade de reação a elas, considerando o lugar que ocupam em um plano de ação. Logo, ter ideia de alguma coisa “é prever as flutuações e a provável consequência da ação da coisa sobre nós e de nossa ação sobre ela” (DEWEY, 1979b, p. 32). Portanto, as coisas materiais só influenciarão as ideias e convicções das pessoas, se estiverem associadas a ações, tendo em vista a previsão de consequências.

O conceito de experiência será abordado de modo mais sucinto, considerando que esse já foi objeto de análise em trabalhos de pesquisa anteriores — como mencionado na introdução, em relação à pesquisa de mestrado. Centraremos nosso olhar em uma análise mais ampla e profunda sobre o conceito de pensamento. Assim, será necessário relacioná-lo de modo pontual aos principais elementos constituintes de seu processo, como a linguagem, as significações, a formação de conceitos e a aprendizagem, bem como a consciência e as crenças. Assim, teremos respaldo conceitual para a compreensão do que venha a ser essa forma mais elaborada de pensamento, o qual é chamado de reflexivo. Veremos que esse se processa por meio de etapas específicas e requer a ocorrência de processos internos indispensáveis mediante o desenvolvimento das capacidades de observação, inferência, formação de juízos e a própria curiosidade perante as experiências. Então, pontuaremos como o autor concebe o método científico, o qual ocorre em etapas idênticas as do pensamento reflexivo. Para tal análise, a princípio, nos fundamentamos nas obras *Como pensamos* (1979a), *Democracia e educação* (1979b), *Experiência e natureza* (1980) e *Reconstrução em filosofia* (2011), além de aproveitarmos comentários explicativos de Teixeira (1965).

## 2.1 O conceito de experiência

Em *A pedagogia de Dewey*, na obra *Vida e educação*, Teixeira (1965) elucida que o conceito de experiência com o qual trabalha na filosofia deweyana, não é puramente humano, pois a experiência também se desenvolve nas atividades permanentes de todos os corpos, uns com os outros. Nessa perspectiva, o universo se integra infinitamente de elementos que estão a todo o momento se relacionando mutuamente em modos mui diversos e múltiplos. Essas relações entre os corpos, além de resultarem em constantes modificações, geram, do mesmo modo, precariedades e instabilidades que acarretam contínuas e constantes transformações. Nas palavras de Teixeira (1965, p. 13, itálico do autor), “pode-se mesmo dizer que tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*”.

A renovação é o primeiro princípio sobre o qual Dewey (1979b) explana no início do livro *Democracia e educação*, uma vez que a considera como a característica preliminar na distinção entre os seres vivos e não vivos. Para dar continuidade à existência, é necessário que o ser reaja aos fenômenos que ocorrem no ambiente. Assim, há uma relação intrínseca entre o ser e o ambiente no qual vive, pois é lá que cada um consegue transformar os meios e aproveitar as energias — como a luz do Sol, o ar, a água, as matérias do solo, entre inúmeras outras fontes de energia — para conservar a própria vida e, conseqüentemente, promover o seu próprio crescimento e desenvolvimento. Daí o entendimento de que “a vida é um processo que renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (DEWEY, 1979b, p. 1). As experiências, segundo Teixeira (1965, p. 13), “nesse nível vegetal e animal são psicofísicas” e se identificam com a natureza, uma vez que a ação e reação são para a conquista de um equilíbrio e adaptação ao ambiente. Nesse sentido, o autor elucida que a experiência também “é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram — situação e agente — são modificados” (TEIXEIRA, 1965, p. 14).

A vida dos indivíduos, que está vinculada e sujeita aos processos da natureza, se faz em uma série contínua de situações em que ocorre as interações no ambiente — esse é composto por objetos, pessoas e condições específicas. Em *Experiência e educação*, Dewey (2010, 45) ainda explica que o ambiente consiste em “quaisquer condições em interação com necessidades de criar a experiência que se está passando. Mesmo quando uma pessoa constrói um castelo no ar, ela está interagindo com os objetos que constrói em sua fantasia”. Observamos que os



conceitos de situação e interação são inerentes. Contudo, a interação, como um princípio, está ligada também inseparavelmente ao princípio da continuidade. Esses princípios determinarão as experiências, a fim de proporcionar a medida de sua importância e seu valor educativo. A continuidade possibilita que algo seja levado da situação anterior para a posterior, de maneira que uma aprendizagem ou habilidade adquirida em uma circunstância passada torna-se um instrumento que auxiliará na compreensão e conduta requerida em uma situação posterior. Ao contrário, as rupturas na continuidade das experiências geram desordens e divisões no mundo em que o ser vive e, conseqüentemente, em sua personalidade. O autor comenta que “uma personalidade completamente integrada só existe quando sucessivas experiências são integradas umas às outras, possibilitando a construção de um mundo de objetos relacionados entre si” (DEWEY, 2010, p. 45-46).

Nessa perspectiva, a experiência não é compreendida como cognitiva em si mesma, embora possa tornar-se. No primeiro capítulo do livro *Reconstrução em filosofia*, Dewey (2011, p. 35) declara que a diferença entre o homem e os animais está no fato de que o primeiro é “capaz de reter as experiências vividas. Revive pela memória os fatos anteriores. Faz a associação de acontecimentos presentes àqueles semelhantes ocorridos no passado”. Ou seja, na visão do filósofo, a capacidade de lembrar, gravar e preservar na memória as experiências é o que distingue a humanidade da animalidade, bem como a cultura da natureza física. Contudo, Dewey (2011) pontua que a memória é movida por uma força emocional de modo a não ser, portanto, exata. Como seres humanos, lembramo-nos das coisas que tocam mais fortemente em nossas emoções. Lembramo-nos do que nos interessa. Notamos então que a vida da memória é mais “emocional” que intelectual e prática. Daí a importância de que os indivíduos busquem extrair das vivências e experiências mais significados do que meros valores emocionais. Para o autor, o homem deixa de ser levado por suas emoções naturais, quando se submete à disciplina intelectual e à cultura. Em suas palavras, explica:

[...] a consciência do homem comum transformou-o numa criatura de desejos, em vez de ser em busca de estudo intelectual, questionamento ou especulação. O homem só deixa de ser levado por esperanças e temores, por amor e ódio, quando se submete a uma disciplina que seja estranha à natureza humana; que é artificial, do ponto de vista do homem natural. Evidentemente nossos livros, científicos e filosóficos, foram escritos por homens que se sujeitaram, em alto grau, à disciplina intelectual e à cultura (DEWEY, 2011, p. 38).

De acordo com Dewey (2011), a memória dos seres humanos é formada por associações, sugestões, fantasias dramáticas e, portanto, está longe de recordar os fatos da realidade. Além

disso, mais do que o pensamento, a memória exerce um forte poder de gerência sobre a conduta humana. O valor das sugestões que brotam na mente se dá pela emoção e não pela congruência de fatos. Nesse sentido, entendemos que aquilo que chamamos de racionalidade, muitas vezes, pode representar lógicas submetidas à emoção.

Se consentirmos em tomar o termo “sonho” em sentido um tanto livre, não será exagerado afirmar que o homem, a não ser quando realmente trabalha e luta, se move num mundo de sonhos, em vez de um mundo de fatos, e num mundo de sonhos que é organizado em torno de desejos, cujo sucesso ou frustração forma o todo de sua existência (DEWEY, 2011, p. 39).

No campo das recordações emotivas, as experiências dos indivíduos são “casuais” e “transitórias”. Contudo, a partir do momento em que eventos que excitam a emotividade são isolados e perpetuados, as experiências adquirem o caráter da generalidade e coletividade. A frequência da ocorrência torna a experiência socialmente geral. Desse modo, a consolidação de certos tipos de experiências resulta em uma espécie de “tradição”, que transforma a história em herança e patrimônio cultural. Doravante, uma concepção de vida comum conseqüentemente se desenvolve, a qual é cultivada por meio da educação. Segundo o autor, a tradição que é “assim formada vem a constituir uma espécie de norma com a qual se conformam fantasias e sugestões individuais. Cria-se uma estrutura permanente para a imaginação” (DEWEY, 2011, p. 39-40).

Neste contexto as ideias e concepções dos indivíduos vão se amoldando inconscientemente ao corpo de crenças características de comunidade, uma vez que sua formação passa a atender as exigências sociais em meio à assimilação das recordações individuais e memória grupal. Dewey (2011) explica que essas tradições ganham relevância e, assim, se institucionalizam em cultos — entendemos que em um sentido daquilo que é cultivado, prezado e amplamente admirado —, ao mesmo tempo que as sugestões previamente livres se cristalizam também em doutrinas — ideias e fundamentos essenciais —, as quais ganham natureza sistemática e obrigatória nas conquistas e consolidações políticas. Logo, as crenças que eram livres e incertas necessariamente se sistematizam e se unificam na ampliação dos governos. De acordo com o autor, muitas crenças e tradições são centralizadas por um governante a fim de que seu prestígio e autoridade se ampliem. A consolidação social dessas crenças e tradições “deram traços gerais à imaginação e regras universais ao comportamento”, além de terem “sido um antecedente necessário para a formação de qualquer filosofia da forma que compreendemos” (DEWEY, 2011, p. 40). Assim, em muitas situações, é perceptível que crenças e tradições se constituem coletivamente de premissas e pressupostos lógicos de

condutas e leitura de mundo que trazem influências determinantes para o modo como os indivíduos percebem as experiências e delas extraem significados e aprendizagens.

No contexto de vivências coletivas, a filosofia deweyana salienta que a aprendizagem não se faz apenas por meio de experiências diretas, mas, em grande parte, ocorre por meio de experiências indiretas, uma vez que depende de símbolos intermediários entre os indivíduos e as coisas. A possibilidade de haver experiências diretas elevará o nível qualitativo do conhecimento, mas, segundo o autor, essas precisam se relacionar de modo fácil e fecundo com os materiais simbólicos da educação. Por essa razão, ao refletirmos sobre o contexto educacional e pedagógico, é necessário considerar que:

Antes que o ensino possa com segurança começar a comunicar fatos e ideias por meio de sinais, a escola deve proporcionar situações autênticas ou verdadeiras, nas quais a participação pessoal do educando incute a compreensão da matéria e dos problemas que a situação promove (DEWEY, 1979b, p. 256).

Quando uma pessoa experimenta alguma coisa ou situação, ela desempenha alguma atitude, agindo sobre a experiência, mas também sofre ou sente as consequências dessa vivência interativa. Nesse sentido, a experiência, em sua natureza, contém em si a combinação de um aspecto ativo e outro passivo. No aspecto ativo, o autor explica que “a experiência é *tentativa* — significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é *sofrimento*, *passar por alguma coisa*” (DEWEY, 1979b, 152, itálico do autor). Portanto, embora uma experiência não seja primariamente cognitiva, é intrinsecamente uma ação ativo-passiva. Todavia, uma simples atividade em si não necessariamente consiste em uma experiência. Dewey (1979b; 2010) esclarece que a experiência sempre subtenderá a ocorrência de mudanças, no comportamento do indivíduo, conscientemente relacionadas com o retorno das consequências transcorridas. Além disso, as experiências, quando ocorrem, podem se dar por um caráter educativo ou deseducativo. De acordo com o filósofo, a experiência deseducativa exerce um efeito de perversão ou impedimento sobre o amadurecimento de futuras experiências. Esse tipo de experiências, embora em sentido imediato possam soar como prazerosas e agradáveis, por outro lado, podem provocar o desenvolvimento de atitudes e hábitos de indiferença, insensibilidade, incapacidade de reação, acomodação, negligência, preguiça, separações e isolamentos. Nessa perspectiva, o filósofo argumenta que a experiência e a educação, em sentido construtivo, “não são diretamente equivalentes uma a outra” (DEWEY, 2010, p. 27).

Na experiência educativa há aprendizagem, curiosidade e interesse em compreender o que está ocorrendo e as conexões existentes com as coisas, percebendo as relações ou continuidades a que nos conduz. Aí está a medida de seu valor, pois incluirá a cognição no grau proporcional dos significados que puder engendrar, bem como da sua capacidade de ser direcionadora ou de ser cumulativa. Percebe-se que há uma união íntima da atividade com suas consequências que impulsiona o indivíduo ao reconhecimento de sentidos para as coisas. A partir de então, a vivência das consequências torna-se uma instrução. Nas palavras do autor: “‘Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (DEWEY, 1979b, p. 153). Portanto, a experiência educativa se dá em meio e a partir do processo de pensar. De acordo com Teixeira (1965), nessa perspectiva, vida, experiência e aprendizagem se encadeiam em um processo simultâneo e de modo inerente no curso da existência e, especialmente como conceitos, precisam estar relacionadas. Contudo, entendemos também que o pensamento e a reflexão são conceitos vitais da filosofia deweyana, cuja função instrumental está intrinsecamente conexa aos conceitos de experiência, vida e educação. Isso porque, enquanto há vida, há também aprendizagens e, conseqüentemente, há a atividade do pensar diante das interações do ser com seu meio ambiente. Mas, especificamente, o que é o pensamento? Como ocorre o processo de pensar?

## **2.2 O conceito de pensamento**

Pensamento e reflexão nem sempre são sinônimos. Na obra *Como pensamos*, Dewey (1979a, p. 15) explica que “um pensamento ou ideia é a representação mental de algo não realmente presente; e pensar consiste na sucessão de tais representações”. Ou seja, o pensamento é possível diante da capacidade intelectual de captar aquilo que não é diretamente percebido pelos sentidos, de modo que constrói um caminho de condução das ideias a elaborações mentais. O pensamento visa superar um desafio em meio às limitações físicas, cognitivas e epistemológicas do homem. Consiste em uma espécie de instrumento inteligente de sobrevivência e desenvolvimento da vida humana.

O filósofo ainda observa que existem “alguns outros processos mentais e psicológicos que recebem, algumas vezes, o nome de *pensamento*” (1979a, p. 13, *itálico do autor*). Por exemplo, há a “corrente da consciência” que se resume nas coisas que se passam pela nossa cabeça de modo desarranjado, como o curso desordenado de ideias que sobrevêm de maneira

automática e desregrada, como os sonhos no sono, ou as fantasias mentais, os devaneios, as fortuitas lembranças ou as impressões vagas e incompletas da mente. Todos são processos desprovidos de valor qualitativo para a reflexão, embora concebam algum conteúdo mental.

O pensamento, no sentido da corrente da consciência e/ou das representações mentais sem um propósito definido, embora possa se transformar em uma recreação necessária em diversas situações, por outro lado, muitas vezes pode ser uma perda de tempo e algo prejudicial, quando tomado como forma de obtenção da verdade, fundamentação de crenças e base para a ação. Nesses dois sentidos, existe a possibilidade de que venham a se tornar “uma realização emocional, nunca, porém, intelectual e prática” (DEWEY, 1979a, p. 17). As crenças, que envolvem a necessária realização intelectual e prática, “por conseguinte, cedo ou tarde requerem investigação a fim de se descobrirem as bases em que repousam” (DEWEY, 1979a, p. 17).

Assim, notamos que o ato de pensar é marcado pelo caráter da especificidade, uma vez que não pode se processar de modo mecânico, pronto, técnico, aplicável, arbitrário e indiferente. Dewey (1979a, p. 54) explica que o ato de pensar: “É específico porque coisas diversas sugerem sua significação peculiar, narram, cada qual, sua própria história, mas de modo bem diferente, conforme a pessoa que as observa” (DEWEY, 1979a, p. 54). Qualquer atividade que provoque e oriente uma investigação e uma reflexão significativa, em decorrência de sua função — e não de sua natureza —, se caracteriza como intelectual — por exemplo, desde o estudo de uma língua estrangeira, ou a aprendizagem de uma atividade doméstica, bem como a elaboração de um desenho ou a aprendizagem da matemática. Nesse sentido, a organização lógica da matéria que o indivíduo absorverá possibilitará o desenvolvimento intelectual do pensamento, uma vez que esse se transforma em “um poder de coordenar e de unir as sugestões específicas despertadas por coisas específicas” (DEWEY, 1979a, p. 54).

O pensamento se processa, de maneiras diferentes, pelo emprego e manejo de numerosos objetos, os quais são impelidos a andar juntos. Portanto, não existe uma capacidade singular e uniforme de pensar, mas sim uma multiplicidade de modalidades diversas, “por meio das quais coisas específicas — observadas, recordadas, ouvidas ou lidas — provocam sugestões ou ideias que se acham em relação com um problema ou questão e conduzem a mente para uma conclusão justificável” (DEWEY, 1979a, p. 62). Consequentemente, na direção do pensamento, os assuntos, tópicos e questões se apresentam como matérias intelectuais. De acordo com essa linha de raciocínio, o pensamento está também sujeito a contínuas mudanças enquanto é processado, mas sempre se reporta a algum contexto, uma vez que busca a solução para algo

externo. No sentido da atitude mental, não meramente como uma atividade exterior, o trabalho “*quer dizer interesse em materializar de modo adequado uma significação* (sugestão, propósito, fim) *em forma objetiva, por meio de materiais e processos apropriados*” (DEWEY, 1979a, p. 209, itálico e acréscimo do autor).

O pensamento, outrossim, pode se caracterizar como concreto ou abstrato. O pensamento concreto é empregado como um meio para atingir um fim, uma utilidade prática ou um valor independente dele. Já o pensamento abstrato é empregado como um meio para facilitar outros pensamentos subsequentes. “o pensamento abstrato representa *um* fim, não *o* fim” (DEWEY, 1979a, p. 224, itálico do autor). Observamos que, nessa lógica, o pensamento então pode ser qualificado como teórico ou prático. Um não é de valor mais elevado que o outro, mas a qualidade e potencialidade do desenvolvimento intelectual de uma pessoa requer o exercício e o desenvolvimento de ambos.

Em *Democracia e educação*, Dewey (1979b) assinala que o ponto de partida do pensamento sobrevém no curso de algo inacabado, incompleto ou não realizado, de modo a evidenciar significativamente “aquilo que vai suceder, e em como vai suceder” (DEWEY, 1979b, p. 160). O objetivo, no momento, é antever o provável ou possível resultado sugerido pelas informações acessíveis naquele instante. É importante observar que o mero acúmulo de informações na mente, coisas consideradas completas por si mesmas, não pode ser concebido como ato de pensar. Isso porque não há um processamento lógico com tais informações em busca de antever relações e acontecimentos futuros, apenas simples registro de informações. Nesse sentido, o pensamento busca substituir a distância do espaço pela distância do tempo, considerando o influxo das ocorrências possíveis. O autor exemplifica esse raciocínio ao se referir ao cenário de uma guerra:

Imaginemos que a guerra já tenha terminado e que um futuro historiador a esteja a referir. Os episódios, pela nossa hipótese, são já passados. Mas ele não pode fazer uma narração compreensível da guerra, se não respeitar a sequência dos acontecimentos no tempo; a significação de cada fato a que se refere está naquilo que era o futuro *para o mencionado fato*, embora já não o fosse para o historiador. Considerá-lo em si mesmo como uma coisa completa, será apreciá-lo irreflexivamente (DEWEY, 1979b, p. 160-161, itálico do autor).

Fica evidente a observação, no exemplo dessa citação, que a reflexão se processa mediante o interesse do indivíduo pelo desfecho de seu próprio destino, ao tentar desenlaçá-lo e solucioná-lo em sua mente. Constatamos que “para um general em plena guerra, para um simples soldado, ou para um cidadão de um dos países beligerantes, o estímulo para pensar é

direto e urgente” (DEWEY, 1979b, p. 161), todavia, para quem não possui nenhuma relação com o acontecimento e observa de longe, o estímulo para pensar depende da imaginação e, portanto, é indireto. Nesse caso, especialmente quando as pessoas não podem decidir sobre nada e muito menos contribuir para algum resultado final, a tendência é tomar o fato de maneira sentimental e imaginária, apenas desejando algum desfecho sobre a situação. Por outro lado, se essas pessoas forem indiferentes aos possíveis resultados, não acompanharão atentamente o curso do acontecimento e não sentirão vontade de pensar sobre. Contudo, para aqueles que estão envolvidos com a situação, recebendo estímulos diretos, é necessário cuidado para que as emoções e desejos não interfiram no raciocínio lógico e objetivo a partir dos dados obtidos, pois, caso contrário, erros acontecem.

Cometerá seguramente erros em seus cálculos o general que permitir que suas esperanças e desejos influam em suas observações e interpretações das situações existentes. Se as esperanças e os temores forem o principal motivo para um observador, e num país neutro, acompanhar reflexivamente os sucessos da guerra, também suas reflexões serão ineficazes na proporção em que suas preferências modificarem a matéria de suas observações e raciocínios (DEWEY, 1979b, p. 161).

Há uma grande incompatibilidade entre as circunstâncias em que a reflexão se processa pela participação pessoal no acontecimento e pelo estímulo da distância ou indiferença, visto que, como já mencionado, a reflexão deriva-se do momento, no qual o pensamento compõe o rumo dos acontecimentos e se destina a influir sobre seus resultados. De acordo com Dewey (1979b, p. 161-162, *italico do autor*), “só aos poucos, e com o crescer do tempo de visão, por meio do desenvolvimento das simpatias sociais, o ato de pensar se expande até incluir o que se acha além de *nossos interesses diretos*: fato este de grande monta para a educação”.

De modo geral, é o estado de incerteza, dúvida e insegurança, diante de alguma situação que se torna problemática para quem a vive, que mobiliza a reflexão. Segundo o autor: “Onde há reflexão há incerteza”, pois as coisas seguras são somente aquelas que já estão completas e acabadas. Como visto, sempre a finalidade do pensamento é chegarmos a alguma conclusão. Nesse sentido, “todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir” (DEWEY, 1979b, p. 162). Diante desse fato, sempre existirá um risco em meio ao ato de pensar, uma vez que não há garantias de que a certeza e a segurança serão alcançadas. A menos que se confirmem os acontecimentos, as ideias concluídas pela reflexão permaneceram tateantes e hipotéticas. Além disso, as incertezas das circunstâncias sempre estarão a sugerir diversos tipos de rumos a seguir. Ao escolhermos sobre qual caminhar e chegarmos ao seu final, ou

encontraremos o que procurávamos saber ou continuaremos no estado de ignorância de modo a ficarmos mais confundidos.

[...] enquanto os homens mantiveram nítida separação entre o conhecimento e a ignorância, a ciência fez apenas lentos e casuais progressos. Começou o progresso sistemático das invenções e descobertas quando os homens reconheceram que poderiam utilizar-se da dúvida para fins de pesquisa, fazendo conjecturas para guiar a ação em explorações-tentativas, cujo desenvolvimento confirmaria, desmentiria ou modificaria as conjecturas guiadoras (DEWEY, 1979b, p. 163).

Notamos que a vivência de novas experiências e o caminhar rumo ao progresso requerem que trilhemos caminhos de incertezas, muitas vezes desconhecidos. As hipóteses para o futuro conjecturadas por uma pessoa, em meio às tentativas de organização dos inúmeros dados ao seu dispor, não podem sustentar nenhum método de proceder eficaz na determinada série de operações e esforços ordenadamente sistemáticos. É somente mediante a proporção de reflexões realizadas pelo indivíduo, sem a preocupação com o movimento de seus sucessos, que é possível identificar o modo de procedimento adequado no seu caminhar investigativo. A observação atenta sobre as previsões confirmadas ou não, o que implica modificação dos atos subsequentes, depende do interesse intelectual.

### **2.3 O pensamento, a linguagem e as significações**

O pensamento está intimamente relacionado com a linguagem. Para Dewey (1979a, p. 227), “embora a linguagem não seja o pensamento, é necessária ao pensamento e à comunicação”. Por linguagem, podemos entender tudo o que seja empregado intencional e artificialmente como um sinal: sons, gestos, movimentos e expressões corporais, figuras e imagens, dentre outros. A linguagem é aplicada para relacionar, organizar, selecionar e fixar significados que permeiam experiências. Significados são empregados às coisas e incorporados a existências sensíveis e particulares, as quais chamamos de símbolos, uma vez que fixam e possibilitam a transmissão e aprendizagem desses significados. Portanto, é com os significados, e não com as coisas em si, que o pensamento trabalha, uma vez que eles se enquadram, cada um, em contextos determinados de alguma situação. A importância dos sinais e dos símbolos está naquilo em que eles significam e representam. Nesse sentido, também “cada palavra, em seu uso concreto, pertence a uma história, uma descrição, uma sequência de raciocínio, isto é, a um todo mais amplo” (DEWEY, 1979a, p. 242).



Os sinais verbais, além de destacarem um sentido em algo, também conservam, armazenam e registram esse sentido, para que seja possível sua aplicação em outras coisas, caso seja necessário. Embora os símbolos sugiram significações, é necessário a vivência de experiências em determinadas situações para que as significações sejam realmente relevantes. Por exemplo, o autor comenta que as palavras que usamos “só poderão destacar e preservar um significado, depois que este participou de algum contacto direto da pessoa com as coisas. Querer gravar um sentido apenas através da palavra, sem nenhum contacto com a coisa, é privar a palavra de sentido inteligível;” (DEWEY, 1979a, p. 233-234).

Em *Experiência e natureza*, Dewey (1980) profere que a comunicação é a mais notável realização do ser humano. Por meio do ato de comunicar-se, que acontece tanto no discurso público quanto no pensamento como um discurso prévio, todos os eventos da natureza são readaptados perante as exigências da conversação e, conseqüentemente, tornam-se sujeitos às possibilidades de reconsideração e revisão. A comunicação, mediante a linguagem e o discurso, é uma maneira de operar a interação natural e redimir as separações entre existência e essência. Logo, “a comunicação é uma condição da consciência” (DEWEY, 1980, p. 41).

Dessa forma, a linguagem é uma das condições fundamentais dos eventos psíquicos. “Através do falar, uma pessoa identifica-se com atos e feitos potenciais; desempenha muitos papéis, não em estágios sucessivos da vida, mas num drama contemporaneamente representado. Assim emerge a mente” (DEWEY, 1980, p. 31). Quando experienciada, a linguagem dá condições para a interpretação dos fatos e fenômenos da experiência. Como uma função natural da associação humana, traz implicações e conseqüências que interferem em inúmeros eventos físicos e humanos, de modo a conferir-lhes significados e significações diversas, de acordo com o contexto.

Para Dewey (1980, p. 32), “a significação das essências lógicas e racionais é a conseqüência nas interações sociais, no convívio, na assistência mútua, na direção e ação organizada na guerra, nas festividades, no trabalho”. É durante os contextos de interações sociais que existe auxílio e direção mútuos, em experiências de coparticipação e cooperação, que os signos e as significações, como os gestos e sons, por exemplo, tornam-se linguagem.

O fundamental na linguagem não é a ‘expressão’ de algo antecedente, muito menos a expressão do pensamento antecedente. É a comunicação, o estabelecimento de cooperação em uma atividade na qual há parceiros, e na qual a atividade de cada um é modificada e regulada pela relação de parceria (DEWEY, 1980, p. 37).

“A linguagem é sempre uma forma de ação, e em seu uso instrumental é sempre um meio de ação organizada para um fim, enquanto, ao mesmo tempo, encontra em si própria todas as recompensas de suas consequências possíveis” (DEWEY, 1980, p. 39). O autor ainda esclarece que um instrumento é sempre usado como meio que visa alcançar ou provocar consequências específicas e, portanto, é assim “algo intrinsecamente relacional, antecipatório, prenunciador” (DEWEY, 1980, p. 40). Diante dessa consideração, a linguagem é o instrumento dos instrumentos. Observamos que, no sentido da comunicação, a invenção e o uso dos instrumentos são evidentes para a consolidação dos significados. Esse fato, por exemplo, é uma evidência para a constatação de que os animais não pensam, uma vez que eles dependem apenas de suas estruturas fixas e corporais para produzirem resultados, de modo a não possuir instrumentos. Ou seja, não dispõem de meios que os auxiliem na distinção das eficácias potenciais de algum objeto diante de sua existência imediata e da projeção de consequências alcançadas pelo seu uso.

Por ser algo comum ao locutor, à coisa a que se refere e ao ouvinte, o significado é um meio de generalização e um método de ação geral, pelo qual é possível ser aplicado a coisas particulares. Assim, pode ser concebido como genérico ou universal, pois os significados, especificamente, “são regras de utilização e de interpretação das coisas” (DEWEY, 1980, p. 42). São também objetivos, visto que são modos de interação natural que acontecem entre seres orgânicos, coisas e energias externas, ao invés de serem tomados separadamente na respectiva singularidade.

## **2.4 Significações, conceitos e aprendizagem**

A respeito da função instrumental dos significados e significações no processo reflexivo, em *Como pensamos*, Dewey (1979) explora o papel das operações de análise e síntese. O filósofo concebe a “análise” como uma “ênfase”, uma vez que ela destaca um fato ou uma qualidade como algo significativo. Já a “síntese” é entendida como “localização”, por localizar esse fato ou qualidade no seu contexto conexo com outros significados, de modo que tais significados ganham amplitude. Seguindo esse raciocínio, o autor compreende que todo juízo é analítico e sintético. “Todo juízo é analítico, por subentender discernimento, discriminação, por separar o acessório do importante, o insignificante daquilo que permite concluir; e é sintético, por dar ao espírito uma situação total em que os fatos escolhidos foram colocados em seus lugares” (DEWEY, 1979a, p. 133). No exercício normal da reflexão, sempre

existirá a íntima interação entre o ato de selecionar e evidenciar os fatos e o ato de interpretá-los mediante um contexto. Por exemplo: “À proporção que aumenta a compreensão do estudante a respeito da grandeza e complexidade da terra localizada no espaço, ele vê também, mais definitivamente, a significação de particularidades locais que lhe são familiares” (DEWEY, 1979a, p. 134). No ato de avaliar mediante o pensamento, sempre haverá o exercício de análise e síntese, uma vez que algo é selecionado e realçado para depois ser unido a outras coisas que, do ponto de vista intelectual, estavam separados. Portanto, a análise, especificamente, “conduz à síntese e a síntese completa a análise” (DEWEY, 1979a, p. 134).

Dewey (1979) percebe que a compreensão se dá quando o indivíduo apreende a significação. Quando não há compreensão, ou seja, a apreensão da significação, o indivíduo é assaltado pela curiosidade, inquietação e desorientação, situação que o deixa inclinado a pesquisar. A partir do momento em que o indivíduo começa a investigação, se defronta com a sugestão de alguma significação, a qual é tomada como uma ideia. “A ideia, pois, fica a meio caminho, entre a compreensão assegurada e a confusão mental, a desorientação” (DEWEY, 1979a, p. 135). Consequentemente, a ideia em suposição é aceita condicionalmente para fins de uso e prova. De modo simples é tida como uma sugestão e palpite, contudo, se sua importância for grande, pode ser denominada de hipótese ou teoria. A ideia se constitui um elemento-unidade na formação de um juízo e é indispensável para a inferência. Isso porque as ideias conduzem as observações, regulam a coleta e verificação dos dados de modo a contribuir com a organização desses em uma unidade intelectual. Assim, mesmo diante de sua natureza marcada pelo estado da dúvida, a ideia tem a incumbência de dirigir o indivíduo para a investigação e o exame. “Tomada simplesmente como dúvida, a ideia paralisaria a investigação. Tomada como certeza, embargá-la-ia. Considerada como possibilidade duvidosa, oferece um ponto de vista, um programa, um método de inquirição” (DEWEY, 1979a, p. 136). Logo, a ideia se definirá, não por sua estrutura, mas por sua função e uso — no sentido de nos ajudar a esclarecer alguma perplexidade ou harmonizar algo fragmentado — para a formação de um juízo e antecipação de uma possível solução, trazendo a inferência à uma conclusão.

A partir do momento em que é positivamente aceita, o objeto ou acontecimento é tomado como compreendido. A dúvida ou perplexidade específica é solucionada, mediante a percepção dos efeitos e relações entre as coisas. Nas palavras de Dewey (1979a, p. 140): “Apreender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou de uma situação é ver a coisa, acontecimento ou situação, em suas relações com outras coisas: notar como opera ou funciona, que consequências traz, qual a sua causa e possíveis aplicações”. Todo o ato de conhecer, o que

inclui toda a investigação científica, tem por finalidade entender as coisas e os acontecimentos mediante a atribuição de sentidos a esses — sentido que tira aquilo que é investigado de seu isolamento e o visualiza como parte de um todo maior. “Em um dos casos, a compreensão é direta, pronta, imediata; no outro, é indireta, demorada” (DEWEY, 1979a, p. 141). São essas duas espécies de compreensão, em interação, que formam a nossa vida intelectual.

Assim como o pensamento reflexivo só é possível mediante a ausência de compreensão sobre alguma coisa, por outro lado, também requer que essa já seja compreendida — caso contrário, seu exercício se torna impossível. É necessário o domínio da significação de algo, para que se atribua significações a outras coisas. A finalidade do ato de pensar é a apropriação de um novo significado. Contudo, na medida em que o conhecimento se amplia, percebemos pontos obscuros em lugares que antes eram tidos como óbvios e naturais. Dewey (1979a, p. 142) explica: “O aumento do cabedal de significados nos torna conscientes de novos problemas; mas só traduzindo as novas perplexidades em termos do que nos é familiar e patente é que as compreenderemos e resolveremos. Esse, o contínuo movimento em espiral do conhecimento”. Os significados dominados no conjunto prévio, tido como patente, óbvio e natural, são utilizados como instrumentos de apreensão e domínio de significados obscuros e duvidosos. É dessa maneira que acontece o verdadeiro progresso do saber. “O nosso progresso intelectual obedece, como dissemos, a um ritmo de entendimento direto — tecnicamente, apreensão — e de entendimento indireto, mediante — tecnicamente, compreensão” (DEWEY, 1979a, p. 143). Nada é tão familiar e evidente a ponto de não poder apresentar algum problema em uma situação inusitada de modo a despertar a reflexão em busca de compreensão. E nada, também, é tão estranho, peculiar ou remoto a ponto de impedir que um convívio demorado se torne familiar.

De acordo com Dewey (1979a, p. 144), a atividade prática é a fonte primeira para a “aquisição de um significado definido e consistente”. Isso porque aprendemos as coisas pelos usos, objetivos e funções, os quais definem o caráter e o significado delas e seus elementos — e não pelas variações das formas, disposições das partes, tamanhos e cores. “É sempre a escala de valores da utilidade que fornece a escala das qualidades” (DEWEY, 1979a, p. 146). Mediante a reação e o ajustamento das respostas, uma impressão revestirá um caráter destacado de qualidades que despertam reações variadas. Por exemplo, é por meio do uso dentro de um contexto que os sons, antes vazios e sem sentidos, adquirem significação. A linguagem favorecerá imensamente a aquisição da capacidade de compreensão. A organização de um sistema de sinais linguísticos, como os símbolos da matemática ou da gramática, possibilita o exercício do raciocínio mediante a preparação de uma série consecutiva de sentidos. Dewey

(1979a, p. 148-149, itálico do autor) elucida que “as coisas ganham sentido quando usadas como meios para obter *consequências* (ou meios para preveni-las quando indesejadas); ou como suporte de *consequências* para as quais temos de descobrir *meios*”. Logo, observamos: “A relação meio-consequência é o centro e núcleo de toda compreensão.”

Na medida em que a ideia se confirma e ganha um *status* que estabelece e qualifica seus significados como certos e garantidos, estes se transformarão em “concepções”. As concepções se constituem “padrões de referência”, uma vez que nelas as significações e os conhecimentos, de modo geral, são padronizados. Nas palavras de Dewey (1979a, p. 152): “Imprimem solidez ao que não tenha forma, permanência ao que seja mutável” — por exemplo, o conceito de quilo para pesar, o conceito de metro, para medir, entre outros. Assim, economizam os esforços intelectuais, uma vez que representam a classe inteira ou um grupo de dados e elementos. Essas concepções também exprimem um “conceito”, sob um nome comum, familiar e conhecido em si mesmo, o qual pode ser empregado para julgamento de outras coisas. Considerando que determinado sentido de algo se consolidou estável e permanente, mesmo sob diferentes contextos, o conceito subsidia o pensamento na medida em que pode decifrar tudo o que é apropriado a muitos casos específicos que foram anteriormente conhecidos. Desse modo, como os padrões de referência se mantêm os mesmos, os conceitos são importantes porque “nos habilitam a generalizar, a estender e a levar a nossa compreensão de uma coisa a outra” (DEWEY, 1979a, p. 152).

A reflexão, juntamente com as novas descobertas, possui o poder de mudar e transformar conceitos. Contudo, a alteração do sentido de um velho conceito deve ser feita de modo totalmente consciente, para que o indivíduo não fique irremediavelmente confundido. Por exemplo, atualmente, podemos entender que muitas confusões teóricas se originam na não percepção de mudanças ou nas diferenças no desenvolvimento dos conceitos que assumem significações diferenciadas de acordo com a perspectiva teórica e ideológica na qual são abordados. Esse é um problema com o qual estudantes, assim como muitos professores e intelectuais, se defrontam no estudo e nos debates que envolvem as teorias pedagógicas — como é o caso do conceito “professor reflexivo”, como vimos. De acordo com Dewey (1979a, p. 153), “as concepções ou significados padrões são instrumentos de (a) identificação, (b) completamento e (c) localização de um objeto num sistema”. A padronização e a estabilidade dos significados se constituem nas condições fundamentais para que a comunicação seja eficiente.

[...] a necessidade social de sentidos que sejam os mesmos para duas pessoas, a despeito das diferenças de suas experiências e de suas condições de vida, é uma das principais forças que determinam a padronização dos significados. Depois de socialmente estabilizados, pode o indivíduo regularizar a marcha de seu próprio pensamento porque alguns dos pensamentos se mantêm constantes em sua referência: “cadeira” significa sempre o mesmo; assim “sol”, “água”, “terra”, etc. Cada nome de nosso repertório inteiro de nomes comuns refere-se sempre ao mesmo objeto, apesar das diferenças de lugar, tempo e outras condições da experiência (DEWEY, 1979a, p. 153).

A despeito daquilo que é comum na identificação e estabilidade das significações, há uma constante interação entre os fatos e os significados que são extraídos durante o processo da reflexão. “Cada novo fato descoberto desenvolve, verifica e modifica uma ideia; e cada nova ideia e novo matiz de ideia conduz a nova investigação, que traz à luz novos fatos, modificando nossa compreensão dos fatos antes observados” (DEWEY, 1979a, p. 166). Assim, observamos também que o juízo, a compreensão e a concepção são constitutivos desse processo que busca resolver, aclarar ou determinar coerentemente uma situação de perplexidade, confusão ou indeterminação.

Ainda é preciso considerar que a síntese, além de localizar o objeto ou a qualidade em questão enfatizados pela análise, fornecerá a extensão e a generalidade de uma ideia, enquanto a análise distinguirá seu significado. Portanto, síntese e análise são processos correlatos. A síntese, em termos práticos, possibilita a condução de significado de um objeto para outro, que outrora pareciam ser de espécies diferentes.

Logo que qualquer qualidade é claramente discriminada, ganhando uma significação toda sua, o espírito imediatamente busca em torno outros casos aos quais possa aplicar esse significado aprendido. Tal aplicação vai permitindo que casos anteriormente separados pelo seu sentido se tornem assimilados, identificados dentro do novo sentido. Passam a pertencer à mesma *espécie* de coisa (DEWEY, 1979a, p. 159-160, itálico do autor).

Portanto, o pensamento se processa de modo a organizar um assunto para encontrar a sua significação ou indicação. Assim, todo o ato de pensar verdadeiramente conterà algo de original, ou seja, conterà um interesse pessoal do indivíduo na questão. Esse interesse promove uma iniciativa pessoal pela consideração de sugestões realizadas externamente por outras pessoas, a fim de que consiga chegar à uma conclusão verificável — por isso não significa necessariamente diferença, singularidade ou novidade em relação à conclusão dos outros. A ausência de originalidade significa passividade, que é contrária ao pensamento. A passividade indica a ausência de compreensão pessoal e juízo, de modo que invalida a curiosidade, distrai a mente e dificulta a aprendizagem — que passa a ser vista como uma tarefa e não um prazer.

## 2.5 O pensamento e a consciência

A compreensão demonstra domínio sobre algo, de maneira que sua matéria passa a ser admitida pacificamente como natural. “O pensamento explícito desenrola-se nos limites impostos pelo implícito, pelo compreendido” (DEWEY, 1979a, p. 276). Todavia, considerando que a reflexão nasce de um problema, é preciso inspecionar e examinar determinados pontos do acervo familiar para que as opiniões inconscientes sejam encontradas. Diante de erros, complicações e dificuldades, tornar consciente as causas é algo imprescindível para o bom funcionamento do pensamento. Para Dewey (1979), o equilíbrio entre o inconsciente e o consciente é um sinal e a prova mais importante de triunfo obtido por um método de educação.

Quando a mente se encontra saturada pela prolongada preocupação com determinado assunto intelectual, é preciso que ela se desprenda do problema e volte para outro assunto. Desfazendo-se, conseqüentemente, a tensão, potencialmente o material intelectual pode se organizar de forma a poder contribuir com a possível resolução do problema. Contudo, é necessário notar que, de modo generalizado, soluções, descobertas e invenções requerem previamente que a mente já esteja impregnada conscienciosamente do material relativo à questão. Diante das questões a serem resolvidas pelo intelecto, a curiosidade e a flexibilidade intelectual precisam assumir os lugares antes ocupados pelos dogmatismos e preconceitos. Embora seja comum não prestarmos atenção no que já é conhecido, ou nos preocuparmos com aquilo que já estamos habituados, o familiar e o próximo são imprescindíveis para a compreensão do estranho e remoto. “O velho, o próximo, o costumeiro, não é aquilo *a* que prestamos atenção; é aquilo *com* que prestamos atenção; não oferece o material de um problema, mas de sua solução” (DEWEY, 1979a, p. 285, *itálico do autor*). No processo que envolve o ato de pensar, alguma coisa presente está a indicar ou sugerir alguma coisa ausente. Nesse sentido, o familiar só impulsionará o pensamento na medida em que for exercido diante de condições desacostumadas. Quando assuntos são apresentados de modo totalmente estranhos, sem conexão aparente com algo presente, não oferecem base para a busca e o desenvolvimento da compreensão. Esse processo, pelo qual o pensamento transforma a matéria desconhecida em possessão familiar e, por conseguinte, em recursos para julgamento e assimilação de outra matéria desconhecida, para o autor é infinito e se projeta de forma espiral.

Em todos os empreendimentos mentais, a observação e a imaginação são necessárias, uma vez que “a observação fornece o próximo, a imaginação, o remoto” (DEWEY, 1979a, p. 286). A imaginação tem a função de visualizar realidades e possibilidades que não se encontram

manifestas nas condições existentes da percepção sensorial. Atua a partir do objetivo de penetrar de forma definida no remoto, ausente e/ou obscuro. Quando exercida de maneira racional lógica, completa a observação, mas quando se dilui em fantasia, perde sua força lógica.

## **2.6 O pensamento e as crenças**

Contudo, Dewey (1979) adverte que muitas vezes o pensamento se desenvolve no decorrer de trajetórias que levam a conclusões equivocadas e problemáticas, uma vez que confundimos conhecimentos com “crenças”. É importante observarmos que as crenças estão relacionadas à aceitação, à concordância, à negação ou à rejeição de fatos, princípios ou leis de maneira a se envolver todas as matérias e assuntos nos quais o conhecimento não é acutelado. É nas crenças que as pessoas confiam e fundamentam suas ações. Nas palavras do autor, a crença:

Abrange todas as matérias de que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear a nossa ação; e, igualmente, as matérias aceitas como verdadeiras, como conhecimento, suscetíveis, todavia, de futuras indagações – tal como sucedeu a grande parte do que foi, no passado, admitido como conhecimento e agora ocupa o limbo da mera opinião ou do erro (DEWEY, 1979a, p. 16).

As atitudes das pessoas nas relações sociais, no trabalho e nas situações diversas frente ao mundo estão relacionadas às crenças que carregam consigo, muitas vezes inconscientemente. É evidente que esse fato diz respeito à conduta dos professores que, em inúmeras situações, agem em conformidade com suas crenças, e não com o exercício de um pensar analítico e crítico. As crenças, quando concebidas como conhecimento certo, perante o desconhecimento de suas origens, são cultivadas, em geral, nas formas de pensar da cultura social.

Tais “pensamentos” desenvolvem-se inconscientemente. [...]. São por eles responsáveis a tradição, a instrução, a imitação, que, todas, dependem, de alguma forma, de autoridade, ou atendem à nossa própria vantagem, ou coincidem com alguma forte emoção nossa. Tais “pensamentos” são preconceitos; isto é, prejuízos, não conclusões alcançadas como resultado da atividade mental pessoal, observação, coleta e exame de provas. Mesmo quando acontece serem corretos, sua correção é acidental no que se refere à pessoa que os tem (DEWEY, 1979a, p. 17).

Mas, a despeito dos sérios problemas desencadeados pelas crenças, quando meramente tomadas como verdades para a fundamentação das ações, por outro lado, elas também apresentam seu valor, uma vez que podem conduzir o indivíduo ao pensamento reflexivo por



meio da sugestão de ideias. Se não há crença, não há reconhecimento da probabilidade de existência. O pensamento, como visto, tende a sugerir algo não observado — por exemplo, um homem que olha para uma nuvem escura no céu e apressa o seu passo porque entende que logo vai chover. Considerando que a possibilidade sugerida é a ideia que motiva a atividade mental, Dewey (1979a, p. 19-20) explica que “o pensamento abrange a observação ou percepção de um fato, seguida de mais alguma coisa não observada, mas trazida à mente, sugerida pelo objeto visto”. Quando a ideia sugerida é verificada na experiência, conseqüentemente fundamenta a crença de quem a verificou.

## 2.7 O pensamento reflexivo

Quando, no pensamento, estabelece-se uma ordem consecutiva de ideias em direção a um fim em comum, a atividade intelectual analiticamente sistemática é mobilizada, de modo que o pensamento, nesse processo, se caracteriza como reflexivo. O autor explica:

A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma conseqüência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um *termo* do pensamento seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (DEWEY, 1979a, p. 14, itálico do autor).

A organização lógica, consecutiva e complexamente progressiva do pensamento o qualifica como reflexivo diante de um objetivo determinado. Nesse sentido, o pensamento reflexivo possibilita ao indivíduo um caminho mais assegurável no exame mental de um assunto ou tema específico a ser considerado analiticamente — daí a defesa do autor pelo pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar. Como dito por Dewey (1979a, p. 15), “o pensamento reflexivo traz um propósito situado além da diversão proporcionada pelo curso de agradáveis invenções e representações mentais”. Assim, no percurso da flexibilidade, os pensamentos se fundamentam em justificativas que se localizam fora da cadeia comum de ideias.

O pensamento reflexivo é analítico, cauteloso e precavido. Nas palavras de Dewey (1979a, p. 18, itálico do autor), em sua qualidade reflexiva, esse tipo de pensamento “*faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento,*

*exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega*”. Diante dessas considerações, a ignorância e a confusão conceptual, entre os diversos sentidos do pensamento e os processos mentais do ser humano, atrapalham o engajamento do indivíduo para a aquisição de bons hábitos de pensamento e o desenvolvimento cuidadoso da reflexão.

O fator central de um ato de pensar nitidamente intelectual e reflexivo consiste na mobilização de um exame analítico sobre as garantias de nossas crenças baseadas naquilo que conhecemos e podemos conhecer. O significado e a indicação das ideias podem então demonstrar, anunciar, pressagiar, representar, substituir e subentender. Contudo, segundo o autor:

A reflexão não está nesse fato de que uma coisa indica, significa outra. Começa quando começamos a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular; quando experimentamos verificar sua validade e saber qual a garantia de que os dados existentes *realmente* indiquem a ideia sugerida de modo que *justifique* o aceitá-la (DEWEY, 1979a, p. 21, itálico do autor).

Nesse sentido, o significado ou a indicação de uma coisa sobre outra pode conduzir à reflexão, embora essa dependa da investigação das propensões daquilo que mobiliza a preocupação e o objetivo da atividade intelectual. A descoberta de informações e dados que testemunham, provam, evidenciam ou garantam as crenças são essenciais para a sua fundamentação. Para Dewey (1979a, p. 21, itálico do autor), a “reflexão subentende que se crê (ou não se crê) em alguma coisa, não por causa dela própria e sim por intermédio de alguma outra que lhe sirva de testemunha, evidência, prova, documento, garantia, em suma, de *fundamento da crença*”. A construção de conhecimentos e a fundamentação de crenças pelo pensar precisa acontecer no decorrer das relações entre fatos e dados do presente mediante as sugestões que nos conduzem.

A despeito das outras operações mentais, o pensamento reflexivo ainda apresenta mais duas características importantes que o distingue singularmente. Primeiramente, ele se origina em dificuldades mentais, como dúvidas e perplexidades. Consecutivamente, a inquietação mental conduz o pensar à procura de soluções. Nas palavras de Dewey (1979a, p. 22, itálico do autor):

[...] o pensar *reflexivo*, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.

Como visto, por mais simples e banal que seja tudo aquilo que causa perplexidade ao indivíduo, desafiando-o e colocando-o em dúvida diante de suas crenças, é um verdadeiro problema. Logo, a busca, a pesquisa e a investigação também se expressam significativamente em atos triviais e ordinários — no exemplo que o autor nos dá, como sentir frio e “olhar” para o céu em busca de provas, pelas nuvens, sobre a possibilidade de chuva. É a sensibilidade da atividade mental que incide sobre um assunto que mobiliza o exercício da reflexão, diante dos dilemas e alternativas dos caminhos e opções ao problema em questão. A passagem insensível de um assunto para outro ou a imaginação caprichosa são contrárias à reflexão. “*A necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão*” (DEWEY, 1979a, p. 24, itálico do autor). Sendo assim, os dilemas e as alternativas, que advêm diante dos problemas, constituem o ponto de partida do pensamento. “*A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar*” (DEWEY, 1979a, p. 24, itálico do autor).

Portanto, conforme a ênfase do autor, podemos compreender que as perplexidades, confusões e dúvidas são imprescindíveis para o desenvolvimento da inteligência e o progresso da vida humana, uma vez que são o ponto de origem do pensamento reflexivo. Ao mesmo tempo que consistem em dificuldades que desequilibram o indivíduo em suas experiências, ao impelirem a reflexão, apontam a possibilidade de encontrar alternativas para a solução dos problemas e o consequente estabelecimento do equilíbrio mental. Dewey (1979a, p. 25) elucida que, assim que uma dificuldade é identificada, “a fase imediata é a sugestão de algum meio de sair dela — é tentar organizar algum plano ou projeto, ou elaborar alguma teoria que explique as particularidades em questão, examinar solução para o problema”. As sugestões podem provir dos dados que dispomos, bem como de experiências passadas em situações que foram análogas ou que ofereceram conhecimentos úteis que auxiliaram na busca da solução para o problema. “Se estivermos familiarizados com situações análogas, se já nos preocuparmos antes com uma questão semelhante, é provável que surjam sugestões mais ou menos adequadas e eficientes” (DEWEY, 1979a, p. 25).

É necessário observar que o estado de perplexidade e experiências prévias, do qual emergem sugestões, não é garantia de que o pensamento reflexivo aconteça. Diante da oportunidade de exercitar a crítica sobre as ideias que ocorrem, o indivíduo tem a chance também de escolher se acomodar, ou precipitar-se nas suas conclusões, sem pesar sua argumentação, ou renunciando à busca e à investigação em meio à preguiça mental, a frouxidão ou a impaciência.

Só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa. Tanto a suspensão de juízo como a pesquisa intelectual a muitos desagradam: querem ver tudo acabado o mais cedo possível. Cultivam um hábito mental excessivamente positivo e dogmático ou receiam talvez que a condição de dúvida sofra a pecha de inferioridade mental. É nesse ponto, quando entram na pesquisa o exame e a verificação, que avulta a diferença entre pensamento reflexivo e pensamento mal orientado” (DEWEY, 1979a, p. 25).

Ao contrário do senso comum, nessa perspectiva, o esforço para a manutenção do estado de dúvida é algo importante que qualificará positivamente o pensamento, à medida em que estimular e orientar a investigação profunda das razões que justifiquem a aceitação de ideias e a afirmação de crenças. Nesse sentido, para que o ato de pensar se dê de modo claro e adequado, isto é, para que seja um “pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita” (DEWEY, 1979a, p. 25).

Deste modo, diferentemente de um mero pensar, que pode acontecer pelo simples perpassar de ideias ou sugestões, o pensamento reflexivo, por sua vez, opera mediante observações e a direção dos pensamentos para uma conclusão fundamentada em evidências e apoiada em bases seguras. Como visto, o simples pensar pode se dar por meio da associação de ideias ou da cadeia de sugestões, a propriedade de ordem e de consecutividade, que é essencial para a conversão das sugestões em pensamento reflexivo, mas, “tal cadeia, por si mesma, não constitui reflexão” (DEWEY, 1979a, p. 55). A respeito da diferença entre o mero pensar e o pensamento reflexivo, o autor elucida que o último acontece “apenas quando a sucessão é tão controlada que se torna uma sequência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a força intelectual das ideias precedentes. E ‘força intelectual’ significa força de dar a uma ideia valor de crença, de torná-la digna de *crédito*” (DEWEY, 1979a, p. 55, itálico do autor).

Ao contrário do que muitos presumem, a concentração não se refere à fixidez ou paralisia de um indivíduo diante das suas sugestões. A concentração, na verdade, significa uma “variedade e mudança de ideias, combinada *num movimento uno e constante para uma conclusão una*” (DEWEY, 1979a, p. 55, itálico do autor). Ou seja, a concentração conserva o indivíduo dentro de uma direção pela qual ele caminhará — por exemplo, o autor a compara à rota de um navio, o qual conserva a unidade de sua direção, mesmo diante de mudanças constantes de posição durante a viagem. Melhor dizendo, é possível manter consistência em suas palavras: “O pensamento pode manter consistência e ordem, mesmo que se ramifique em

toda espécie de variadas e incompatíveis sugestões, desde que cada uma das sugestões seja vista em relação ao principal tópico e ao principal fim a ser atingido” (DEWEY, 1979a, p. 55-56).

O estabelecimento de um fim em vista, e a estruturação dos meios necessários para atingi-lo, possibilita o início da organização intelectual. Logo, a ordenação e o arranjo das ações tornam-se o fundamento para a estruturação do pensamento. Esse fato é observável ao longo da vida inteira dos indivíduos. Por exemplo, para alcançar seus fins, desde a infância, as crianças exercem seu juízo de modo a selecionar atos e objetos, com os quais promovem arranjos e adaptações. Já os adultos geralmente possuem uma ocupação, como profissão e trabalho, a qual se transforma no eixo estabilizador sobre o qual organizará seus conhecimentos, crenças e hábitos, elementos fundamentais utilizados para alcançar seus fins e verificar suas conclusões. A diferença é que, para o adulto, o resultado exterior das ações é mais urgente, diante de suas necessidades, fato que possibilita o desenvolvimento de uma disciplina muito mais eficaz do que para a criança. Além disso, comparando as atividades exercidas pelas crianças e adultos, notamos que os fins das atividades dos adultos são mais especializados.

Dewey (1979a, p. 57) observa que “condições adequadas trabalham inconscientemente para construir uma atitude favorável às operações reflexivas”. Dessa forma, é perceptível que o problema e a dificuldade de selecionar e dispor as linhas adequadas de uma atividade são maiores para as crianças e jovens do que para os adultos, uma vez que o adulto está envolvido em circunstâncias que já estabeleceram, de certa forma, os principais rumos de sua vida — como os papéis sociais que assume na comunidade, no trabalho e na família. Essas circunstâncias proporcionam motivações continuadas que asseguram os modos de pensar que lhes são automáticos e relativamente adequados. Já a criança, que não tem uma linha consecutiva de ação estabelecida fixamente e que fora escolhida em relação a outras, exerce atos momentâneos isolados em meio aos próprios caprichos, vontades alheias e às circunstâncias. Tal situação contribui com a plasticidade<sup>4</sup> interna do imaturo, ao passo que o adestramento educativo também tem importância acentuada nessa fase. Em suas palavras, o autor explica:

A seleção e disposição de linhas adequadas de atividade é problema muito mais difícil na educação da juventude do que na dos adultos. Quanto a estes, os principais rumos estão já mais ou menos estabelecidos pelas circunstâncias. O “status” social do adulto — o fato de ser um cidadão, um chefe de família, um pai, alguém ocupado em determinada indústria ou ofício — fixa as

---

<sup>4</sup> De modo resumido, a plasticidade, para Dewey (1959) é a aprendizagem pela experiência, uma aptidão natural dos indivíduos para modificação dos próprios atos, tendo em vista acontecimentos anteriores. Explicaremos com mais detalhes no decorrer do texto, ainda neste capítulo.

principais feições dos atos a executar e assegura, quase, por assim dizer, automaticamente, os modos de pensar, que lhe são relativos e adequados. Mas a crianças não tem estado nem carreira fixa. Quase nada há que venha ditar esta ou aquela linha consecutiva de ação, de preferência a outra; enquanto que a vontade alheia, os caprichos infantis, as circunstâncias, propiciam um ato momentâneo isolado. A ausência de motivação continuada coopera com a plasticidade interna do imaturo, para acentuar a importância do adestramento educativo nessa idade; ao mesmo tempo, agrava a dificuldade de encontrar modos consecutivos de ação que consigam para a criança e o jovem o que as vocações e funções sérias conseguem para o adulto (DEWEY, 1979a, p. 57).

É possível observarmos que na fase da infância, em comparação com a fase adulta, há um número muito maior de oportunidades para a escolha de atividades “verdadeiramente educativas”. Nessa primeira fase da vida, encontramos oportunidades de selecionar modos de ocupação ordenados e contínuos, os quais, além de preparar para a vida adulta, influenciam o exercício da reflexão e a formação de hábitos de pensamento. Já para o adulto, o valor educativo da profissão, por exemplo, é marcado pela força das pressões externas, de maneira que as influências que instigam a reflexão, a inteligência e o caráter acabam sendo incidentais e, até mesmo, acidentais. Assim, observamos também que os próprios papéis sociais que o adulto assume na sociedade direcionam os seus passos para um caminhar contínuo e previsível, na maioria das vezes, em decorrência das restrições as quais se submete mediante as suas escolhas.

Diante dessas considerações, entendemos que o pensamento reflexivo pode ser exercitado desde a infância, uma vez que para Dewey (1979a, p. 84), “todo ato de pensar reflexivo é um processo de investigar relações”. Contudo, é necessário que essas sejam bem definidas, tão precisamente quanto seja possível diante das condições. Em meio às circunstâncias externas e internas que podem despertar e guiar, até certo ponto, o pensamento reflexivo, é importante observar que são as necessidades práticas, conectadas com as condições existentes, sejam elas naturais ou sociais, que de fato despertam e dirigem o pensamento. Assim, todo ato de pensar que seja realmente reflexivo se processará de modo cauteloso, metucioso, definido e exato diante de um curso ordenado que se propõe a seguir. É por essência um pensamento lógico, uma vez que busca a exatidão dos resultados a que chega, os quais procedem de vistorias e revisões sobre os materiais que fundamentam as premissas e as conclusões. Nesse sentido, o pensamento reflexivo é cuidadosamente sistemático. A lógica sempre partirá de premissas que surgem a partir de significados claros e definidos por meio de princípios bem estabelecidos.

Essa capacidade do pensamento — em relação à revisão, ao exame e ao julgamento de ideias, hipóteses e conclusões — lhe confere um poder que, por sua vez, possibilita uma

liberdade ao indivíduo que o exercita. Para Dewey (1979), a verdadeira liberdade humana é a liberdade intelectual. Quando a reflexão não é exercitada, as atitudes do indivíduo acabam se perfazendo a partir de impulsos inconsiderados, apetites imoderados, caprichos e reações súbitas nas circunstâncias momentâneas.

### **2.7.1 A inferência**

A inferência, ou seja, a dedução, é uma etapa essencial do pensamento reflexivo, pois, segundo Dewey (1979a, p. 100), “é o núcleo de toda ação inteligente”. A inferência permite o exercício do processo de utilizar como base uma ideia do que está presente para se chegar à uma ideia sobre algo que está ausente. Ela pode ocorrer a partir ou por meio de sugestões despertadas, mas sempre surge mediante o salto que parte do conhecido para o desconhecido. Notamos, deste modo, que o exercício da inferência depende das experiências vivenciadas pelo indivíduo diante das circunstâncias e condições históricas e culturais na sociedade — fatores que interferem e exercem influências determinantes sobre os processos de pensamento. A inferência, portanto, procede por antecipação, suposição, conjectura e imaginação e, assim, a partir de dados reais, a princípio, se refere ao que é possível.

A verificação possibilita um controle de inferência que é exercido anteriormente ao estabelecimento de uma crença e a seu favor. O real valor de algo é constatado na experimentação de sua força. Portanto, diante dos riscos de desvios que toda a inferência está sujeita, a verificação é uma atitude fundamental. Quando ela não é possível, Dewey (1979a, p. 102, *itálico do autor*) aconselha a discriminação “*entre as crenças baseadas em evidência verificada e as que não o são, ficando, assim, prevenidos quanto à espécie e grau de aceitação ou crença que se justifica*”.

O trabalho da verificação possibilita a transformação do pensamento em atividade reflexiva. As inferências que são sugeridas podem ser verificadas, primeiramente, no âmbito do pensamento, por meio da constatação de coerência entre os diferentes elementos, mas também pela observação na experiência, entre ocorrências, ações e consequências — experimentação da sugestão. “Verificar em pensamento a consistência é agir em *imaginação*. O outro método leva o ato imaginado à ação exterior” (DEWEY, 1979a, p. 103, *itálico do autor*). Entretanto, é necessário observarmos que o pensamento nasce na experiência, uma vez que é despertado durante situações marcadas por uma natureza instigante ou incômoda. O caráter das situações primárias desperta a reflexão de modo que as finalidades e os resultados são decididos com

base no retorno da reflexão para essas situações. É necessário que uma situação introduza e guie o pensamento.

Diante das dificuldades e perplexidades, a pessoa fará escolhas: poderá desviar a dificuldade, direcionando-se para outra coisa; poderá também se envolver em pensamentos fantasiosos e imaginativos relacionados à resolução dos problemas; e, por fim, poderá escolher enfrentar de fato o problema — atitude que requer pensamento também, mas sobretudo o uso da reflexão. A reflexão implica necessariamente observação, a qual em alguns casos também requer uso dos sentidos ou de observações prévias para a consideração de fatos e dados que precisam ser levados em conta — os fatos do caso. O autor observa que, embora tendamos a fugir dos conhecimentos desagradáveis em nossa memória, contrariamente, precisamos lembrá-los e considerá-los para aprender a pensar certo. Assim, de acordo com Dewey (1979a, p. 105), “a função da reflexão é criar uma nova situação em que a dificuldade se ache resolvida, a confusão, esclarecida, a perturbação, aliviada, a questão proposta, respondida”. Logo, conseqüentemente, o pensamento reflexivo tem por função “*transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa*” (DEWEY, 1979a, p. 105-106, *itálico do autor*).

As conclusões enunciadas nem sempre são definitivas, visto que podem ser meios e instrumentos que auxiliam o nosso caminhar para que possamos chegar a conclusões finais na busca de objetivos definidos. Portanto, a reflexão se processa também por meio da integração de sugestões — ideias — que serão julgadas no decorrer da observação das condições e dos dados para uma solução mais satisfatória. Conseqüentemente, o valor dos caminhos sugeridos é verificado, motivo pelo qual o autor argumenta que “o verdadeiro pensar termina por uma apreciação de novos valores” (DEWEY, 1979a, p. 106). Considerando que as previsões, predições, planos, teorizações e especulações são marcados, de algum modo, pela inferência que, afastando-se daquilo que é real, se direciona às possibilidades, a respectiva verificação, em primeiro lugar, precisa se dar no confronto com as condições presentes na realidade que podem ser observadas e, posteriormente, na imaginação e, especialmente quando possível, na ação. As conseqüências da ação podem confirmar, modificar ou refutar as ideias. Assim, se fatos e ideias não servirem para sugerir e/ou verificarem alguma solução, durante as dificuldades que os sujeitos experimentam, não terão qualquer vitalidade, utilidade ou sentido.



### 2.7.2 As fases do pensamento reflexivo

A reflexão é marcada por dois limites: o primeiro se refere à situação pré-reflexiva, marcada inicialmente por embaraços, perturbações e confusões; o segundo se refere à situação pós-reflexiva, marcada pela ausência da dúvida em função da resolução do problema. Os vários estados que, como fases, integram o processo do ato de pensar encontram-se dentro desses limites: sugestão intelectualização; ideia-guia como hipótese; raciocínio; e verificação da hipótese.

- 1) Primeira fase: sugestão. Diante das dúvidas causadas pela experimentação e percepção de um problema ou situação de perplexidade intelectual, no exame das condições, propósitos, recursos, meios, dificuldades e obstáculos, a mente busca e acolhe sugestões para a resolução da situação conflituosa ou embaraçosa.
- 2) Segunda fase: intelectualização. A perplexidade ou dificuldade experimentada é intelectualizada conforme o real problema é percebido de forma definida, o que é essencial para o entendimento do que é necessário para a sua resolução;
- 3) Terceira fase: ideia-guia, hipótese. Depois que as sugestões são intelectualizadas e o problema é detectado e definido, uma sugestão, por vez, passa a ser adotada como uma ideia-guia, ou seja, uma hipótese, que iniciará e guiará as observações durante a análise dos fatos e coleta dos dados diante da solução que foi determinada como necessária. Certo controle sobre as sugestões é estabelecido a fim de que a probabilidade delas, e não mais uma mera possibilidade, agora seja verificada e medida, se possível.
- 4) Quarta fase: raciocínio. Como parte da inferência, o raciocínio se processa mediante o trabalho e a elaboração mental da ideia ou suposição, de modo que seja possível até mesmo modificá-las, o que resultará em ideias ou suposições diferentes — como o que acontece a partir da utilização de formas matemáticas. Com os dados já conhecidos, dos quais é dependente, o raciocínio amplia o conhecimento mediante o estabelecimento de conexões entre elementos aparentemente conflitantes no início, mas que posteriormente são reconhecidos como partes de um todo consistente.
- 5) Quinta-fase: verificação. É a fase final em que as hipóteses e conjecturas podem ser verificadas experimentalmente através de ações exteriores ou imaginativas. É necessário compreender que no experimento, *“as condições são deliberadamente*

*arrumadas, de acordo com as exigências de uma ideia ou hipótese, para ver se realmente ocorrem os resultados indicados teoricamente pela ideia” (DEWEY, 1979a, p. 118, itálico do autor).*

Observamos que mesmo diante dos possíveis erros e fracassos experimentais, o método reflexivo possibilita uma verdadeira aprendizagem por parte de quem o emprega. Conforme o autor comenta, uma vez que o malogro é instrutivo, a aprendizagem não depende apenas dos êxitos. De acordo com suas palavras: “Não existe melhor pedra de toque para a capacidade de pensamento do que o uso que se faz dos próprios enganos e erros” (DEWEY, 1979a, p. 118). Por isso, diante dos maus êxitos, é necessário rever os métodos e procedimentos adotados para localizar os erros e consequências. Dewey (1979b, p. 165) esclarece que “a extensão e a perfeição dos atos terceiro e quarto são que distinguem uma experiência claramente reflexiva de outra no nível do método de experiência e erro”, uma vez que tais atos transformarão em experiência o ato de pensar. Contudo, nunca estaremos totalmente libertos dessas situações de tentativas e erros — conceito mencionado no próximo capítulo —, uma vez que dependemos da experiência para provar os pensamentos no mundo.

Embora essas cinco fases da reflexão sejam indispensáveis ao processo do pensamento reflexivo, é necessário destacar, segundo a observação realizada pelo autor, que essas não seguem uma a outra de modo sistematicamente ordenado.

As cinco fases, termos ou funções do pensamento, que citamos não se seguem uma à outra em ordem estabelecida. Ao contrário, cada passo do pensar verdadeiro faz alguma coisa para completar a formação de uma sugestão e promover a transformação desta em ideia-guia ou hipótese orientadora. Contribui de algum modo para localizar e definir o problema. Cada aperfeiçoamento da ideia conduz a novas observações que fornecem novos fatos ou dados e auxiliam o espírito a julgar mais acuradamente a relevância dos fatos já em mão. A elaboração da hipótese não espera até que o problema tenha sido definido, a hipótese adequada, obtida; pode aparecer em qualquer tempo intermédio. E, como acabamos de ver, qualquer verificação exterior particular não precisa ser final; pode servir de introdução a novas observações e novas sugestões, de conformidade com as consequências que se lhe seguem (DEWEY, 1979a, p. 119).

Destarte, uma fase pode se processar simultaneamente com outra, de modo difuso, ao mesmo tempo que umas são mais rápidas que outras ou exigem esforços aparentemente desproporcionais. Como não há regras em relação a esse ponto, a maneira específica de como o funcionamento das fases do pensamento funcionará variará de acordo com o tato e a sensibilidade intelectual de cada indivíduo.

Conseqüentemente ao processamento dessas cinco fases, o autor comenta que “o pensamento reflexivo abrange uma visão do futuro, uma previsão, uma antecipação ou uma predição, que se deveria classificar como um sexto aspecto ou fase”. Nesse sentido, Dewey (1979a, 121) é categórico ao dizer que “toda sugestão intelectual ou ideia é antecipadora de alguma possível experiência futura”. A solução se movimenta para o futuro, no qual um método de operação pode ser garantido.

Contudo, é necessário reconhecer também o lugar e a importância do passado para a reflexão, uma vez que a sugestão depende de dados obtidos em experiências passadas. É por meio da capacidade de revisão de fatos e ideias anteriores de modo a relacioná-las mutuamente sobre uma nova base que o conhecimento se organiza e possibilita a formulação de uma conclusão. Essa atitude de organização dos conhecimentos precisa ser um hábito.

## **2.8 Os juízos no pensamento**

De acordo com Dewey (1979a, p. 123), “o processo total de pensamento consiste numa série de juízos, que guardam entre si a relação necessária para que mutuamente se apoiem, no seu rumo a um julgamento final — a conclusão”. Considerando que esses juízos se formulam em meio à resolução de um problema e dificuldades, bem como à clarificação dos pontos obscuros e embaraçosos, a seriação não é um problema, uma vez que eles são formulados como unidades de ação reflexiva dentro de uma totalidade — a atividade reflexiva. O caráter dos juízos a se formarem é determinado pelo propósito de resolução de um problema, uma vez que sua relevância está atrelada aos seus objetivos e propósitos — precisam ser relevantes para um determinado fim. Assim sendo, Dewey (1979a, p. 123) define o ato de julgar como “o ato de selecionar e pesar as conseqüências dos fatos e das sugestões como se apresentam, como de decidir se os fatos alegados são realmente fatos e se a ideia em uso é uma ideia boa ou simplesmente uma fantasia”.

Independentemente da formação escolar e acadêmica de qualquer pessoa, um bom hábito de pensamento se desenvolve essencialmente pela capacidade de emitir juízos de modo apropriado e discriminado, considerando que o juízo também “surge de uma dúvida ou controvérsia” (DEWEY, 1979a, p. 124) — importante qualidade para o professor reflexivo. As principais características peculiares do ato de julgar se constituem pela existência de pretensões opostas à situação objetiva, que geram uma controvérsia, as quais serão definidas e elaboradas em um processo para discernir os fatos expostos como base para a conseqüente decisão ou

sentença final — que será um fundamento (jurisprudência) para ações futuras. Quando então, num relance, as situações são percebidas, reconhecidas e compreendidas (ou interpretadas), sem a existência de dúvidas, não há julgamento. O julgamento também é inexistente quando há um assunto completamente duvidoso e confuso que se reduz a um mistério sem resolução. O julgamento é possível apenas em meio à existência e ao desenvolvimento de significações distintas, mesmo que sejam vagas, visto que essas permitem interpretações opostas diante de pontos que precisam ser solucionados. O juízo se forma durante a “competição entre as interpretações alternativas” (DEWEY, 1979a, p. 125).

Em uma querela judiciária, segundo o autor, as evidências investigadas buscam a identificação de fatos importantes no caso examinado, e as regras escolhidas para serem aplicadas se baseiam em concepções ou significações que os dados brutos sugerem e que podem se traduzir em leis, adotadas como métodos de interpretação. Inicialmente, os fatos são selecionados condicionalmente, mediante tentativas perante os elementos significativos, sob os quais depositamos confiança ou expectativas, enquanto ainda não alcançamos uma conclusão definitiva. Quando esses elementos ou fatores não sugerem situações a serem admitidas ou incluídas, torna-se necessário reconstituir os dados. “Porque por fatos compreendemos, intelectualmente falando, *os aspectos usados como provas no alcançar uma conclusão ou no formar uma decisão*” (DEWEY, 1979a, p. 126, itálico do autor). Para que os fatos sejam relacionados adequadamente e culmine na formação de juízos inteligentes, é necessário vigilância, flexibilidade e curiosidade diante das possibilidades de meditação sobre as condições, o contato íntimo e o profundo interesse do indivíduo. Caso contrário, a rotina, a paixão e a futilidade resultarão em dogmatismo, rigidez, preconceitos e caprichos. Dewey (1979a, p. 129) comenta que “conhecimento não é sabedoria; informações não garantem juízos seguros”, logo, aquele que “reflete precisa decidir, escolher; operação arriscada, que induz a pessoa prudente a fazer cauta eleição, isto é, a prever que sua ideia poderá não ser confirmada” (DEWEY, 1979a, p. 128).

Considerando que os juízos formados encerram e concluem a questão a ser solucionada, podemos dizer que juízos são decisões. “Essa decisão não só resolve um caso particular, como também contribui para fixar uma norma, um método para resolver circunstâncias análogas” (DEWEY, 1979a, p. 122). Daí o estabelecimento e seleção de princípios.

Se a interpretação firmada não for contrariada por acontecimentos posteriores, tenderá a repetir-se em casos cujos aspectos não sejam tão evidentemente diferentes que a tornem inadequada. Por esse modo, são elaborados, gradualmente, os princípios de julgamento, adquirindo peso e autoridade uma

determinada maneira de interpretação. Em uma palavra — as significações se *padronizam*, convertendo-se em conceitos lógicos (DEWEY, 1979a, p. 129, *itálico do autor*).

Podemos dizer que juízos também esclarecem dados confusos e reúnem, ou harmonizam, fatos aparentemente incoerentes e desconexos. O esclarecimento é uma análise e a reunião ou unificação é uma síntese. “Se o elemento assim selecionado esclarece o que seria obscuro na nova experiência, se fixa o que é incerto, o seu significado torna-se mais positivo e definido” (DEWEY, 1979a, p. 130). Essa capacidade de julgamento por intermédio da abstração e da análise de aspectos de uma experiência, quando exigida prematuramente, é prejudicada.

## **2.9 A curiosidade**

Mas, na experiência, é a “curiosidade” o “ingrediente primário dos germes que se desenvolverão em ato de pensar reflexivo” (DEWEY, 1979a, p. 45). A curiosidade consiste em um resumo de tendências que visam buscar e explorar o que está fora e longe, aquilo que é novo e desconhecido. Logo, a curiosidade impulsiona atividades que ampliam o círculo de experiências, ou seja, passa a ser o fator básico para a expansão da experiência. A curiosidade acontece em três níveis. 1) No primeiro nível temos as suas primeiras manifestações por meio de uma expressão de energia orgânica que é abundante — por exemplo, a inquietação fisiológica da criança que a faz pegar, agarrar e bater as coisas. Essas manifestações encontram-se muito longe do ato de pensar, embora sejam imprescindíveis para o estabelecimento de determinada permanência, segurança e continuidade da atividade intelectual. 2) No segundo nível, a curiosidade ultrapassa à esfera da sensibilidade e se desenvolve no influxo dos estímulos sociais — por exemplo, quando as crianças se dirigem a outras pessoas com perguntas, a fim de aumentar o cabedal de suas experiências e familiarizar-se com os mistérios do mundo. 3) Já no terceiro nível, a curiosidade desenvolve-se a partir de um caráter intelectual mediante inquietações que surgem no contato com as coisas e pessoas. Nesse estágio, “um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim” (DEWEY, 1979a, p. 47).

Para que a curiosidade possa se desenvolver, e não se desvanecer, é necessário que ela chegue ao terceiro nível, o plano intelectual. A curiosidade é marcada pela capacidade com que o indivíduo se maravilha com algo. Esse espírito de maravilhar-se, que é também característico

da infância<sup>5</sup>, pode ser perdido facilmente em meio à indiferença, ao descuido, à frívola loquacidade (tagarelice), ao dogmatismo, à rotina, à parcialidade em relação ao interesse de vantagens pessoais, ou ao seu reducionismo a meras bisbilhotices — observamos que algumas dessas características marcam os hábitos de caráter de muitos adultos e, especialmente, muitos professores.

No sentido primitivo e espontâneo da curiosidade, as ideias que surgem são apenas sugestões. As ideias se desenvolvem mediante os acontecimentos nas experiências. Considerando que tudo aquilo “que foi experimentado ocorre-nos em união com outro objeto, qualidade ou acontecimento” (DEWEY, 1979a, p. 48-49), verificamos que “as sugestões que então nos ocorram vêm como funções de nossa experiência passada, não de nossa vontade e intenção presentes” (DEWEY, 1979a, p. 49). Logo, o surgimento das ideias está vinculado àquilo que já foi vivenciado e não ao que se deseja vivenciar — entendemos assim que as ideias são, de certo modo, consequências do arcabouço oferecido pelas experiências. O indivíduo só poderá ser considerado um agente e uma fonte do pensamento na medida em que conseguir controlar as condições que determinam a ocorrência de uma sugestão em suas experiências e, a partir de então, aceitar a responsabilidade de empregar a sugestão para observar e analisar o que dela decorrerá. A produção intencional de pensamento depende da capacidade de controle das condições diante da empregabilidade das sugestões.

De acordo com Dewey (1979a), as sugestões podem expressar-se por meio de uma diversidade de aspectos ou dimensões que se diferem entre si. 1) A facilidade ou prontidão consiste em um dos aspectos, considerando que algumas sugestões acontecem de modo mais fácil e pronto de acordo com as condições e formas pelas quais os acontecimentos ocorrem e as informações são apresentadas. Nesse sentido, alguns indivíduos apresentam mais facilidade e prontidão para responderem a determinados fatos, em detrimento de outros. 2) No entanto, extensão ou variedade das sugestões consiste em outro aspecto importante, visto que as respostas dependerão do modo como o indivíduo reagirá diante da quantidade e extensão das sugestões produzidas pelos acontecimentos. Por exemplo, grandes quantidades de sugestões podem contribuir com o enriquecimento dos sentidos atribuídos às sugestões na comparação de umas com as outras, todavia, por outro lado, podem também contribuir com o desenvolvimento de incertezas e a suspensão de respostas. “O melhor hábito mental é o que encontra sua posição de equilíbrio entre a pobreza e a superabundância de sugestões” (DEWEY, 1979a, p. 52). 3) A

---

<sup>5</sup> Dewey (1979) cita Bacon como referência a esse pensamento, que se relaciona à necessidade de o adulto se tornar uma criança para entrar no reino da ciência.

altura ou a profundidade das sugestões estão vinculadas à profundidade ou à superficialidade dos pensamentos e conhecimentos. 4) A profundidade também se relaciona com a lentidão, uma vez que o tempo é um elemento essencial para a assimilação de impressões e tradução dessas em ideias substanciais. “As pessoas ‘lentas mas seguras’, sejam homens ou crianças, são aquelas em quem as impressões caem e se acumulam, de modo que o pensamento se forja em mais profundo plano de valor, o que não sucederia se fosse menos rico o seu lastro” (DEWEY, 1979a, p. 52).

## 2.10 O método científico

De maneira geral, Dewey (1979) explica que metade do pensamento se processa pela observação reflexiva, enquanto a outra metade se ocupa com a admissão e a elaboração de múltiplas hipóteses. Tudo o que é observado, de certa forma, ao ser percebido, carrega consigo uma significação. A discriminação entre o que é observado e o que é inferido — questionamentos sobre a certeza do observado e os conceitos e valores neles incluídos — é conveniente, ou não, de acordo com as circunstâncias, pois há dados observados que são óbvios e outros não. Nesse sentido, o autor constata que é necessário o estabelecimento de um método adequado e sistemático, em sua natureza, para salvaguardar as operações pelas quais é possível nos mover entre os fatos e as ideias e vice-versa, de modo a examinar e verificar a legitimidade e relevância no que diz respeito à inferência que será realizada. O melhor método, nesse sentido, é o método científico que, a seu ver, “inclui, em resumo, *todos os processos pelos quais a observação e coleta de dados são reguladas para efeito de facilitar a formação de conceitos e teorias explicativas*” (DEWEY, 1979a, p. 171, *itálico do autor*). Esse método é determinadamente seletivo, uma vez que analisa e elimina tudo o que é irrelevante, bem como tudo o que confere levar ao erro. Mediante a coleta e comparação de dados e casos, busca perceber e salientar tudo o que é importante, para então experimentalmente elaborar tais dados.

Os interesses, os hábitos e a subjetividade humana são comumente utilizados para determinar os fatos, com o intuito de influir na formação e até mesmo na precipitação de conclusões sobre os fenômenos observados. Por essa razão, há vários processos na técnica de investigação científica que visam proporcionar uma leitura puramente objetiva e imparcial dos dados a serem interpretados, o que contribui significativamente para a repressão das tendências de interpretação prematura. “Todos os aparelhos de observação (em-metro-grafoscópio) desempenham uma parte de seu papel científico, ajudando a afastar as significações

proporcionadas pelo hábito, pelo preconceito, por alguma grande preocupação momentânea, de excitação ou antecipação, pelas teorias em voga” (DEWEY, 1979a, p. 172-173). O método científico também multiplica as observações em diversos casos e exemplos, antes de firmar sua conclusão, a qual não será estabelecida em casos isolados. “*O objetivo de submeter-se a exame uma multidão de casos é facilitar a seleção dos traços que constituam evidência ou tenham significação, para neles basearmos a inferência, em algum caso particular*” (DEWEY, 1979a, p. 174, itálico do autor). Isso porque os fenômenos, nas circunstâncias comuns da experiência, acabam se manifestando de modo fixo e uniforme, razão pela qual é necessário observá-los sobre diversas condições. De tal maneira, nem sempre o professor reflexivo poderá dizer ter certeza ou chegado a alguma conclusão sobre as situações que enfrenta. Vai buscar outros casos ou exemplos dos fenômenos antes de apresentar suas próprias conclusões.

A comparação entre os pontos que se assemelham e os que se diferem é de grande relevância para o exercício da inferência, uma vez que a conclusão se baseará em mais dados e fatos. As semelhanças e dessemelhanças nos casos observados, em condições quanto mais extremas possíveis, como nas situações em que as regras são seguidas ou não, é, para o observador cuidadoso, o meio de determinar a força comprobatória dos dados de que possui. Assim, as experimentações são de grande utilidade. O objetivo da experimentação, de acordo com Dewey (1979a, p. 176), “é criar, por passos regulares segundo um plano pré-traçado, um caso típico, essencial, especialmente formado para esclarecer a dificuldade em questão”. Primeiramente é necessário procurar os casos típicos — a amostra da espécie certa — e, quando não encontrando, criá-los. As condições de observação e de memória, registro dos dados, precisam também ser regularizadas. O experimento então se constitui pela habilidade de tornar as observações claras, manifestas e precisas. “Pela experimentação, evitamos os erros resultantes (a) da raridade, (b) da sutileza e da minúcia (ou violência) e (c) da rígida *fixidez* dos fatos como ordinariamente se apresentam” (DEWEY, 1979a, p. 176, itálico do autor).

No método científico, as concepções também exercem uma função importante, uma vez que são utilizadas como instrumentos intelectuais para a percepção dos sentidos e memória do material analisado. Dessa forma, ajudam a clarear os pontos obscuros, organizar a aparente desordem conflituosa e unir o que parece fragmentado. Considerando que “sabemos *com* o que já sabemos ou intelectualmente dominamos” (DEWEY, 1979a, p. 178, itálico do autor), o método científico proporciona condições para o controle regulado da formação dos conceitos, mediante o desenvolvimento de novas concepções em uma série de sequências regulares. É importante o estabelecimento de relações entre esses conceitos, pois mediante tais relações é



formado um sistema no qual os conceitos encontram-se conectados com um todo. As palavras que indicam os vínculos conceituais são expressas nas relações mútuas entre as premissas e conclusões. Dewey (1979a, p. 179) explica que:

(1) As premissas são chamadas alicerces, fundamentos, bases, e diz-se que escoram, sustentam, suportam a conclusão. (2) “Descemos” das premissas à conclusão, e “subimos” da conclusão às premissas — tal como um rio que seguíssemos continuamente, da fonte ao mar, do mar à fonte. Assim, a conclusão — como indica a palavra — encerra, fecha, enfeixa os vários fatores expostos nas premissas. Dizemos que as premissas “contém” a conclusão e que a conclusão “contém” as premissas, por esse exprimindo o senso que possuímos da unidade inclusiva e compreensiva, em que os elementos do raciocínio se ligam intimamente.

Observamos, então, que as premissas são as bases dos conceitos. São elas que sustentam as conclusões e levam o indivíduo na reflexão às novas premissas. Cabe ao professor atentar para a identificação das premissas que conduzem sua reflexão. Notamos que, em geral, as premissas costumam ser inconscientes no exercício da lógica entre as pessoas em seus afazeres cotidianos, de maneira tal que, em muitas situações, crenças assumem-se como premissas. Portanto, eis um ponto de análise cuja importância é vital para o percurso lógico do raciocínio e da investigação. Dewey (1979) comenta que muitas concepções podem se desenvolver sem a referência da observação direta, as quais serão mutuamente conectadas umas às outras como simples ideias ou significados. Diante dessa circunstância que é essencial para o desenvolvimento da ciência, mas sobretudo da inteligência pessoal do indivíduo que está a se desenvolver, é indispensável que seja realizada a verificação final sobre os dados que a observação experimental fornece. Assim, não é a elaboração do raciocínio que determina a validade da ideia, mas sim sua observação que verifica a união entre fatos e os resultados teóricos.

Dewey (1979a, p. 182) pontua que, “em suma, pensar — mas pensar de modo completo — começa e acaba no domínio das observações concretas”. Diante disso, começar a reflexão com considerações dedutivas, como por definições, regras, princípios gerais e classificações, é um grande erro. Os fatos particulares que criam a necessidade de definição e generalização precisam, antes de tudo, ser conhecidos. A postura extrema oposta, que se dá pela objeção a todas as definições, também é prejudicial, uma vez que impede a investigação. Em geral, a constatação de que só é possível exercer o pensamento eficaz e integral já foi demonstrada na metodologia científica. Igualmente, “todo ato completo de investigação reflexiva dá lugar à experimentação – à verificação de princípios sugeridos e aceitos, através do seu emprego na

construção ativa de novos casos nos quais novas qualidades emergem” (DEWEY, 1979a, p. 186).

## **2.11 A importância das relações estabelecidas entre experiência e pensamento**

Em *Democracia e educação*, Dewey (1979b) enfatiza, por diversas vezes, que não há como o indivíduo perceber as suas relações entre as coisas, dados e acontecimentos em uma teoria, se não houver a experiência. Isso porque é a experiência que permite a tentativa e o sofrimento das consequências, enquanto a mera concentração, atenção e consideração perante as diferenças nas relações intelectuais não são suficientes para impedir erros e promover o aprendizado. Conforme as palavras do autor, “é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável” (DEWEY, 1979b, p. 158), visto que, uma experiência, por menor que seja, pode dar origem ou dirigir alguma porção de teoria ou de conteúdo intelectual, ao passo que a teoria sem a experiência não poderá ser apreendida como teoria, pois tenderá a transformar-se em meras fórmulas, dificultando o ato de pensar e a elaboração de novas conjecturas.

Na experiência, é o elemento intelectual que possibilitará o discernimento entre ações, ocorrências e consequências. Por conseguinte, em todas as experiências em que ocorre o pensamento, tendemos a aplicar o método de tentativas de erros ou acertos em determinada fase. Em alguns casos, o indivíduo, ao perceber as associações entre certos modos de proceder com algumas consequências, ignora a maneira como tais associações acontecem, desviando a atenção das particularidades da conexão e focalizando apenas uma corrente oca que resulta em um entendimento grosseiro da situação. Já em outros casos, constrói uma previsão mais completa e compreensiva, uma vez que, por meio da observação, consegue analisar mais justamente “o que existe entre as duas coisas, de modo a ligar a causa ao efeito, a atividade e a consequência” (DEWEY, 1979b, p. 158).

A ação que repousa unicamente no método de tentativas e erros fica à mercê das circunstâncias; podem estas mudar, de forma que o ato praticado não atue do modo que é esperado. Mas se soubermos minuciosamente do que depende o resultado, poderemos verificar se existem as circunstâncias requeridas (DEWEY, 1979b, p. 158-159).

Diante dessas considerações, o autor explica que o elemento intelectual se manifestará na investigação minuciosa das relações entre atos e consequências, e não nas experiências de tentativas e erros. A investigação minuciosa proporcionará um conhecimento sobre os

antecedentes necessários para um efeito, conhecimento esse que ampliará o domínio do indivíduo sobre as coisas — o que permitirá suprimir a falta de alguma condição necessária a esse efeito, bem como permitirá eliminar as condições que provoquem efeitos indesejáveis. Na proporção em que o elemento intelectual se manifesta na experiência, o valor dessa aumenta e sua qualidade se modifica significativamente, de tal modo a torná-la reflexiva. Seguindo essa lógica, para Dewey (1979b, p. 159), “pensar é o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas”. A partir de então, o isolamento e a justificação arbitrária desaparecem em meio à unificação da situação.

Por esse ângulo, podemos dizer que no ato de pensar há a explicitação do elemento inteligível da experiência. Esse elemento é condição para a elaboração de objetivos, uma vez que o ato de pensar torna “possível o proceder-se tendo um fim em vista” (DEWEY, 1979b, p. 159). O filósofo cita um exemplo que aclara esse entendimento:

Logo que um infante, para dar um exemplo, começa a *esperar*, começa a considerar alguma coisa atual como sinal de alguma coisa que se vai seguir, está, embora de modo muito simples, a formar juízos. Pois toma uma coisa como *prova* de uma outra, reconhecendo, assim, uma relação entre ambas. Qualquer futuro desenvolvimento, por mais apurado que seja, será apenas um prolongamento e um aperfeiçoamento daquela simples inferência. Tudo o que o homem mais sábio pode fazer é observar o que está ocorrendo com mais amplitude e minudência, e em seguida selecionar com mais cuidado, daquilo que notou, precisamente aqueles fatores que indicam alguma coisa a acontecer (DEWEY, 1979b, p. 159, *itálico do autor*).

O oposto da ação reflexiva é, evidentemente, uma ação irreflexiva que se forma pela rotina. Na rotina, as pessoas fazem as suas atividades sem se preocuparem com a melhora e o aperfeiçoamento de seus feitos e desempenhos, nem mesmo com a identificação ou o estabelecimento de relações com aquilo que estão a realizar e as consequências que se seguem. Contudo, a ação irreflexiva também se forma pelo procedimento caprichoso, no qual as pessoas só agem de acordo com suas próprias vontades, dando valor ao ato momentâneo e “desprezando as associações de nossa atividade pessoal com as energias do ambiente” (DEWEY, 1979b, p. 160).

Pudemos observar que, na visão deweyana, a importância do pensamento está relacionada com as possibilidades de emancipação ao indivíduo. Essa conquista se vincula com a possibilidade de desenvolver atitudes e um modo de vida inteligente e autêntico perante a singularidade e os desafios particulares que caracterizam os diversos momentos da experiência humana. O pensamento oportuniza o desenvolvimento da ação pautada no uso da racionalidade

e, conseqüentemente, no estabelecimento de objetivos determinantes para projetos pessoais e coletivos. Conseqüentemente, o indivíduo estará mais apto para prever as possíveis conseqüências de suas ações, realizar observações e ponderações analíticas. Nas palavras de Dewey (1979a, p. 26):

Em primeiro lugar, [o pensamento] é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente. Trazendo à mente as conseqüências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento faz-nos *saber a quantas andamos* ao agir. *Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente* (DEWEY, 1979a, p. 26, acréscimo nosso e itálico do autor).

A experiência tem uma importância fundamental que influirá na qualidade do pensamento. Oferece um cabedal de informações através da memória, a qual é fundamental para a interpretação de situações e informações similares em experiências futuras, o que a faz essencial para o exercício de previsões sobre o futuro também. É na vivência das experiências que o indivíduo percebe e apreende o sentido das coisas que o rodeiam e envolvem, especialmente diante do significado das conseqüências que pode obter no manejo dessas coisas, de modo a conseguir desenvolver um controle deliberado e intencional sobre elas. “É por meio do pensamento, igualmente, que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicá-lhe, antecipadamente, conseqüências e, ao mesmo tempo, modos de consegui-las ou evitá-las” (DEWEY, 1979a, p. 27).

A expectativa de agir conscientemente em favor de finalidades determinadas, somada à oportunidade de preparação e invenção sistemática, manifestam-se como valores de natureza prática que “proporcionam um aumento da capacidade de *controle*” (DEWEY, 1979a, p. 30). Nesse contexto, há um enriquecimento de sentidos e significados sobre as coisas e as atitudes, o que lhes acrescenta um novo valor. Esses valores distinguem a vida humana e racional da vida animal e sensitiva. O pensamento tem o poder de libertar o ser humano da submissão servil ao instinto, ao apetite e à rotina. Contudo, considerando a possibilidade do desenvolvimento do pensamento por caminhos problemáticos que conduzam a crenças falsas e perigosas, ele também nos propicia a incidência de erros e enganos, motivo pelo qual uma educação cuidadosa e atenta é necessária.

Mediante o exercício do pensamento, as coisas adquirem potencialidade ilimitada para perspectivas significativas nas experiências humanas. A capacidade de pensar é um instrumento

que rompe barreiras e limites ao longo da história. Por exemplo, em consequência do desenvolvimento contínuo das investigações reflexivas no decorrer dos anos, as crianças de hoje conseguem ver significados em muitas coisas que estiveram ocultos aos intelectuais do passado. As pressões e imposições da cultura e do sistema social, assim como dos condicionamentos e das diversas circunstâncias que são experienciadas na vida dos indivíduos, resultam em tensões, exigências e posicionamentos que dão origem a costumes e hábitos que influenciam e determinam a maneira como o pensamento e os padrões de raciocínio se fazem. Por exemplo, Dewey (1979a, p. 32) comenta que a criança que experimentou o fogo e “se queimou tem medo do fogo: uma consequência dolorosa contribui muito mais para uma inferência correta do que uma erudita preleção sobre as propriedades do calor”.

A experiência viabiliza ao indivíduo a capacidade de pensar sobre algo. “Ninguém é capaz de pensar em tudo, certamente; ninguém é capaz de pensar em alguma coisa, sem experiência e informação sobre ela” (DEWEY, 1979a, p. 42). Essa prontidão para o pensamento que advém do campo da experiência contrasta com a disposição de formação de juízos sem o pensamento — esses que se processam através dos costumes, das tradições e dos preconceitos. A experiência se estrutura mediante um processo de interação, que acontece entre o indivíduo e o seu ambiente, onde há um dar e um receber. Nesse processo de agir sobre os objetos circundantes, o indivíduo exerce e recebe de volta impressões e estímulos. “Todos os nossos órgãos sensitivos e motores estão, durante a nossa vigília, agindo e sofrendo ação de alguma coisa do ambiente” (DEWEY, 1979a, p. 44).

## O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO EM DONALD SCHÖN E JOHN DEWEY

“[...] o êxito é trabalho dos seres humanos enquanto homens, e não enquanto especialistas de qualquer ramo profissional.”  
(DEWEY, 2011, p. 34)

Neste capítulo vamos nos deter na análise do conceito de “profissional reflexivo” em Donald Schön, exposta no seu livro *Educando o profissional reflexivo* (SCHÖN, 2000). Tomamos os conceitos centrais do autor para reflexão sobre o tema, como o ensino prático reflexivo em contraposição à racionalização técnica, à reflexão-na-ação, ao conhecer-na-ação e ao talento artístico. Por conseguinte, iremos a John Dewey, nas obras *Como pensamos* (1979a), *Democracia e educação* (1979b), *Arte como experiência* (2010a) e *Experiência e educação* (2010b), para buscar sua possível forma de pensar os tópicos conceituais em análise. A partir de então, chegaremos às concepções de arte, aprender a aprender, aprender fazendo, o papel pedagógico e social do professor, a interdependência entre as ciências naturais e humanas, a democracia e a eficiência social. Em ambos os autores, o enfoque está na análise da identidade e no ofício pedagógico do professor nos papéis sociais que desempenha tanto na docência como na discência. Ao final do capítulo, o objetivo é perceber que, assim como Schön (2000) consegue esboçar uma teoria sobre o profissional reflexivo, no pensamento de John Dewey encontramos uma base teórica, filosoficamente ampla e profunda, que nos permite construir uma compreensão conceitual sobre quem é o professor como um profissional reflexivo.

### 3.1 Proposta inicial de Donald Schön

O filósofo Donald Schön, já familiarizado com a teoria da investigação de Dewey, sobre a qual debruçou-se em sua tese de doutorado — como mencionado anteriormente —, defende que as instituições de formação profissional precisam enfatizar as práticas de instrução e o processo de aprendizagem através do fazer, ou seja, reforçar, enriquecer e respaldar nas experiências práticas. Assim, propõe que “as escolas superiores aprendam a partir de tradições divergentes de educação para a prática, tais como ateliês de arte e projetos, conservatórios de música e dança, treinamento de atletas e aprendizagem em técnicas de artesanato” (SCHÖN, 2000, p. vii-viii). O autor entende que os projetos de educação profissional precisam ser

reformulados para que o ensino da ciência aplicada seja combinado com a instrução e o desenvolvimento do talento artístico da “reflexão-na-ação”. Schön (2000) não aborda o “como” isso deve ocorrer, mas menciona que a ciência aplicada precisa ser ensinada como uma forma de investigação. Também não entra suficientemente na discussão sobre os problemas éticos da prática em instituições burocráticas — tal qual o caso do trabalho docente dentro de instituições regulamentadas e dirigidas por sistemas amplos de educação. Dessa forma, a fim de que os profissionais aprendam a agir com destreza diante de seus dilemas práticos, o filósofo afirma sua crença na necessidade da educação para a prática reflexiva, mesmo que essa ainda não seja suficiente para uma prática perspicaz e moral. Percebemos que o autor enfatiza a necessidade de prestar atenção à experiência e exercitar a reflexão sobre ela, o que no ofício profissional refere-se à reflexão sobre a prática.

Segundo Schön (2000), os problemas da realidade prática se apresentam aos profissionais na forma de estruturas caóticas e indeterminadas, diferindo-se daqueles que são apresentados pelas teorias em estruturas bem delineadas. Assim, pontua que o enfrentamento de tal situação requer uma boa formulação do problema, o que implica sua reconstrução a partir dos materiais de uma situação controversa. Contudo, as formas pelas quais cada um abordará as situações problemáticas dependem de inúmeros fatores ligados à história de desenvolvimento do indivíduo, como sua formação e antecedentes disciplinares, seus papéis organizacionais e familiaridades, as histórias passadas, os interesses e perspectivas econômicas, políticas e culturais. O autor explica que:

As pessoas que têm pontos de vista conflitantes prestam atenção a fatos diferentes e têm compreensões diferentes dos fatos que observam. Não é através de soluções técnicas para os problemas que convertamos situações problemáticas em problemas bem definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível (SCHÖN, 2000, p. 16).

Os profissionais, nas situações que lhes são familiares, conseguem resolver os problemas pela aplicação de prescrições e lógicas derivadas de sua bagagem de conhecimento. Contudo, há situações incomuns em que os problemas não estão inicialmente claros e, portanto, as equivalências entre as características da situação e o conjunto de técnicas e teorias ainda estão ocultas ou inexistentes. Assim, o autor explica que, situações complicadas e controversas podem se apresentar como casos únicos também, com o propósito a transcender as categorias existentes da teoria e da técnica. Tais circunstâncias requerem do profissional certo tipo de competência para que inventem, improvisem e/ou testem suas próprias estratégias situacionais.

Ainda, pode haver situações difíceis que se manifestam de várias formas e ao mesmo tempo, enquanto outras envolvem conflitos de valores, que não apresentem fins claros e consistentes em si para guiar a seleção técnica do meio. De acordo com o autor, essas áreas indeterminadas da prática não são encontrados entre os modelos e exemplos teóricos da racionalidade técnica. Um problema maior, contudo, está num conflito ocasionado pela incapacidade de lidar com os desafios da prática e a necessidade de corresponder às expectativas sociais. Segundo o autor:

Quando os profissionais não são capazes de reconhecer ou de responder a conflitos de valores, quando violam seus próprios padrões éticos, quando ficam aquém de expectativas criadas por eles próprios a respeito de seu desempenho como especialistas ou parecem cegos para problemas públicos que eles ajudaram a criar, são cada vez mais sujeitos a expressões de desaprovação e insatisfação (SCHÖN, 2000, p. 17).

Percebemos que a formação acadêmica não consegue abarcar áreas importantes da prática que lhe são requeridas, o que leva o profissional à avaliação social de sua competência. Esse fato tem ocasionado uma crise de confiança no conhecimento e na educação profissional, a qual está enraizada na epistemologia da prática dominante, segundo o autor. Um dos motivos é a distância existente entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas faculdades e instituições de formação e as competências requeridas pela realidade do campo de trabalho prático. Todavia, curiosamente o autor observa que o talento artístico é uma competência diferencial para o profissional na sociedade, a qual o capacita a dar conta das zonas indeterminadas da prática. “Não se diz que profissionais bastante destacados têm mais conhecimento profissional do que outros, mas mais ‘perspicácia’, ‘talento’, ‘intuição’ ou ‘talento artístico’” (SCHÖN, 2000, p. 22). A partir dessa consideração, Schön (2000) apresenta as três premissas básicas de sua teoria filosófica sobre o profissional reflexivo: 1) em todos os profissionais que reconhecemos como os mais competentes, podemos perceber um núcleo central de talento artístico; 2) o talento artístico é uma forma de saber e se manifesta pelo exercício da inteligência humana — esse saber, em termos próprios, também é rigoroso, mas se diferencia do modelo padrão de conhecimento profissional, motivo pelo qual precisamos estudá-lo cuidadosamente em suas *performances*; 3) assim, a ciência aplicada e a técnica ocupam um lugar importante no terreno da prática profissional, embora seja um espaço limitado. Essas fazem fronteira com o talento artísticos em muitos sentidos. Por exemplo: “Há uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação — todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica” (SCHÖN, 2000, p. 22).



Diante dessas considerações, o autor menciona que, além de investigar as manifestações de talento artístico profissional, é necessário analisar as várias maneiras pelas quais as pessoas o adquirem. Na área de educação para as artes, é observável que as pessoas aprendem o *design*, a *performance* e a produção através de um engajamento prático, enquanto o conhecimento teórico ocupa um lugar marginal nos limites do currículo. O autor também destaca a teoria deweyana que reconhece que o curso natural do desenvolvimento sempre envolverá situações em que o indivíduo aprende fazendo e que, no currículo, as artes e as ocupações formam o estágio inicial. Assim, Schön (2000) pontua a necessidade de estudar a experiência do aprender por meio do fazer e o talento artístico da boa instrução, considerando que os dois processos são inteligentes e inteligíveis.

Schön (2000, p. 189) comenta que “os seres humanos, em sua interação com o outro, constroem um *design* de seu comportamento e dispõem de teorias para fazê-lo”. Ele comenta que essas teorias de ação próprias envolvem valores, estratégias e pressupostos básicos que anunciam padrões de comportamento interpessoais, e são usadas para explicar ou justificar as condutas e os modos de agir. O autor menciona, como exemplo, que até a prática da psicanálise envolve um núcleo de talento artístico, uma vez que cada paciente precisa ser visto como um “universo único”. Schön (2000, p. 227) ainda cita que a legitimidade do instrutor, cujo papel e *status* precedem os de um professor, “não depende de suas relações acadêmicas ou de sua proficiência como palestrante, mas sim do talento artístico de sua instrução”. Com base nesse raciocínio, entendemos também que o trabalho do professor envolve esse núcleo de talento artístico, visto que cada indivíduo carrega consigo experiências únicas, dentro de um universo singular, que interferem e trazem implicações determinantes para suas impressões, formas de aprendizagem e percepção das necessidades pedagógicas. Logo, o professor, como um profissional que trabalha com experiências envolvendo outros seres humanos, se depara com situações que requerem esforços e interferências individualizadas, em relação às situações que outros colegas professores enfrentam. Isso porque são seres humanos, cada um com seu universo particular de experiências e pensamentos, interagindo e trabalhando juntos, o que inevitavelmente resultará em experiências com marcas diferenciadas e percebidas de formas e perspectivas distintas. Mas como John Dewey compreende esse processo?

### 3.2 Relações entre educação, experiência e arte na visão deweyana

É bem divulgada, nos estudos de releitura das obras deweyanas, a importância do trabalho com a experiência dos alunos para um aprendizado significativo. Em sua crítica às condutas tradicionais de ensino, o autor argumenta que as práticas baseadas apenas em retenção de informações e memorização não significam aprendizagem efetiva, uma vez que essa depende de significados e sentido na vida do indivíduo. Assim, as escolas que isolam as experiências pedagógicas das experiências prévias e comuns dos alunos não estão fornecendo um material adequado para as necessidades dos alunos nem para o desenvolvimento das capacidades generalizadas do pensamento. Ao contrário, essas escolas desempenham um papel inútil para esse fim. Segundo o autor: “Pelo seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico; e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias” (DEWEY, 1979a, p. 75). Portanto, de acordo com essa linha de raciocínio, quando as cobranças do sistema e currículo não condizem com a realidade das necessidades dos alunos e professores, as metas para a prática pedagógica ganham um caráter técnico. Nesses modelos institucionais, a educação é julgada por seus resultados exteriores, quando a necessidade seria de se estimar seus feitos pela formação de hábitos e condutas pessoais em prol do desenvolvimento e do progresso da aprendizagem. De tal modo, infelizmente, tanto “na instrução como na educação moral, existe a tendência de dar maior importância ao *produto* do que ao *processo* mental por que foi conseguido” (DEWEY, 1979a, p. 71, itálico do autor).

O anseio pelos resultados exteriores tem levado os professores e toda a comunidade escolar — o que inclui os próprios alunos, principalmente, e suas famílias — a supervalorizarem as “respostas certas”. Segundo Dewey (1979a, p. 72), “nada há, provavelmente, de influência tão funesta para desviar a atenção do professor da questão de exercitar a mente do aluno, como o achar-se o *seu* próprio espírito dominado pela ideia de que o principal é conseguir que seus alunos exponham exatamente as lições”. Percebemos que a tendência é que essas expectativas expressem uma mentalidade que é maléfica socialmente, pois revelam um conceito de educação dogmático ou pedante e insuficiente diante das necessidades reais da formação humana. A passividade ou a falta de interesse pelo estudo, os hábitos de desatenção, a pressa, a indisciplina e até a rebeldia são alguns dos graves resultados manifestos no comportamento de muitos alunos, uma vez que esses tornam-se dependentes da pura memorização e de rotinas mecânicas que não compreendem. Essa mentalidade também traz implicações problemáticas para a

formação de professores, suas práticas e avaliações pedagógicas, bem como para as possibilidades de desenvolvimento próprio na formação continuada, visto que a educação do intelecto, nessa perspectiva, é um ponto acessório e secundário.

Diante dessas considerações, o autor chama a atenção de seus leitores para a importância da clareza sobre o conceito de experiência, a fim de que relações sejam organizadamente estabelecidas entre os objetivos e os programas educacionais com os interesses e as necessidades sociais. É preciso observar que as experiências apresentam marcas que afetarão as atitudes do indivíduo nas experiências subsequentes para condições qualitativamente melhores ou piores. Nesse sentido, o autor indica que há um tipo de continuidade na experiência, o qual precisa ser percebido, avaliado e utilizado “como um critério para fazer a discriminação entre experiências educativas e experiências deseducativas” (DEWEY, 2010b, p. 37). O autor ainda menciona que, em algum grau de medida, toda a experiência exerce influência sobre as condições objetivas que permitirão novas possibilidades de experiências, aprendizagens e habilidades.

Por exemplo, uma criança que aprende a falar tem novas facilidades e novos desejos. Mas ela tem também ampliada suas condições externas de aprendizagens subsequentes. Ao aprender a ler, um novo meio de oportunidades igualmente se abre para ela. Se uma pessoa decide ser um professor, um advogado, um médico, um corretor de valores, ao pôr em prática sua intenção, ela, dessa forma, necessariamente limita o ambiente em que irá atuar no futuro. A pessoa se torna mais sensível e responsiva a certas condições, e relativamente imune a coisas que lhe poderiam ser estimulantes, se ela tivesse feito outra escolha” (DEWEY, 2010b, p. 37-38).

A partir dessas considerações, é necessário observar que, na lógica da experiência como fator de organização e trabalho pedagógico, os programas educacionais precisam ainda ser planejados de modo a ter como base as potencialidades intelectuais das diferentes artes, profissões e ocupações sociais. Nessas circunstâncias, o exercício do pensamento é fundamental para estabelecer relações entre esses campos de vivência e contato social, mediante a identificação dos meios pelos quais seja possível perceber e atribuir sentido às experiências rotineiras que, pelo pensamento, encontram oportunidades para se emanciparem na rotina e, conseqüentemente, se transformarem em experimentos também. Nas palavras do autor, o interesse pelo ato de pensar possibilita aos homens “fugirem às peias da rotina e do hábito. O interesse de saber por saber, de pensar pelo prazer do livre jogo do pensamento, é necessário para *emancipar-nos* da vida prática, para torná-la próspera e frutífera” (DEWEY, 1979a, p. 221,

itálico do autor). Esse interesse se desenvolve pela percepção do valor vital dos objetos e matérias de estudo.

Por conseguinte, um princípio a ser considerado por professores e educadores relaciona-se ao material inicial do conhecimento, em sua primeira fase de construção, que está integrado na aprendizagem de como se adquire conhecimento para fazer as coisas. Segundo Dewey (1979b, p. 226): “O equivalente educacional deste princípio é o uso coerente de ocupações simples que provoquem a manifestação das aptidões dos educandos e representem modos gerais de atividade social”. Assim, os conhecimentos adquiridos e as aptidões desenvolvidas no meio escolar se tornam aplicáveis às diversas situações extraescolares vivenciadas pelos alunos, graças à natureza social dessas atividades. Podemos então entender que, na formação docente, o estágio e a convivência prática com a realidade escolar têm um peso fundamental para um ensino significativo na experiência do docente e para o desenvolvimento de suas competências profissionais. Isso porque consiste em um meio que possibilita a vivência de experiências e a aprendizagem teórica de modo conexo, durante as situações-problema que requerem o exercício do pensamento para serem solucionadas.

Todavia, a realidade não é tão simples, pois conseguimos observar — em relatos de experiências e pesquisas acadêmicas — que há inúmeros desafios e problemas para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo, especialmente no que se refere à prática docente. Como visto, umas das principais críticas que Schön tem recebido — e os demais autores que trabalham com o conceito de professor como um profissional reflexivo também — concerne ao campo limitado de análise e trabalho conceitual, em relação às dimensões históricas e sociais. Ao contrário dos maus entendidos nesse sentido, Dewey (1979a) — que muitas vezes também recebe tais críticas — apresenta uma análise social e histórica do processo educacional e comenta que a força e o vigor de uma ação dependem de uma visão mais ampla sobre a realidade. Conforme o autor: “A preocupação exclusiva com as coisas de uso e aplicação estreita o horizonte e, por fim, destrói-se a si mesma. Não convém amarrar o pensamento, com escassa corda, ao poste da utilidade” (DEWEY, 1979a, p. 221). De acordo com esse raciocínio, no pensamento pragmático, a utilidade não é um fim em si mesma, mas está também atrelada à continuidade da vida social. Logo, o estudo e a consideração de fatores sociais têm um peso valorativo grande, na medida em que conectam a atividade ao bem comum e ao progresso social.

Contudo, por mais paradoxal que possa parecer, uma visão mais ampla, para Dewey (1979a) é, sobretudo, resultado do emprego da imaginação. É a imaginação que possibilitará ao

indivíduo uma visualização da realidade para além do que lhe é sensível e palpável no momento. O exercício da imaginação em meio ao pensar pode viabilizar a visualização de relações entre o assunto em questão e outras ocorrências e dados da memória, ajudando então o indivíduo a construir hipóteses para serem testadas e, assim, encontrar alternativas para solucionar seus problemas. Além disso, o autor comenta que a participação efetiva da imaginação no trabalho intelectual é a única maneira possível de fazer com que uma atividade deixe de ser mecânica. Segundo ele, o conhecimento imaginativo nada tem a ver com o imaginário fantasioso e irreal, mas sim com a intermediação entre as coisas que estão fora do campo de reação física direta no momento. A imaginação, como parte integradora da atividade humana, conduz a atividade direta ao conhecimento representativo, uma vez que ela consegue trazer os símbolos para a significação imediata e integrá-los na atividade — que em sua limitação será enriquecida e compreendida de uma maneira mais ampla. A imaginação pode propiciar o exercício da criatividade, e ao possibilitar um trabalho criador, esse então se manifestará também como uma arte.

Na obra *Arte como experiência*, Dewey (2010a, p. 59) explica que “a obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência”. As obras de arte são formas refinadas e intensificadas de experiência. Logo, os trabalhos e produções que se relacionam ao drama, à música, à pintura e à arquitetura não nasceram inicialmente em teatros, galerias ou museus, mas sim com finalidades específicas e significativas para a vida comunitária e a serviço das instituições, ritos e organizações sociais. Por exemplo,

A pintura e a escultura tinham uma ligação orgânica com a arquitetura, já que esta se harmonizava com a finalidade social a que serviam as construções. A música e o canto eram partes íntimas dos ritos e cerimônias em que se consumava o significado da vida do grupo. A dramatização era uma reencenação vital das lendas e da história da vida grupal (DEWEY, 2010a, p. 65).

Assim, as belas artes estão estreitamente ligadas à vida cotidiana. Nas palavras de Dewey (2010a, p. 92): “A arte, portanto, prefigura-se nos próprios processos do viver. O pássaro constrói seu ninho, e o castor, seu dique”. A execução orgânica das coisas na interação de energias naturais é a base sobre a qual o homem alicerça suas intenções e sua conduta com a arte. As relações de causa e efeito mobilizam o pensar e, conseqüentemente, o desenvolvimento de concepções e invenções. No sentido estético: “A contribuição distintiva do homem é a consciência das relações encontradas na natureza. Através da consciência, ele converte as relações de causa e efeito encontradas na natureza em relações de meios e

consequência” (DEWEY, 2010a, p. 92). Logo, a partir dessa consciência as transformações se possibilitam, pois os estímulos orgânicos se transformam em significados. Todavia, a despeito desses pontos de conexão, o autor explica que atualmente existe um abismo entre a experiência comum e a experiência estética, em decorrência de uma “espiritualização” da arte que a separou da experiência concreta. A alternativa necessária para a solução do problema consiste, então, em se trabalhar com uma “concepção que revele de que maneira essas obras idealizam qualidades encontradas na experiência comum” (DEWEY, 2010a, p. 71-72).

A compreensão estética é distinta do puro prazer pessoal, porque parte da natureza — como o solo, o ar e a luz —, essa que em se faz em composições instigantes e/ou admiráveis aos seres humanos que observam. Por conseguinte, as condições e fatores da natureza tornam a experiência comum completa, pois desafiam e despertam pensamentos que se conduzem como reflexões sobre a beleza, harmonia e sincronização de seus elementos e fenômenos. De acordo com esse raciocínio, a vida não subsiste em si mesma, mas depende do meio ambiente para acontecer — uma vez que nele se dá e com ele interage. O autor comenta: “Nenhuma criatura vive meramente sob sua pele; seus órgãos subcutâneos são meios de ligação com o que está além de sua estrutura corporal, e ao qual, para viver, ela precisa adaptar-se, através da acomodação e da defesa, mas também da conquista” (DEWEY, 2010a, p. 75). Portanto, assim como Dewey (1980) defende que a vivência de uma experiência em seu nível secundário, no nível da abstração teórica, depende da vivência de uma experiência primária, no nível do concreto. Ele advoga: “Para *compreender* o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta” (DEWEY, 2010a, p. 62, *itálico do autor*). Essa forma bruta está relacionada aos acontecimentos, fenômenos e cenas “aparentemente” simples da vida cotidiana que despertam a atenção do ser humano e o prazer mediante os sentidos, como o olhar e o ouvir — por exemplo, quando prendemos nossa atenção à velocidade e ao som de um carro, ao trabalho de uma máquina, às aventuras e aos feitos que desafiam fisicamente os humanos. A experiência estética é uma percepção sensível e muitas vezes prazerosa.

Um artista enfrenta dificuldades e desafios cotidianamente e, conseqüentemente, exercita o pensamento enquanto trabalha. Em relação ao trabalho intelectual e reflexivo, Dewey (2010a) comenta que o indivíduo, em seus momentos de reflexão, vivencia uma experiência estética quando consegue transformar suas ideias em significados coletivos dos objetos. O artista, neste caso, tem o pensamento incorporado de maneira mais imediata ao objeto. Mas é o interesse, o cuidado e a afeição ao trabalho que proporcionam alegria e prazer, mesmo em face de situações adversas. “O mecânico inteligente, empenhado em sua atividade e interessado em

bem executá-la, encontrando satisfação em seu trabalho e cuidando com genuína afeição de seu material e suas ferramentas, está artisticamente engajado” (DEWEY, 2010a, p. 62-63). Ou seja, estamos entendendo que o engajamento artístico é resultado de uma satisfação e genuína afeição que se manifestam com o exercício da inteligência no ambiente de atuação do ofício. É resultado do esforço de significação e continuidade da vida.

Como visto, Dewey (2010a) entende que o homem se distingue, no campo estético, por ter consciência a respeito dos processos de vivência e das relações da natureza, os quais consegue compreender e neles interferir. Essa interferência acontece pelo emprego de suas capacidades em prol do restabelecimento da união entre o sentido que atribui às coisas, as suas necessidades, impulsos e ações. De acordo com essa lógica, o autor declara que “sua intervenção também leva, com o tempo, à *ideia* da arte como ideia consciência — a maior realização intelectual na história da humanidade” (DEWEY, 2010a, p. 93, *itálico do autor*). Para exemplificar essa conclusão, Dewey (2010a, p. 62) cita a seguinte ilustração: “O homem que remexe os pedaços de lenha em brasa diria que o faz para melhorar o fogo; mas não deixa de ficar fascinado com o drama colorido da mudança encenada diante de seus olhos e de participar dele na imaginação. Ele não se mantém como um espectador frio”. Observamos então que a íntima conexão existente entre a experiência, os sentidos e o intelecto humano pode ser integrada como um todo estético. De acordo com o autor, a experiência acentua a vitalidade do ser em sua troca ativa e alerta com o mundo, de modo que, em seu auge, chegue a significar uma “interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos” (DEWEY, 2010a, p. 83), proporcionando uma estabilidade rítmica e evolutiva. Uma autêntica experiência, que se constitui uma realização do indivíduo em meio a lutas e conquistas perante as coisas, na visão deweyana, é arte em um estado germinal.

### **3.3 O ensino prático reflexivo na proposta de Donald Schön**

Em concordância com a visão de Schön (2000), a formação de profissionais tem sido tradicionalmente reconhecida quando instituída e efetuada a partir de uma racionalidade técnica. Em termos conceituais, o autor destaca: “A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (SHILS, 1978 apud SCHÖN, 2000, p. 15)”. Segundo esse paradigma, os profissionais solucionam problemas instrumentais mediante meios técnicos especificamente selecionados. O rigor e a competência profissional se relacionam com a

aplicação das teorias e das técnicas, advindas de conhecimentos sistemáticos e, de preferência, científicos para a solução de problemas práticos — como as práticas profissionais no campo da medicina, do direito e da administração. Há uma lógica dualista que fundamenta o raciocínio dessa epistemologia. Para o autor:

A epistemologia da prática positivista baseia-se em três dicotomias. Dada a separação entre meios e fins, a solução instrumental de problemas pode ser vista como um problema técnico a ser medido por sua eficácia em atingir um objetivo pré-estabelecido. Dada a separação entre pesquisa e prática, a prática rigorosa pode ser vista como a aplicação de problemas instrumentais das teorias e técnicas baseadas na pesquisa, cuja objetividade e generalidade derivam do método do experimento controlado. Dada a separação do fazer e do conhecer, a ação é apenas uma implementação e um teste de decisão técnica (SCHÖN, 2000, p. 69-70).

Observamos que, aqui, a maneira de conceber o processo formativo se fundamenta em um paradigma conceitual dualista. A separação entre meios e fins, pesquisa e prática, o fazer e o conhecer é o maior problema dessa perspectiva, sobre o qual Schön (2000) se volta e busca estabelecer relações em uma nova proposta epistemológica. A visão objetivista da competência profissional como especialização técnica concebe os profissionais especializados como aqueles que possuem “modelos precisos de seus objetos especiais e técnicas poderosas para sua manipulação, de forma a atingir finalidades sancionadas profissionalmente” (SCHÖN, 2000, p. 163). Já, por outro lado, a proposta de Schön (2000) tem como base uma visão construcionista, em que o desenvolvimento de uma profissão é concebido por profissionais que trabalham como construtores de coisas e, portanto, como verdadeiros artistas. De acordo com o autor, esses profissionais possuem “uma visão de mundo cujos apetrechos os fazem vislumbrar a coerência e as ferramentas com as quais impor suas imagens em situações de suas práticas” (SCHÖN, 2000, p. 163).

Além disso, Schön (2000) observa, em muitas circunstâncias, que os conhecimentos técnicos e científicos não dão conta de responder aos desafios da atuação profissional. Portanto, há elementos-surpresa nas experiências profissionais, sejam agradáveis ou desagradáveis, que desafiam o ato espontâneo de conhecer-na-ação, uma vez que não correspondem às expectativas do profissional. Diante dessas circunstâncias, o indivíduo ignora o resultado indesejado, ou se volta para a reflexão a fim de entender o acontecimento diante das suas ações. Se escolher pela reflexão, essa pode se dar durante uma pausa no meio da ação, ou acontecer no presente-da-ação — ou melhor dizendo, no decorrer da ação — enquanto o indivíduo ainda interfere na situação, para dar forma ao que está fazendo enquanto ainda faz. Assim, a reflexão — que foi



instigada pelo elemento-surpresa na rotina — tem uma função crítica, uma vez que questionará a estrutura de pressupostos sobre a qual o ato de conhecer-na-ação se baseia. Essa reflexão gerará um experimento imediato e, à medida que novas ações são experimentadas e o fenômeno é explorado, através de observações e testes experimentais, temos um movimento que pode ser chamado, segundo o autor, de processo de “tentativa e erro”. Dewey (1979b) também menciona o termo, como veremos nas páginas 58, 66 e 87. Contudo, Schön (2000, p. 34) registra que “o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação”. A reflexão-na-ação leva o indivíduo a repensar algumas partes de seu conhecer-na-ação e, ao mesmo tempo, a realizar experimentos imediatos. Nesses momentos, novos pensamentos se desenvolvem e afetam as atividades que se processam concomitantemente na situação em questão e, possivelmente, também em outras que sejam consideradas semelhantes.

Ao analisar as condições educativas dos ateliês e conservatórios, Schön (2000, p. 25) observa que há nesses espaços uma grande liberdade para a aprendizagem mediante o fazer. Isso porque o local é “um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instruções que iniciem os estudantes nas ‘tradições da vocação’ e os ajudem através da ‘fala correta’, a ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles mais precisam ver”. Nesses locais existe um tipo de liberdade que, necessariamente, dá espaço e condições para o desenvolvimento de práticas reflexivas, em suas circunstâncias socioambientais. Entendemos que o risco é baixo no sentido de os erros não acarretarem grandes prejuízos para a aprendizagem, naquele momento e espaço, mas sim serem vistos como partes naturais do processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando. De antemão, há liberdade para o experimentar e o criar.

Para Schön (2000, p. 25), o “ensino prático reflexivo” consiste em “um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática”, sendo, portanto, a seu ver, elemento-chave da educação profissional. Aqueles tipos de competências demonstrados pelos profissionais em situações únicas, incertas e conflituosas da prática profissional concernem à expressão “talento artístico profissional”, empregada pelo autor. Assim, Schön (2000, p. 38) propõe uma epistemologia da prática alternativa, em que “o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional”. Já a expressão “conhecer-na-ação” refere-se “aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes — *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço” (SCHÖN, 2000, p. 31). O autor explica que, nesses termos, há a compreensão de que

o ato de conhecer acontece na ação, uma vez que esse é revelado pela *performance*. Todavia, é observável que, embora haja uma maneira capacitada e espontânea de executar essa *performance*, caracteristicamente o indivíduo é incapaz de torná-la explícita de forma verbal. Isso porque as descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre tentativas de explicitação simbólica de um tipo de inteligência implícita e naturalmente voluntária. Os fatos, procedimentos e teorias, de certa forma, são estáticos, ao passo que o processo de conhecer-na-ação é sempre dinâmico. Assim, segundo o autor: “Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão” (SCHÖN, 2000, p. 31).

De acordo com essas considerações, o estudante se vê diante de uma situação paradoxal, uma vez que não pode, inicialmente, entender o que é necessário aprender, mas precisa começar a fazer aquilo que não entende para educar-se a si mesmo e aprender. Esse paradoxo ainda se torna um dilema maior para o aprendiz, já que requer dele compromisso com custos mais elevados do que a recompensa que espera. Schön (2000, p. 80) comenta: “Talvez o menor desses custos seja o custo de um risco. Nadando em águas desconhecidas, o estudante arrisque a perder seu sentido de competência, controle e confiança. Ele deve abandonar temporariamente muito daquilo que já valoriza”. Assim, notamos que, para o professor, as incertezas engendradas pela experiência abalam os sentimentos de competência, controle e confiança. Esse quadro é agravado na medida em que o espaço e a liberdade para os experimentos e a aprendizagem com os erros são restringidos pelo controle externo da instituição em que atua, diante dos resultados que lhes são cobrados. Segundo o autor:

Toda a tentativa de produzir uma instrução é um experimento que testa tanto a reflexão do instrutor sobre seu próprio ato de conhecer-na-ação como sua compreensão do instrutor sobre seu próprio ato de conhecer-na-ação como sua compreensão das dificuldades dos estudantes. Toda a tentativa de seguir uma instrução releva e testa a compreensão do estudante sobre seu significado e, ao mesmo tempo, a própria qualidade da instrução (SCHÖN, 2000, p. 88).

Para Schön (2000), o melhor parâmetro indicativo sobre a aquisição de talento artístico de um estudante está na sua descoberta do tempo exigido para o processo de *design*. Considerando que necessariamente intensidade e duração são demandas de um ensino prático reflexivo — essas que vão bem além das exigências das instituições catedráticas —, o tempo utilizado no empreendimento do aprendiz envolve a vivência de choques iniciais de confusão e mistério, trabalho com expectativas e frustrações, em meio a ciclos de aprendizagem e à movimentação repetida entre a “reflexão-na-ação” e a “reflexão sobre a ação”. Nesse sentido,

Schön (2000, p. 227) comenta: “É uma marca de progresso em um ensino prático reflexivo o fato de estudantes aprenderem a ver o processo de aprendizagem como, nos termos de John Dewey, ‘o trabalho prático... de modificação, de mudança, de reconstrução continuada, sem fim’ (1974, p. 7)”. Contudo, Schön (2000) aponta uma contrariedade na formação tradicional dos profissionais, ao explicar que as universidades concebem as tarefas e os problemas práticos através das cadeiras ou cursos específicos que oferecem. O inconveniente aparece quando as questões requerem um tratamento indisciplinar, por perpassarem as esferas dos departamentos institucionais, e as políticas existentes nesses territórios muitas vezes se colocam como um infortúnio no processo de formação.

A respeito de um ensino prático e reflexivo, apreendemos de Dewey (1979b) que é necessário proporcionar condições ao aluno que estimulem o pensamento. Nessa perspectiva, aquele que está ensinando precisa ter o discernimento e a sapiência para selecionar informações e perceber o momento em que é conveniente oferecê-las e disponibilizá-las aos estudantes, a fim de estimular o desenvolvimento da sua curiosidade. Ao contrário do que aparentemente é interpretado, a postura do professor não é de um espectador inerte, mas de um profissional que está participando com o aluno de uma experiência compartilhada, e de um aprendiz que está estudando a situação e aprendendo com seu educando. “Em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem o saber, um professor — e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (DEWEY, 1979b, p. 176). Ou seja, o professor está aprendendo com os seus alunos como melhor ajudá-los.

O papel do educador na empresa da educação é proporcionar o ambiente que provoque reações ou “respostas” e dirija o curso do educando. Em última análise, *tudo o que o educador pode fazer* é modificar os estímulos ou as situações, de modo que das reações resulte o mais seguramente possível a formação de desejáveis atitudes intelectuais e sentimentais (DEWEY, 1979b, p. 199, itálico do autor).

Teoricamente, podemos entender que o professor é um indivíduo que estudou e se preparou minimamente para desenvolver as competências necessárias à atuação reflexiva na organização do ambiente educativo.

Embora as matérias de estudo já sejam constituídas por ideias preestabelecidas em meio a fatos que já foram observados, avaliados, sistematizados e recordados, cabe ao professor fornecer aos alunos as medidas, modelos e os padrões adequados do conhecimento devidamente desenvolvidos. Dessa maneira, o professor poderá revelar e explorar com os seus alunos as

possibilidades das atividades ainda em estado bruto e trabalhar de modo coordenado com os elementos essenciais da cultura que precisam ser perpetuados. É importante que o docente compreenda a diferença entre as matérias de estudo e o seu lugar na ótica de um adulto experiente e de um aluno inexperiente. Dewey (1979b, p. 201) assim declara: “A matéria do estudante não é, por essa razão, nem o pode ser, idêntica à matéria formulada, cristalizada e sistematizada do adulto, isto é, do modo que se encontra em livros, em obras de arte etc. Esta representa as possibilidades daquela, mas não seu estado atual”. A atitude do professor perante a matéria é muito diferente da atitude de seus alunos. Nesse sentido, outorga-se a si uma grande responsabilidade, não apenas no domínio da matéria ensinada, mas no domínio de conhecimentos em diversos campos técnicos das ciências humanas, como a psicologia e a sociologia, para que consiga interpretar as atitudes, necessidades e aptidões de seus alunos nas situações pedagógicas. O próprio Dewey (1979b, p. 202) menciona: “Quando empenhado no ato direto de ensinar, o professor deve estar familiarizadíssimo com a matéria, mas a sua atenção deve concentrar-se na atitude mental e nas reações do discípulo”. É fundamental que o professor desenvolva uma atitude habitual de interesse pela interação entre a experiência pessoal do aluno e a matéria de estudo.

### **3.4 O que seria um “ensino prático reflexivo” na teoria deweyana?**

Dewey (1979a) elucida que as experiências humanas, especialmente em seus primeiros estágios, podem compartilhar elementos comuns entre si, os quais se ligam às pessoas, e conectam umas às outras nos círculos de convivência. Esses elementos comuns são os componentes, os dados e as generalidades conceituais e simbólicas que se constituem base para as relações sociais e o desenvolvimento da vida. Contudo, a referência ao humano implica necessariamente compreensões e experiências marcadas por singularidade. Além disso, o valor de uma experiência sempre está na sua capacidade de ampliar uma significação e entendimento sobre alguma coisa e, conseqüentemente, para que planos e propósitos de ação futura sejam clarificados. Logo, a maneira pela qual conceitos genuínos são formados por um indivíduo é a questão mais importante para as práticas de ensino.

Por outro lado, como já mencionado, quando — no ensino — a preocupação por resultados exteriores se sobrepõe às motivações, aos esforços e ao desenvolvimento pedagógico, a mecanicidade é o resultado do processo em detrimento de uma vitalidade que se perde. Na escola, essa mecanicidade se expressará, principalmente, por meio dos exames, das

notas, das classificações e das promoções, entre outras práticas correntes de cobranças cada vez maiores por resultados — os quais na verdade são produtos superficiais. Segundo o autor: “Os estudos que exigem habilidade correm o risco de tornar-se puramente mecânicos” (DEWEY, 1979a, p. 69). Diante disso, verificamos que, se tais tipos de práticas já carregam um sentido pejorativo, quando partem dos professores para os alunos — pelos efeitos psicológicos que acarretam mediante a imposição de uma atividade pela qual não há interesse —, são ainda piores quando partem das diretorias institucionais para os próprios docentes.

As habilidades técnicas se tornam mecânicas quando perdem seu poder intelectual, na busca por um caminho mais curto para alcançar suas metas. Dewey (1979a, p. 74) comenta: “Quanto mais técnico um assunto, menos elementos comuns fornece para o trabalho do pensamento”. É o grau de isolamento estabelecido entre o assunto ou matéria e a experiência diária, pela ausência de elementos comuns a ambos, que determinará a natureza técnica ali existente. Logo, podemos dizer que, profissionais que muito utilizam técnicas e pouco percebem ou reconhecem conflitos na prática, correm um risco maior de desenvolverem hábitos mecânicos, por não sentirem curiosidade ou a necessidade de um pensamento mais profundo sobre o que estão fazendo e, conseqüentemente, por isolarem o campo da prática, em suas relações com a teoria. De acordo com Dewey (1979a, p. 71): “Para que uma técnica se encontre a disposição da inteligência, deve ser adquirida por meio do exercício da própria inteligência” (DEWEY, 1979a, p. 71). Em outras palavras, entendemos que a aquisição da técnica só será significativa quando ocorrer por meio do exercício da inteligência, que se manifesta pela operação do pensamento que visa compreender as causas e conseqüências entre os acontecimentos.

Dewey (1979a) explica que, informações, especialmente quando isoladas, podem não estar relacionadas necessariamente ao saber e ao seu potencial desenvolvimento. Assim, especifica uma distinção clara entre ambos, ao dizer que as informações “são conhecimentos simplesmente adquiridos e armazenados. O saber é o conhecimento que atua no sentido de obter-se a capacidade de tornarmos nossa vida mais eficiente” (DEWEY, 1979a, p. 71). As informações, por si mesmas, são incapazes de mobilizar ou exercitar a capacidade intelectual. Ao contrário, o saber que é conhecimento, é o que motiva e impulsiona atividades mentais, atitudes e condutas. Dessa forma, o saber não é um mero integrante do exercício do pensamento, uma vez que está elementarmente vinculado às experiências e à vida prática e, assim sendo, também não tem um fim em si mesmo. O autor chega a comentar que “é inteiramente falsa a afirmação de encontrar-se e resolver-se um problema possam mais tarde ser empregados à

vontade pelo pensamento” (DEWEY, 1979a, p. 71). É importante que o professor — em sua formação, suas experiências, práticas e estudos — venha a desenvolver saberes, ou seja, conhecimentos que tornem sua vida e atuação profissional mais eficiente. Considerando que as situações vivenciadas em sala de aula — que envolvem ensino, disciplina e indisciplina dos alunos, objetivos curriculares, metas de aprendizagem, conflitos políticos e sociais, entre outras demandas — podem ser embaraçosas para muitos. Por isso, a forte tendência de se voltar para a comodidade das práticas mais técnicas, mecânicas e tradicionais, pois essas são “aparentemente” mais seguras, menos incômodas e satisfatórias quanto às expectativas de resultados objetivos e exteriores.

Diante dessas considerações, o exercício da flexibilidade requer do professor um cuidado especial quanto à adoção de métodos lógicos, especialmente quando esses venham a significar ou se expressar como “um conjunto de expedientes mecânicos e autoconscientes, destinados a comprimir em um molde a atividade mental pessoal do educando” (DEWEY, 1979a, p. 88). Assim, qualquer estudo que envolve uma matéria externa apresentada pelo professor ou por algum compêndio precisa inicialmente abranger uma análise dos elementos lógicos que a compõem em suas definições, princípios, formulações e organização. “O aluno, então, aprende, uma por uma, as definições, e, juntando progressivamente uma à outra, constrói o sistema lógico imbuindo-se gradualmente, por esses meios, da qualidade lógica vinda de fora” (DEWEY, 1979a, p. 89). Endentemos que o mesmo precisa ocorrer com as solicitações e prescrições advindas sobre os docentes. Portanto, embora não seja dever do professor moldar a mente e a atividade mental do educando aos padrões e paradigmas lógicos comuns do meio social, ele precisa cuidar do direcionamento e da formação de seus próprios padrões mentais. O aprendiz — seja o aluno e, sobretudo, o professor — precisa compreender por si mesmo o processo progressivo entre os problemas no percurso do desenvolvimento da matéria e entre relações de causa e efeito. Logo, a abertura para novas percepções, ideias e propostas faz-se necessária. A esse respeito, o autor faz uma observação muito séria:

Enquanto as escolas ensinarem por compêndios e se basearem no princípio da autoridade e da aquisição, de preferência ao da descoberta e investigação, seus métodos serão escolásticos — desprovidos, porém, da perfeição e sistematização lógicas do escolasticismo considerado em seu aspecto mais característico (DEWEY, 1979b, p. 308-309).

Vemos aqui uma advertência contra a submissão cega e acrítica a autoridades que muitas vezes impõem didáticas e conteúdos descontextualizados e irrelevantes diante das reais necessidades cognitivas e epistemológicas dos alunos e professores. Todavia, a despeito dos

inúmeros e prováveis desencaixes entre o que é oferecido ou imposto e o contexto de uma determinada rotina escolar em sua realidade, esses materiais e orientações externas ainda são necessários, em certa medida. É possível um trabalho crítico sobre o conteúdo desses materiais, de uma contextualização que os conecte às distantes realidades dos alunos, bem como um esforço de criação e improvisação a partir de então. Em muitas realidades os compêndios fazem falta, ao menos para oferecer um ponto de partida ou um norte ao qual o professor possa seguir, em meio ao mar de possibilidades instauradas que chegam a ofuscar a visão do docente, dificultando suas decisões e condutas. Lembremo-nos da crítica deweyana aos dualismos, para evitar os extremismos da total rejeição ou da recepção cega, uma vez que tais materiais podem ser aproveitados para iluminar caminhos em situações de obscuridade e falta de referência sobre como atuar. Contudo, é claro que o professor não deve se contentar com aquilo que lhe é dado nesse momento, pois os livros e as orientações externas, nessas circunstâncias, precisam ser concebidos apenas como materiais de apoio ao trabalho, com experiências e experimentos. Essas experiências, frente às bases e orientações pedagógicas, como vimos, demandam vivências concretas no exercício do ofício docente.

À vista de tais considerações, o autor menciona que “nunca nos livraremos totalmente das situações de tentativas e erros” (DEWEY, 1979b, p. 165), uma vez que, nas situações práticas da vida, sempre haverá necessidade de provar e experimentar as conclusões advindas dos pensamentos, por mais coerentes e racionalmente lógicas que venham a ser. A complexidade e as mudanças que acontecem na realidade sempre nos desafiarão e impulsionarão na busca por compreensão e novos conhecimentos. “E, como jamais se podem tomar em linha de conta todas as relações, aqueles pensamentos nunca poderão prever com perfeita exatidão todas as consequências das coisas” (DEWEY, 1979b, p. 165). Há, então, condições para diferenciar uma experiência reflexiva de outros métodos de investigação mais grosseiros, de acordo com o autor. Cabe ao professor, perante uma situação de incertezas e perplexidade, tentar interpretar os elementos oferecidos por sua experiência, buscando conjecturar e prever relações de causa e efeito, ao mesmo tempo que deve examinar cuidadosamente todas as considerações possíveis. Assim, segundo essa linha de raciocínio, para definir, esclarecer e resolver o problema apresentado, será necessário elaborar tentativas de hipóteses e planos de ações aplicáveis ao estado existente das coisas. Por meio do exercício do pensamento, o indivíduo, e especialmente o professor, tanto quanto possível, consegue tratar seus atos exteriores como experimentais. Dessa maneira, os resultados de suas atitudes são analisados com atenção, mediante a formulação de problemas e exames de causas e

consequências. Os pontos de origem e as motivações, bem como os efeitos e os resultados, precisam ser examinados, de modo cuidadoso, como aquilo que se refere à intelectualidade e à não intelectualidade.

Diante dessas considerações, observamos que o autor pontua a necessidade de cuidado com palavras que são usadas repetidamente em determinadas situações, cujos sentidos sejam desconhecidos ou de senso comum. Dewey (1979a, p. 234) explica que “as palavras, que originalmente representavam ideias, acabam ficando, pelo uso repetido, meras fichas; convertem-se em objetos materiais, de que nos devemos servir, de acordo com certas regras, ou que devemos submeter a certas operações, sem termos consciência de seu sentido”. Com base nessas considerações, portanto, verificamos a necessidade de cuidado com os jargões técnicos do ofício ou da área de estudos. Como visto na introdução desta pesquisa, no campo de formação docente há a aprendizagem de muitas máximas que se tornam jargões, em virtude de meras repetições desprovidas de entendimento profundo das significações.

### **3.5 Quem é o profissional**

Fundamentando-se nos estudos de Everett Hughes, Schön (2000) entende o profissional como alguém que detém um conhecimento especial, pelo qual é encarregado de exercer um controle social naquilo em que é especializado, com um grau relativamente alto de autonomia na regulamentação de sua prática e profissão. A concepção de profissão está ligada à ideia de uma comunidade de profissionais que desfruta de alguns direitos e privilégios especiais em decorrência dos conhecimentos específicos que a distingue no meio social. Assim, faz referência a um conceito deweyano ao dizer que:

Uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais — o tribunal, a escola, o hospital e a empresa, por exemplo. Suas práticas são estruturadas em termos de tipos particulares de unidades de atividade — casos, pacientes, visitas ou aulas, por exemplo — e eles estão social e institucionalmente padronizados, de forma a apresentar ocorrências repetidas de tipos particulares de situações (SCHÖN, 2000, p. 36).

Aqueles que estão aprendendo uma nova prática em sua formação profissional, estão automaticamente sendo iniciados nas tradições e no mundo prático de uma comunidade de profissionais, mediante, especialmente, a aprendizagem de linguagens, sistemas apreciativos,



protocolos, repertórios, modelos e padrões. As práticas profissionais se constituem de fragmentos de atividades que se relacionam, de certo modo, à visão de uma vocação para determinados tipos de conhecimento. Embora existam diferenças nas experiências, estilos, abordagens, perspectivas e subespecialidades dentro de uma profissão, existe um corpo de conhecimento que é parcialmente organizado de modo sistemático e expressa um conjunto de valores e normalizações (SCHÖN, 2000).

Na epistemologia da prática proposta teoricamente por Schön (2000), o profissional responderá às situações inesperadas e anômalas por meio da reflexão sobre seu processo de conhecer-na-ação. Essa reflexão o levará a reestruturar alguns de seus conhecimentos e estratégias de atuação, ao mesmo tempo que promoverá experimentos imediatos que estarão a testar suas novas percepções. Temos então um processo de reflexão-na-ação com base em uma visão construcionista da realidade, pela qual o profissional é visto construindo as situações de sua prática, com o exercício de seu talento artístico e de todos os outros modos expressos pelas suas competências.

Se concebermos o conhecimento profissional em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não-problemática a problemas instrumentais, veremos o ensino prático, em sua totalidade, como uma forma de treinamento técnico. O trabalho do instrutor será comunicar e demonstrar a aplicação de regras e operações aos fatos da prática (SCHÖN, 2000, p. 41).

Schön (2000) declara sua simpatia pelo conceito deweyano de *designer* como aquele que trabalha para transformar situações indeterminadas — marcadas pela incerteza, má definição, complexidade e incoerência, entre outras características — em determinadas. O *designer* então constrói sua própria coerência, de maneira a projetar ações, bem como a observar, descobrir e avaliar as consequências dessas construções. Na abordagem de Schön (2000), os artistas, por construírem coisas com sua imaginação, são também *designers*. Nesse sentido, os profissionais como construtores podem ser considerados também como *designers*.

Os profissionais atuantes também são construtores de artefatos. Advogados constroem casos, argumentos, acordos e pelas da legislação. Médicos constroem diagnósticos e sistemas de teste e tratamento. Planejadores constroem planos espaciais, políticas, arranjos reguladores e sistemas para a harmonização de interesses conflitantes (SCHÖN, 2000, p. 44, *itálico do autor*).

E os professores? Constroem projetos pedagógicos, currículos, planos de aula, apresentações, lições, avaliações... Podemos dizer que são construtores também, no sentido

geral abordado pelo autor, uma vez que, em suas palavras: “Eles sistematizam problemas e moldam situações que sejam adequadas a seus métodos e concepções profissionais, constroem situações adequadas aos papéis que eles sistematizam e moldam os próprios mundos práticos de suas vidas profissionais” (SCHÖN, 2000, p. 44). Além disso, os professores constroem para atender necessidades sociais, diante de demandas e expectativas com objetivos pedagógicos, ideais filosóficos e teóricos, modelos de homem e sociedade.

Schön (2000) também explica que, embora todas as práticas profissionais envolvam a execução de algum processo específico, o qual requer habilidades importantes que dizem respeito ao conhecimento-em-ação, essa execução não é distinguida da aquisição de resultados. Os profissionais sempre são julgados socialmente pelos resultados ou produtos tangíveis de seus trabalhos, diante dos objetivos almejados.

Tendemos a chamar os advogados de bons, por exemplo, quando eles vencem os casos, protegem os clientes de riscos legais, ou escrevem acordos que passam no teste do tempo. [...]. Porém, uma médica que faz regularmente diagnósticos precisos ou um advogado que regularmente vence casos têm uma forma característica de passar pelo processo de diagnóstico ou pelo processo judicial. É nessas execuções profissionais que reside seu conhecimento-nação específico (SCHÖN, 2000, p. 159).

John Dewey, por sua vez, não expressa uma concepção específica sobre quem seria um profissional — particularmente nas obras aqui analisadas. Contudo, em *Democracia e educação*, discorre sobre características próprias de um trabalho, como atividade intelectual. O autor menciona que o nível de complexidade de uma atividade, em relação ao seu significado, pode transformá-la em trabalho. Essa transformação é possível através do grau e da demanda de atenção que a atividade requer do indivíduo sobre suas relações de causa e efeito, tendo ele em mira o alcance de determinados objetivos. Nessa atividade a atenção do indivíduo está voltada para as consequências que ela terá. Quando essas consequências não são partes da atividade, mas sim exteriores, o trabalho passa a ser marcado pelo caráter de compulsoriedade — há fins para os quais a atividade é apenas um meio. De acordo com essa lógica, até mesmo um jogo — como os utilizados nos meios lúdicos ou educacionais — pode se constituir um trabalho. O autor ainda menciona que quando o trabalho está associado à atitude qualitativa do jogo, se transforma em arte (DEWEY, 1979b).

Dewey (1979b) nos explica que, assim como as capacidades artísticas, aptidões científicas e a cidadania prestante, as funções profissionais são desenvolvidas mediante as ocupações sociais. A cada ser humano, não há especializações restritas, pois todos desempenham várias ocupações na vida social — seja na família, no trabalho e nos diversos

círculos coletivos e comunitários — e, portanto, suas atividades vocacionais são múltiplas e variadas. Ninguém é unicamente um artista, ou um professor, ou padeiro, por exemplo, sem poder ser outra coisa, uma vez que a condição existencial humana não se limita resumidamente a uma ocupação. Diante dessas considerações, uma grande função da educação é defender-se contra a tendência de tornar determinadas vocações predominantes, exclusivas e absorventes em seu aspecto especializado.

Contudo, para conseguirmos compreender o que potencialmente seja um profissional, na filosofia deweyana, percebemos a necessidade de apresentar alguns aspectos importantes sobre o conceito de vocação. Segundo o filósofo, “vocação significa qualquer espécie de atividade contínua que produz serviço para outrem e empenha as aptidões pessoais em benefício da consecução de resultados” (DEWEY, 1979b, p. 352). Observamos, então, que uma vocação expressa a direção das atividades da vida, de modo que todas se tornem perceptivelmente importantes em virtude das associações entre suas consequências para aqueles que as possuem e para a utilidade na vida de outros com quem entra em contato. A existência de uma vocação implica objetivos e propósitos norteadores das ações que envolvem os esforços no trabalho de uma pessoa, o enriquecimento de experiências educativas e o desenvolvimento da liberdade intelectual. Portanto, um indivíduo que esteja exercendo sua vocação em seu trabalho, vive e se conduz na sociedade de maneira consciente para um desenvolvimento contínuo. Em suas circunstâncias, o ato de pensar é exercitado em conexão com suas atividades corporais, e as atividades práticas em conexão com a sua cultura teórica. Assim, a eficiência de uma vocação é determinada pela relação estabelecida entre todas as atividades que o indivíduo exerce na sociedade. Nesse sentido, a aquisição de inteligente proficiência em suas ocupações é necessária para que o indivíduo as torne significativas e não permita que caiam em uma circunstância rotineira de interesses isolados. É o modo como o indivíduo desenvolve e exerce a sua vocação que o diferenciará dos outros.

De acordo com Dewey (1979b), são as ocupações que estabelecem o equilíbrio entre a capacidade de distinguir as coisas e os serviços sociais que desempenha. Quando uma pessoa exerce uma atividade com o máximo de satisfação e um mínimo de atrito e incômodos, significa que a sua ocupação é adequada e acertada diante de suas capacidades no seu contexto. Além da satisfação pessoal que o indivíduo sente, a comunidade, conseqüentemente, também é beneficiada com o seu melhor serviço. Nesse sentido, a ocupação, quando acertada, é uma fonte de felicidade, mas quando equivocada ou imposta, é uma tragédia. As atividades que não correspondem a uma vocação são marcadas por mais dificuldades, pela falta de objetivos e

continuidade entre aquilo que se está fazendo e as demais experiências. São atividades que muitas vezes não trazem contribuições para quem as estão desempenhando, mas, por outro lado, acarretam “ostentação ociosa e a dependência parasitária de outrem (DEWEY, 1979b, p. 339).

Por tais razões, o autor menciona:

Descobrir aquilo que uma pessoa está mais apta a fazer, e assegurar uma oportunidade para fazê-lo, é a chave da felicidade. Não há maior tragédia para um indivíduo do que deixar-se de descobrir sua verdadeira aptidão na vida, ou verificar-se que houve desvio dessa aptidão congênita, e que as circunstâncias o forçaram a um trabalho em desacordo com as próprias inclinações (DEWEY, 1979b, p. 340).

Segundo o autor, quando não há estímulos suficientes para dirigir as energias do indivíduo que está exercendo uma ocupação, há mais perdas que ganho. Aquele que não faz um trabalho que estimula a sua inclinação, encontra-se em uma condição totalmente comprometedora diante das possibilidades de desenvolvimento de sua identidade. A probabilidade de encontro e desenvolvimento de suas inclinações naturais torna-se negativa e até mesmo nula, especialmente quando forçado a fazer algo diferente, que o desagrada, desprezando suas vocações. Diante dessas considerações, entendemos que um ponto importante na linha de raciocínio do pensamento deweyano é que o professor exerça suas ocupações profissionais em conexão com suas inclinações. Observemos a importância de refletir sobre a decisão pessoal de escolher e seguir uma profissão, levando em conta suas aptidões naturais e os problemas que tal escolha pode acarretar quando o exercício da profissão não corresponde às condições necessárias. Sabemos que a realidade é bem contraditória por inúmeras circunstâncias que fogem ao ideal teórico, mas essas ponderações são importantes para problematizar as condições do presente e visualizar possibilidades de movimentar mudanças. Além disso, em meio às práticas didático-pedagógicas, o professor encontra-se diante de oportunidades para o exercício de um trabalho específico com os alunos, em torno dessa área que envolve descobertas, reflexões e decisões sobre as inclinações e aptidões naturais de cada um.

Conforme Dewey (1979b) explica, desde a infância, a descoberta das genuínas aptidões e capacidades pessoais acontece pelas ocupações ativas relativas às necessidades e aos interesses particulares, através de um processo constante. Em todas as fases da vida do ser humano a vocação predominante é a que diz respeito ao seu desenvolvimento intelectual e moral. Daí a incoerência da ideia de uma educação que apenas vise à preparação para o futuro, uma vez que essa reduzirá as possibilidades do desenvolvimento atual. Dewey (1979b),

inclusive, em sua época, expressou preocupação com as ideias de uma corrente de preparação profissional que carregava uma forma rígida adaptada ao regime industrial existente no momento. Em suas palavras, “este movimento se proporia continuar a tradicional educação liberal ou cultural para os poucos economicamente aptos para fruí-la, e dar às massas uma limitada e prática educação técnica para profissões especializadas, exercidas sob direção de outrem” (DEWEY, 1979b, p. 353). Tal problema, na visão do autor, é resultado de uma compreensão intelectual e moral da realidade social baseada em conceitos dualistas. A solução, a seu ver, está na potencial e íntima influência da ciência em todas as formas de intercâmbio social, a fim de que seja utilizada para o desenvolvimento do caráter e do espírito, isto é, da mentalidade e da intelectualidade, mediante o cultivo de hábitos inteligentes.

Dewey (1979b) ainda elucida que, como as ocupações visam à produção de resultados para algum fim, os instintos e os hábitos encontram-se em jogo perante a inteligência. Nesse sentido, uma ocupação pode se tornar um princípio organizador para o desenvolvimento intelectual, de acordo com o modo como coordena entre si dados informativos, conhecimentos e ideias. Essa organização do conhecimento é vitalmente necessária nas ocupações e incomparavelmente superior às classificações, às seleções e ao arranjo de fatos realizados para fins puramente abstratos. Há solidez e eficácia nos vivos estímulos de uma ocupação, enquanto os fins abstratos são meramente formais, superficiais e insensíveis. Assim, Dewey (1979b, p. 342, *itálico do autor*) declara: “A única preparação adequada *para as ocupações* é a feita *por meio de ocupações*”. Observamos então que, nessa lógica, a instabilidade, a fragilidade e a ineficácia de uma ocupação estão relacionadas a falsos estímulos e fins externos, desconexos com os interesses, necessidades e impulsos do indivíduo — no caso, do profissional docente.

### **3.6 Quem é o professor na sociedade, segundo Dewey**

Para analisarmos quem é o professor, como um profissional, na teoria deweyana, consideramos importante pontuar a compreensão naturalista que o autor possui em relação à vida e sua subsistência. O professor, antes de ser um profissional a serviço da sociedade, é um ser vivo que possui necessidades básicas de sobrevivência e, portanto, emprega suas energias no trabalho para supri-las e dar continuidade à sua vida. O trabalho, inclusive, é um meio empregado para a preservação e desenvolvimento da vida individual e coletiva. O bem-estar e o desenvolvimento de um indivíduo dependem do bem-estar e do contínuo desenvolvimento da coletividade, ou seja, do grupo social ao qual pertence. Em modos diversos e constantes, surgem

obstáculos no ambiente que desafiam a continuidade da vida, porém, conforme a visão naturalista de Dewey (1979b), a comunidade está contínua e consecutivamente, ao longo das gerações, adaptando-se aos desafios. As sucessivas mudanças da vida social acarretam novos problemas em circunstâncias inusitadas para os seres vivos. Então, podemos entender que o natural para um grupo especializado em um determinado papel social, como uma classe de profissionais, é a tendência de desenvolvimento contínuo ao longo do tempo para o enfrentamento de novos desafios. As condições que a convivência com outros profissionais promove ao indivíduo lhes permite vir a responder às novas demandas e aos valores sociais de seu tempo e entorno. O trabalho cooperativo é fundamental.

A renovação da vida, conforme Dewey (1979b) explica, também envolve crenças, ideias, ideais, esperanças, venturas, objetivos, expectativas, sofrimentos e hábitos. Todos esses elementos integram a experiência contínua da vida dos grupos e comunidades na sociedade. E, nessa perspectiva, a renovação pode ocorrer pelo exercício da educação. Portanto, “educar é uma questão de necessidade” (DEWEY, 1979b, p. 3), e na formação do professor, entendemos que educar é, sobretudo, uma exigência precisa e contínua. Nessa linha de raciocínio, ainda sobre a renovação da experiência coletiva ao longo da história, observamos que é essencial que o professor conheça os regimentos e as prescrições legais dos grupos comunitários, institucionais e sociais aos quais pertence e convive. Esse conhecimento possibilitará a atenção analítica do profissional no que diz respeito aos objetivos ligados ao bem comum da comunidade, ao corporativismo, ao projeto de nação do governo a que serve e, sobretudo, às mudanças e às transformações no seu entorno. Dewey (1979b, p. 15) comenta: “Desde que esteja possuído da atitude emocional do grupo, terá sempre o cuidado de procurar conhecer os fins especiais a que o referido grupo aspira e os meios necessários para garantir o triunfo”. Algo a ser analisado pelo profissional diante da comunidade na qual encontrar-se-á inserido pelo seu ambiente de trabalho.

A especificidade da tarefa profissional do professor se funda na necessidade do ensino de coisas e matérias determinadas a serem estudadas, as quais derivam-se da crescente complexidade que envolve os recursos e as conquistas da sociedade. Contudo, como já foi explicitado, sua atuação precisa se dirigir para a construção de uma atitude mental e social nos alunos, capaz de agregar e ampliar novas significações às experiências ordinárias desses. Segundo Dewey (1979b, p. 9):

Quando a aquisição de conhecimentos e a aptidão intelectual técnica não influem para criar uma atitude mental social, a experiência vital ordinária deixa de ganhar maior significação, ao passo que, na mesma proporção, o

ensino escolar cria homens meramente “eruditos”, isto é, especialistas egoístas.

Como visto, essa é uma ênfase constante de Dewey. Sem o emprego prático dos conhecimentos não há aprendizagem com profundidade de significação. Isso significa também que, para o professor — bem como para o aluno —, informações, lógicas e saberes teóricos distantes de sua vida prática se tornam meramente ideias e dados abstratos e livrescos. Assim, um conhecimento genuinamente social tem o seu desenvolvimento impossibilitado, uma vez que se encontra desvinculado das necessidades da vida diária e interesses práticos.

Há uma diversidade grande de grupos e comunidades — cada qual com sua forma de organização, seus costumes, tradições, crenças, valores morais e aspirações — que integram a sociedade moderna e exercem um influxo formador nas disposições ativas de seus integrantes. Na escola, temos então a reunião e a convivência entre pessoas procedentes desta diversidade de grupos comunitários para o estudo em comum. Nesse sentido, Dewey (1979b, p. 22) ainda menciona que “compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contacto vital com um ambiente mais amplo”. Notamos que, diante dessa função fortalecedora e integradora da escola em prol da coordenação de influências dos vários meios sociais na mente de seus alunos, aos professores cabe a tarefa primeira de identificação das limitações e potencialidades que os circundam. Desta maneira, é importante que esse profissional busque ampliar o arcabouço de sua formação cultural para conseguir visualizar possibilidades de proporcionar aos alunos um ambiente mais amplo e equilibrado, cultural e educativamente falando.

Nessas circunstâncias, a ciência pode exercer um papel fundamental e eficaz ao ajudar o professor a descobrir e esclarecer conexões de si mesmo e da sociedade com o seu trabalho, especialmente no que se refere àquelas com os demais que nele tomam parte. É importante que as relações técnicas, intelectuais e sociais incluídas naquilo que se está fazendo sejam compreendidas diante de suas conexões e implicações mais amplas. Por exemplo, Dewey (1979b) comenta que alguém que está exercendo um trabalho segmentado e não consegue visualizar as relações entre aquilo que está executando e as outras partes do processo para a formação ou alcance do produto, acaba desenvolvendo uma rotina maquinal e alienada. Diante disso, compreendemos que, de certa maneira, quando o professor lida com a interdisciplinaridade está estabelecendo condições mais profícuas para a formação de uma visão ampla sobre as relações que envolvem os conteúdos das aulas com a realidade do mundo. Já

professores especialistas em uma única matéria correm o risco de se limitarem no campo de sua especialização.

Segundo Dewey (1979a, p. 269-270), “o professor é o líder intelectual de um grupo social: líder, não em virtude de um cargo oficial, mas de seu mais largo e mais profundo acervo de conhecimentos, de sua experiência amadurecida”. Portanto, o professor quando entra para a profissão está assumindo uma séria responsabilidade de liderança perante a comunidade com a qual trabalha. Nesse sentido, ao contrário de muitos mal-entendidos em relação à sua pedagogia, o filósofo não compreende o professor como um ser passivo às vontades e aos caprichos dos alunos, mas como um líder que precisa guiar seus alunos no caminho do desenvolvimento. Sempre que necessário, o professor tem a liberdade e o dever de intervir no ambiente e nas atividades dos alunos, quando as condições forem contrárias ao desenvolvimento de experiências educativas. “A suposição de que o princípio de liberdade aplica-se aos discípulos, mas exclui o professor, obrigando-o a abdicar toda liderança, é simplesmente tola” (DEWEY, 1979a, p. 270).

Assim, Dewey (1979a) menciona que existem condições específicas necessárias ao professor para que esse exerça realmente a liderança intelectual em um grupo social. Logo, a condição básica e fundamental é o preparo intelectual em relação à matéria de ensino. Esse preparo intelectual, segundo o autor:

[...] deverá ser abundante ao ponto de transbordar, muito mais amplo que o fixado pelos limites do compêndio ou de qualquer plano traçado para o ensino de uma lição; deverá abranger pontos colaterais que lhe permitam tirar proveito das perguntas inesperadas, dos acidentes imprevistos; deverá fazer-se acompanhar de verdadeiro entusiasmo pela matéria, o qual se comunicará, por contágio, aos alunos” (DEWEY, 1979a, p. 271).

Portanto, observamos que o preparo profissional se torna imprescindível e está ligado tanto ao tempo e à solidez da formação acadêmica inicial como da formação continuada e à preparação dos planejamentos e das práticas pedagógicas. O preparo acadêmico e prático é elementar para uma visão mais ampla e analítica sobre a realidade presente e potencialmente futura, bem como para o bom desempenho das responsabilidades profissionais. O professor tem o dever de guiar as atividades e experiências — tanto de seus alunos como de si mesmo — que conduzirão a construção contínua de novos conhecimentos.

Como menciona Dewey, “o professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (DEWEY, 1979a, p. 43). Daí a importância da investigação sobre a vida, com os gostos e as experiências dos alunos em seu cotidiano fora



da escola, para que o professor conheça e identifique possibilidades adequadas de atuação didático-pedagógicas em suas circunstâncias particulares. Dewey (1979a, 43-44) explica: “Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão”. Sabendo-se então que o número e a qualidade desses fatores variarão de acordo com a particularidade de cada pessoa, observamos quão ampla e complexa é a responsabilidade do professor. Como aprendiz também, esse profissional é responsável por emanar uma energia propulsora de si mesmo para conseguir caminhar rumo ao desenvolvimento contínuo.

### **3.7 Competências e responsabilidades profissionais do professor**

Como já mencionado, para desempenhar bem o seu papel de promover aprendizagens e desenvolvimento, mediante experiências educativas, o professor precisa estudar as aptidões e deficiências inatas dos alunos, a fim de proporcionar um ambiente adequado para suprir suas necessidades, bem como estudar a própria mente desses alunos. O conhecimento a respeito dos processos mentais dos educandos, através de observações sobre reações e movimentos desses, auxiliará o professor a promover atividades e experiências que lhes instiguem o pensamento reflexivo. Como diz o autor, “o problema dos alunos encontra-se na *matéria*; o dos professores é saber *o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria*” (DEWEY, 1979a, p. 271, itálico do autor). Por esse lado, observamos que o domínio prévio da matéria ensinada é imprescindível para que o professor tenha tempo e liberdade para voltar suas preocupações e atenção aos comportamentos e às reações intelectuais dos alunos. Diante dessas considerações, o autor menciona que além do conhecimento das matérias, o professor também precisa ter um conhecimento técnico em sua preparação profissional.

Por “conhecimento técnico” entenda-se, aqui, conhecimento profissional. Por que deverá o professor conhecer a psicologia, a história da educação, os métodos que a experiência alheia aconselha para o ensino das várias matérias? Por duas razões principais: uma é que esse preparo o habilita a notar, nas respostas dos estudantes, aspectos que passariam despercebidos a um leigo, e para interpretar, rápida e corretamente, o que os alunos fazem e dizem; outra, que, conhecendo os processos considerados úteis por outros, o professor poderá dar pronto e adequado auxílio, quando necessário (DEWEY, 1979a, p. 271-272).

Podemos notar então, que o autor denomina os conhecimentos específicos da área educacional — como Psicologia, Filosofia, História, Sociologia e Didática, entre outras áreas — como conhecimentos técnicos ou conhecimento profissional, os quais necessariamente são imprescindíveis para a análise e interpretação de situações, dados e experiências em sua singularidade, bem como para uma conduta inteligente. Todavia, Dewey (1979a) também constata que: “Infelizmente, esse conhecimento profissional é, às vezes, tratado, não como guia e instrumento da observação e juízo pessoal — o que essencialmente é — mas como conjunto de regras fixas de ação” (DEWEY, 1979a, p. 272). Quando isso acontece, entendemos que o conhecimento e a concepção profissional encontram-se dentro da lógica da racionalidade técnica, sobre a qual Schön (2000) tece suas críticas. Dewey (1979a) chega a mencionar que se a percepção da situação não for esclarecida para que o professor saiba como proceder, esses conhecimentos profissionais tornam-se então artifícios mecânicos, pois ainda não foram bem compreendidos.

Um tempo antecedente a cada aula é importante para que o professor planeje as lições com cuidado, analisando seus objetivos e os materiais pedagógicos de trabalho e preparando-se para enfrentar possíveis incidentes e responder perguntas inesperadas. A falta de planejamento e preparação pode levar o professor a alguns problemas, como o autor observa, “ou se deixará arrastar por impulsos sem objetivo ou se prenderá literalmente ao texto” (DEWEY, 1979a, p. 272). Contudo, é evidente que, tanto a formação como o planejamento das aulas exigem um tempo considerável, o qual muitas vezes o professor não tem, seja pela sobrecarga de trabalho ou outros motivos pessoais e institucionais. Todavia, o autor reforça a importância da preparação e do planejamento das aulas e menciona que é necessário que o professor formule algumas perguntas a si mesmo, como:

Que bagagem de experiência e estudo anterior trazem os alunos ao assunto atual? Como auxiliá-los a traçar conexões? Que necessidade, mesmo não reconhecida por eles, constituirá a alavanca que lhes imprimirá à mente a direção desejada? Que usos e aplicações esclarecerão o assunto, fixando-o no seu espírito? Como individualizar o objeto da lição, isto é, como tratá-lo para que cada aluno lhe possa trazer alguma contribuição particular e para que, por sua vez, a matéria se adapte às deficiências e gostos peculiares a cada um? (DEWEY, 1979a, p. 272-273).

Desse jeito, de acordo com o ideal deweyano, a função do professor é providenciar e organizar os materiais e as condições apropriados para dirigir a curiosidade orgânica de seus alunos a investigações que objetivamente produzam resultados significativos para o aumento do conhecimento. Tais investigações precisam aproveitar as indagações sociais, questionando

também livros e pessoas, para se conduzirem em um caminho de descobertas. Nessas circunstâncias, em matéria de curiosidade, o professor tem mais a aprender do que a ensinar. Todavia, Dewey (1979a) também enfatiza que há deveres importantes que precisam sempre ser lembrados quanto à necessidade de proteção intelectual dos seus alunos:

É dever do professor proteger o ser em desenvolvimento contra as condições que provoquem uma simples série de excitações, desprovidas de efeito cumulativo, formando assim um amador de sensações e sensacionalismo ou um *blasé* e desinteressado. É dever do professor evitar qualquer dogmatismo na instrução, o que criaria, gradual mas firmemente, a impressão de que tudo que é importante já foi assentado e nada resta para ser descoberto. O professor precisa saber como ministrar noções quando a curiosidade fez nascer um apetite que quer ser saciado; e como se abster de ministrá-las, quando, por falta de atividade indagadora, elas constituiriam um fardo e embotariam o gume do espírito inquiridor (DEWEY, 1979a, p. 47-48, itálico do autor).

O professor precisa despertar a curiosidade dos alunos e com ela trabalhar para direcionar o modo como emprega suas atividades pedagógicas. Daí a necessidade de proteger as crianças de comportamentos impulsivos e puramente sensíveis, bem como de posturas dogmáticas e conformistas. Destarte, o autor comenta que a falta de reação dos estudantes às matérias e às propostas pedagógicas não significa necessariamente falta de inteligência, e muito menos estupidez. Há alunos que muitas vezes são vistos como “casos perdidos”, mas que reagem de maneira rápida e viva quando o assunto em foco parece valer a pena para eles. A falta de interesse na matéria escolar pode estar mais relacionada com o contexto, a didática e a metodologia sob os quais é apresentada. Por essa razão, além de necessitar estudar os traços e hábitos individuais dos alunos, o professor também “precisa estudar as condições que modificam, para melhor ou pior, as direções em que se expressam habitualmente os poderes individuais” (DEWEY, 1979a, p. 64). Assim, a metodologia que envolve o trabalho do professor é abrangente, pois abarca suas práticas intencionais, tendo em vista os exercícios mentais, tanto no campo da sua consciência quanto da inconsciência. Portanto, para que o professor saiba escolher e empregar adequadamente os métodos de instrução em uma direção mais restrita e técnica, precisa estar inteligentemente ciente das capacidades individuais e da influência inconsciente que o ambiente, em sua totalidade, exerce sobre os alunos. Caso contrário, a técnica e as restrições metódicas poderão contribuir com a formação de maus hábitos que se tornam arraigados e persistentes (DEWEY, 1979a).

Essa postura demanda do professor sensibilidade sobre os modos pelos quais o pensamento dos estudantes funciona naturalmente nas experiências, uma vez que é necessário evitar que o lógico seja identificado como uma organização pronta da matéria. Segundo Dewey

(1979a, p. 90), “o modo de esquivar-se a esse erro é desatender às considerações lógicas”. O psicológico e o lógico são conexos em um mesmo processo mental, desde o estágio inicial até o estágio conclusivo. Além disso, a sistematização do material que está cientificamente organizado é indesejável no ensino, ao menos “até que a mente tenha atingido um ponto de maturidade que a torne capaz de entender *por que* tal forma, de preferência a outra, é adotada” (DEWEY, 1979a, p. 91, *itálico do autor*). Por isso, o professor precisa saber que a disposição lógica característica de uma matéria não é a única, há outras possibilidades de organização intelectual com as quais pode trabalhar. O ponto de partida da aprendizagem dos iniciantes necessariamente sempre será diferente do ponto de compreensão daqueles que já estão familiarizados com a matéria. Portanto, é a partir do próprio nível presente dos alunos que o professor precisa trabalhar a organização intelectual, para que o exercício do pensar seja atencioso e cuidadoso, de modo a gerar definições exatas, classificações perspicazes e generalizações compreensivas. Dessa forma, é possível evitar — tanto aos estudantes quanto ao professor — a formação de hábitos de indeterminação, desordem e incoerência no pensar. Diante disso, para que a mente amadureça, é essencial que o indivíduo exija de si próprio um exame minucioso, sempre ordenando consecutiva ou sumariamente suas conclusões por meio de demonstrações práticas e lógicas dos fundamentos que lhes servem de base racional.

Dewey (1979a) explica que a busca por problemas externos ou artificiais aos da experiência é supérflua, uma vez que, em qualquer experiência que seja vital ao ser, os obstáculos no decurso de seu esforço de realização surgirão. Logo, defende que “as dificuldades que surgem no desenvolvimento de uma experiência devem ser estimadas, não menosprezadas pelo educador, pois são os estímulos naturais da investigação reflexiva” (DEWEY, 1979a, p. 94). Diante dessas considerações, entendemos que o professor que realmente se interessa por desenvolver-se profissionalmente se esforçará por olhar para os problemas cotidianos de sua prática como oportunidades para o pensamento. Ao prezar pela flexibilidade em seus hábitos, se inquietará, procurará entender esses problemas em sua complexidade de origens e implicações, assim como buscará superá-los e até mesmo criar soluções alternativas. Concomitantemente, sua preocupação será proporcionar experiências mais conexas à vida dos alunos perante a vida extraescolar, para que esses aprendam também a enfrentar os problemas cotidianos de modo reflexivo por meio da construção e da conquista de uma autonomia intelectual. Então, dentro da escola, os empreendimentos ativos — como os trabalhos manuais, oficinas e projetos —, em meio às matérias escolares, precisam se tornar “instrumentos de formação de hábitos *intelectuais* vivos, persistentes, eficientes” (DEWEY, 1979a, p. 214, *itálico*

do autor). Para tanto, o planejamento das atividades pedagógicas demanda uma organização inteligentemente estratégica para que, ao mesmo tempo que essas venham a resultar em conhecimentos de importância prática e científica, familiarizem os educandos com os métodos de investigação e prova experimental — pressupondo que o professor também já esteja familiarizado com esses métodos.

À vista disso, a rotina, quando se dá pela imposição e pela convenção, é um problema para o desenvolvimento intelectual dos alunos e dos próprios professores. Isso porque nela há um grande risco de desenvolvimento de hábitos e costumes mecânicos, desprovidos de sentido tanto no campo das atividades conteudistas quanto no lado das atividades utilitaristas. Um possível antídoto a esse problema está na construção de sentidos lógicos e significados durante todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. O autor explica:

É parte da tarefa do professor levar os estudantes a dissecar demoradamente o lado distintamente intelectual de sua atividade, até desenvolver um interesse espontâneo pelas ideias e suas mútuas relações — isto é, uma verdadeira capacidade de abstrair, de elevar-se da absorção no presente para o plano das ideias (DEWEY, 1979a, p. 223).

Observamos então que a pressa por resultados rápidos é um problema, quando os objetivos demandam um trabalho de análise e exploração pedagógica mais detalhado. Mesmo que o professor não tenha maiores estudos e aprofundamentos teóricos e científicos para fundamentar suas práticas, segundo Dewey (1979a), ele pode obter sucesso em seu trabalho educacional se conseguir nutrir um entusiasmo e despertar um novo interesse intelectual em seus educandos — para que esses desejem procurar e descobrir novos conhecimentos por si mesmos. Assim, o filósofo comenta: “É indispensável que o professor tenha, ele próprio, interesse genuíno pela atividade mental, um amor do saber que, inconscientemente, anime o seu ensino. Um professor aborrecido, a ensinar por obrigação, matará qualquer assunto” (DEWEY, 1979a, p. 260). O autor ainda menciona que o mau humor do professor e sua falta de vontade exercem uma influência prejudicial sobre os alunos, por isso a necessidade de uma consciência e noções prévias, bem como um entusiasmo genuíno, os quais vem do conhecimento do professor sobre as relações vitais do conteúdo com as experiências na vida dos estudantes. É perceptível para quem exerce a função de docência que o interesse dos alunos, em grande medida, é resultado da influência do entusiasmo do próprio professor. Sabemos que muitos não se encontram em um estado de ânimo e alegria com a profissão, em face de toda a desvalorização social, política e econômica, mas ao menos o entusiasmo pelo conhecimento e o conteúdo é imprescindível para a qualidade do ensino.

Segundo o autor, assim como o momento de preparação, o tempo de realização da lição é muito importante, pois é nele que o professor entra em contato íntimo com o aluno. É principalmente nesse instante que o professor encontra mais possibilidades para guiar seu aluno e influir em seus hábitos e conduta, bem como para avaliar seu estado intelectual e orientar-lhe os passos de desenvolvimento. A lição em si é um instrumento educativo, e uma realização que se fez mediante o talento artístico do professor. Nas palavras de Dewey (1979a, p. 257): “O método por que é conduzida a lição é índice decisivo do talento do professor em diagnosticar o estado intelectual dos alunos, em criar condições que provoquem reações intelectuais: em suma, prova de sua arte de ensinar”.

O professor precisa ser capaz de verificar o progresso de compreensão da matéria e a capacidade de utilização das aprendizagens e conhecimentos anteriores como instrumento de continuação dos estudos. Por conseguinte, ao final, precisa averiguar e trabalhar pela “melhoria dos hábitos e atitudes gerais, que são o substrato do pensamento: curiosidade, ordem, aptidão para rever, para resumir, para definir, franqueza e honestidade de espírito, e outros” (DEWEY, 1979a, p. 264). Em seu procedimento didático, na abordagem dos conteúdos, um dos problemas práticos do professor consiste em demonstrar e explicar, ao mesmo tempo que consiga também instigar e estimular a reflexão. Ou seja, precisa “encontrar o meio termo para a demonstração e explicação, nem tão escassa que deixe de estimular a reflexão, nem tão abundante que a sufoque” (DEWEY, 1979a, p. 266). Assim, não é adequado antecipar as contribuições dos alunos, mas sim mantê-los ocupados com o assunto e intervir nos momentos mais críticos, quando esses demonstram a limitação de suas experiências em relação à matéria exigida naquele instante. É fundamental que o professor cuide para que cada aluno elabore mentalmente os princípios sugeridos a fim de esclarecer os significados que correspondem a eles. Cada estudante então necessita desenvolver a própria responsabilidade pela elaboração mental dos princípios sugeridos, de modo a acompanhar e justificar suas próprias sugestões. “A não ser que se faça o aluno responsável pela defesa de caráter razoável do ‘palpite’ que apresenta, será nulo o valor prático da lição para o exercício do raciocínio” (DEWEY, 1979a, p. 267). Entendemos que o mesmo ocorre com o professor, em suas próprias aprendizagens, pois esse profissional precisa elaborar mentalmente seus conceitos e princípios para entender seus significados e empregá-los em seu trabalho, afinal, ele é responsável pela sua prática.

Considerando que o raciocínio que conduz a conclusões coerentes e sólidas demanda tempo, o autor também comenta que o professor precisa, necessariamente, “dar oportunidade para uma digestão mental descansada. O emprego, figurado, de um cronômetro numa lição,

exigindo dos estudantes prontas e rápidas respostas, não contribui para a formação de um hábito mental reflexivo” (DEWEY, 1979a, p. 268). Assim como para o aluno, o professor também necessita de tempo para processar suas ideias e conceitos, para enfrentar os problemas cotidianos. Contudo, como já mencionado, esse tempo muitas vezes inexistente diante de demandas e prazos do sistema educacional e institucional que sobrecarregam o trabalho pedagógico cotidianamente.

Existem três traços de caráter que, na opinião de Dewey (1979a), se constituem atitudes morais indispensáveis ao desenvolvimento de ações e métodos proficientes, pré-requisitos para o desenvolvimento do pensamento reflexivo: o espírito aberto; o atuar de todo coração (entusiasmo genuíno); e a responsabilidade. O “espírito aberto” está predisposto à escuta e ao conhecimento de perspectivas e visões diferenciadas. Sua abertura para o novo é espontânea. Conseqüentemente, o espírito aberto também está predisposto à revisão das crenças mais dispendiosas e ao reconhecimento de enganos e erros. Consiste em uma atitude que independe de preconceitos, partidarismos ou hábitos que fecham e indispõem a mente para a consideração de novos problemas, ideias e perspectivas. “De todo o coração” é uma expressão que Dewey (1979a) usa para se referir às atitudes conseqüentes do interesse absoluto de alguém por determinado objeto em uma causa específica. Essa atitude ou disposição não dá espaço para a divisão de interesses — fragmentação que se constitui no maior inimigo do pensamento eficiente. Essa qualidade no caráter do professor pode surgir a partir de um entusiasmo genuíno que opera como uma força intelectual. Já a “responsabilidade” consiste em um traço moral e um recurso intelectual necessário no exame das conseqüências de projetos e atitudes. Ela assegura, de modo racional, a integridade na consistência e a harmonia da crença. Garante também o caminhar para a completude e conclusão de um trabalho — intelectual e prático.

Concordamos que essas três características sejam fundamentais para qualquer profissional que busca se desenvolver continuamente, que preza pela dedicação e pelo capricho em tudo o que faz, procurando enfrentar os desafios que surgem continuamente para fazer o seu melhor.

### **3.8 Reflexão na ação**

De acordo com Schön (2000), diante de uma situação problemática e não familiar, temos a capacidade de enxergar e agir da mesma maneira como o fizemos nas situações familiares. Essa capacidade de “ver como” e “fazer como”, possibilita-nos a dar sentido aos problemas que

não se encaixam nas regras existentes, mediante a habilidade de associação das experiências passadas aos casos únicos. Deste modo, as novas experiências vivenciadas pela reflexão-na-ação enriquecem o repertório do profissional.

A reflexão-na-ação em um caso único pode ser generalizada para outros casos, não trazendo à tona princípios gerais, mas contribuindo para o repertório de temas exemplares do profissional, a partir dos quais, em casos posteriores de sua prática, ele poderá compor novas variações (SCHÖN, 2000, p. 63).

Schön (2000) também abarca o tema dos experimentos. O experimento, para o autor, consiste em um agir para observar o que procederá como resultado da ação. Qualquer atitude deliberada pautada em alguma finalidade consiste em um experimento, como o teste de hipóteses. Se não houver previsões e expectativas, o autor entende que a ação e o experimento foram “exploratórios”, que podem ser marcados também pela ludicidade investigativa. Esse tipo de experimento apenas será bem-sucedido se levar o indivíduo a alguma descoberta. Contudo, o autor aqui esclarece: “O contexto prático é diferente do contexto de pesquisa de várias e importantes maneiras, todas vinculadas ao relacionamento entre mudar as coisas e entendê-las” (SCHÖN, 2000, p. 65). Nesse caso, o profissional se interessa em compreender a situação e promover mudanças para que essa se torne mais agradável para ele. Assim, a reflexão-na-ação, em um caso percebido como único, conduzirá a uma experimentação que é exploratória e, concomitantemente, um teste de ações e um teste de hipóteses — ou seja, é uma experimentação que acontece em três níveis.

Entendemos que na filosofia deweyana encontramos também uma explicação para o que venha a ser uma reflexão-na-ação. De acordo com Dewey (1979a), as concepções de um indivíduo começam com as experiências e, como conceitos, tornam-se mais definidas e generalizadas mediante o uso, ou seja, por meio de uma ação prática. “Os conceitos são gerais por causa do uso, da aplicação, não por causa de seus ingredientes” (DEWEY, 1979a, p. 158). As generalizações são as responsáveis por emanciparem os significados, torná-los livres de restrições locais e aparências acidentais e, assim, serem aproveitados em novos casos e situações. Logo, esses significados se transformarão em instrumentos de trabalho para novas percepções e compreensões.

Schön (2000) aborda a temática da experimentação, mas não se aprofunda filosoficamente no trabalho com o conceito, assim como Dewey (1979a) faz junto à concepção de experiência. Este último entende que a experimentação se constitui de ações e/ou observações realizadas, tendo em conta alguma hipótese a partir de uma ideia ou teoria. Em



suas palavras: “A experimentação é o principal recurso do raciocínio científico, porque ajuda a isolar os elementos significativos num conjunto informe e vago” (DEWEY, 1979a, p. 195). Diante dessa consideração, entendemos que na visão deweyana cabe ao professor desenvolver experimentos também em suas atitudes cotidianas, os quais sejam favoráveis ao uso dos melhores métodos de investigação e verificação. Para tanto, a busca pelo conhecimento, na compreensão das formas e técnicas, e o desejo de utilização desses métodos, o que implica disposição pessoal para agir, precisam existir. Isso porque, no pensamento deweyano, diante de um problema vitalmente real “nenhuma separação existe entre pensar e realizar, entre atividade intelectual e apreciação” (DEWEY, 1979, p. 273-274). Essas ponderações nos ajudam a compreender que, em muitas circunstâncias, alega-se uma separação entre teoria e prática que, na verdade, corresponde à falta de compreensão e/ou interesse do indivíduo sobre a possibilidade de se empregar determinadas atitudes e técnicas específicas ao seu contexto. Essas circunstâncias, que marcam a conduta e limitam as atitudes do professor, podem ser engendradas por vários motivos — por exemplo, por experiências restritas em visões unilaterais e sistemas ideológicos específicos; ou até mesmo pela falta de tempo e condições para o pensar, decorrente de um sistema coercitivo.

As ocupações contínuas envolvem o uso de materiais, instrumentos e modos de energia naturais, os quais, para a realização de uma determinada finalidade, estão relacionados mutuamente. Esses apresentam-se então aos sentidos humanos e despertam o exercício do pensamento para que sejam compreendidos nessa relação que conduz aos seus resultados. Como visto nas páginas 43 e 119, Dewey (1979a; 1979b; 2010a) também aborda a utilização de elementos de experiências familiares para a compreensão de experiências não familiares. Segundo o autor, “a passagem da habilidade e compreensão, de uma experiência a outra, é dependente da existência de elementos semelhantes em ambas as experiências”. Logo, o exercício de pensar “é um processo de apreender, de modo consciente, os elementos comuns. [...] pensar é precisamente o fator que possibilita e controla a transferência” (DEWEY, 1979a, p. 74). De acordo com essa lógica, é possível adestrar, ou melhor, educar os pensamentos a partir da regulagem das causas que o despertem e orientem, pois “pensar é avaliar continuamente dados e ideias” (DEWEY, 1979a, p. 129). Inegavelmente, portanto, entendemos que um professor que busca se aprimorar profissionalmente preza pelo pensar e exercita-o com atenção e cuidado, na medida do possível, de acordo com sua consciência, sua bagagem experimental e seus hábitos de vida. Percebe que o pensamento e a reflexão possibilitam sua aprendizagem contínua.

### 3.9 A aprendizagem e a atuação reflexiva

Em seus estudos, Schön (2000) aponta que a imitação também é um processo de construção seletiva que se dá por uma ação observada, tendo em vista a solução de um problema. O imitador analisa uma circunstância de desenvolvimento gradativo — que envolve atitudes de alguém — e o seu produto, de modo a tomar como referência um ou todos os elementos, para alcançar determinados intuitos e/ou solucionar seus problemas. Em um curso interativo de imitação, que envolve duas ou mais pessoas, “as reações do demonstrador podem também regular o processo construtivo” (SCHÖN, 2000, p. 91). Há reflexão-na-ação nessa desenvoltura de observar e tentar reproduzir um processo de ação, mediante percepção e seleção de critérios no entendimento sobre o que é adequado ou inadequado. Há também a percepção de relações entre as partes que formam um todo do processo e a diferenciação de aspectos referentes ao seu desempenho. Desse modo, o indivíduo adquire novas perspectivas e sensações sobre a atuação que tenta imitar.

No processo de ensino-aprendizagem, o mostrar e o dizer estão entrelaçados com o ouvir e imitar. “Através de sua combinação, os estudantes podem aprender o que não aprenderiam apenas pela imitação ou seguindo instruções. Cada processo pode ajudar a preencher espaços de comunicação inerentes ao outro” (SCHÖN, 2000, p. 93). As instruções que um professor dá a um aluno podem ser marcadas por ambiguidades, incongruências e estranhezas, em decorrência das diferenças de ideias que existem entre ambos. As demonstrações, por si só, também podem apresentar obstáculos à imitação de diferentes maneiras, seja porque são refinadas demais, rápidas, longas ou voláteis, por exemplo. As descrições verbais podem apresentar pistas para características que são essenciais a uma determinada demonstração, mas é somente por sua efetivação que o tipo de desempenho apontado pode ser elucidado. Diferenças sutis podem ser salientadas nas descrições realizadas pelos professores ou alunos. Portanto, o estudante precisa necessariamente construir suas próprias versões das demonstrações.

Os problemas que se originam no experimento servem de material para uma reflexão recíproca entre professores e alunos. Desse modo, a comunicação entre ambos é necessária e determinante para o movimento e a direção da reflexão. Contudo, a imitação por si mesma não tem sentido. Aquele que está imitando, precisa compreender as razões que o levam a utilizar essa experiência como um meio de aprendizagem e resolução de problemas. Segundo o autor,

na situação de ensino-aprendizagem, esse artifício precisa ser combinado com outros recursos para que reflexões mais amplas e ricas sejam possibilitadas.

Quando dizer/ouvir e demonstrar/imitar são combinados, como geralmente o são, oferecem uma grande variedade de objetos e modos de reflexão possíveis que podem ser combinados para preencher os espaços inerentes em cada subprocesso. Perguntar, responder, aconselhar, demonstrar, observar, imitar, criticar — todos estão conectados de forma que uma intervenção ou resposta possa desencadear ou construir outra (SCHÖN, 2000, 95).

É interessante observar que Dewey (1979b) também comenta a questão da imitação e sua importância para a aprendizagem. Primeiramente distingue o que chama de imitação dos fins e imitação dos meios. Segundo o autor, a imitação dos fins visa apenas aos resultados, expressando assim um caráter superficial e transitório, uma vez que exerce pouco efeito na formação mental. Já ao contrário, a imitação dos meios consiste em um ato inteligente, pois parte de uma observação cuidadosa e uma seleção sensata de tudo o que venha a habilitar o indivíduo a fazer algo melhor, ou seja, é uma tentativa perspicaz de conduta para a aquisição de determinado fim. De acordo com Dewey (1979b, p. 38): “Utilizado para certos fins, pode o instinto imitativo, como qualquer outro, tornar-se um fator para o desenvolvimento da ação eficiente”. Observamos, nesse sentido, que a imitação dos meios pode ter seu valor, não somente aos alunos e aprendizes, mas ao próprio professor em sua atuação profissional. Diante de seus problemas e desafios, pode buscar imitar meios — utilizando modos de expressão, gestos, atos e afazes — que outros profissionais, como colegas de trabalho ou referências qualificadas, usam para conseguir fins qualitativamente semelhantes.

Por outro lado, Dewey (1979a) também adverte que o professor exerce uma influência inconsciente sobre seus alunos, até mesmo por sua personalidade e seus hábitos mentais. Os alunos observam minuciosamente os professores e tendem a imitá-los, pois o professor é um modelo e referência de aprendizagem para eles. Assim, de acordo com o autor, é necessário cuidado, pois “os melhores esforços conscientes do professor podem ser frustrados pelo influxo dos traços de sua personalidade, do qual ele não tem consciência ou ao qual não dá importância” (DEWEY, 1979a, p. 65). De certo modo, suas maneiras de proceder e suas atitudes, tudo o que faz e como faz, influem determinantemente nos modos como os alunos reagem, se comportam e se conduzem nas aulas — seja consciente ou inconscientemente. Essas considerações demonstram a seriedade do assunto e a necessidade de o professor cuidar e trabalhar o aperfeiçoamento de seus traços de caráter. Além do mais, esse profissional pode utilizar sua

personalidade a seu favor e dar vida a métodos de instrução e disciplina tecnicamente imperfeitos.

Raras vezes (e jamais completamente) é o professor, para a mente dos alunos, um meio transparente de acesso à matéria. A influência da personalidade do professor funde-se intimamente com a influência da matéria e a criança não as separa nem distingue. Como a reação desta a *aproxima* ou *afasta* de tudo que lhe apresentam, ela mantém um comentário paralelo, quase inconsciente, de prazer ou desprazer, de simpatia e aversão, não só pelos atos do professor, mas também pela matéria de que se ocupa o professor (DEWEY, 1979a, p. 66, itálico do autor).

Considerando que os hábitos comportamentais e a própria personalidade do professor influirão sobre a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento de sua inteligência, entendemos que esse profissional precisa ter atenção redobrada à manifestação de suas tendências e às inclinações descuidadas nos seus hábitos pessoais. Isso porque, segundo Dewey (1979a), os usos desleixados da fala, o mau humor, a falta de paciência e as inferências sem ordem são exemplos de tendências convertidas em hábitos que podem ser inevitavelmente figurados nos métodos de ensino do professor. Aliás, o professor precisa ter cuidado com os seus julgamentos pessoais, especialmente em relação às outras pessoas, assim como deve cuidar para não confiar demais em si mesmo ou buscar a satisfação de seus próprios desejos, em vez de tratar dos problemas em questão. Como o autor menciona, “A exemplo do que se dá com os alunos, os professores também se apegam mais ou menos aos pontos principais, adotam métodos de reação mais ou menos estereotipados e revelam maior ou menor curiosidade intelectual por aquilo que se lhes depara” (DEWEY, 1979a, p. 66). Observamos então que, para a própria capacitação profissional, é necessário o desenvolvimento do autoconhecimento e a percepção pessoal do docente das suas potencialidades, forças, carências e de seus problemas.

Schön (2000) comenta que, em uma situação de cooperação entre aluno e professor na construção de um projeto, a defensividade e a autoproteção são prejudiciais para o desenvolvimento da compreensão e da reflexão. Como comportamento unilateral em um universo de vitória ou derrota, esse tipo de postura inibirá a reflexão e, por conseguinte, a aprendizagem em vários níveis. Cada participante, nessa situação, está a construir significados para a interação de maneira a inibir a reflexão recíproca, uma vez que negligenciam a busca de informações que confrontem suas visões sobre o outro ou os ajudem oferecendo pressupostos mais confortáveis. De acordo com o autor,

Quando cada parte está envolvida em um esforço para conquistar seus próprios objetivos às custas dos da outra, ela provavelmente não refletirá sobre

os pressupostos de valor que estão por trás desse esforço, não será receptiva aos desafios da outra, não testará o que o outro entende de suas declarações e não explicará os dilemas que enfrenta (SCHÖN, 2000, p. 109).

Portanto, há elementos essenciais da reflexão-na-ação recíproca que podem quebrar um impasse na aprendizagem, visando à convergência de significados no que se refere à concepção do *design* e da própria interação, na visão de ambos os envolvidos. Segundo Schön (2000), esses elementos se expressam nas seguintes atitudes: primeiramente, é necessário que a presente interação seja tomada como objeto de observação atenta e de reflexão em si mesma; por conseguinte, é preciso descrever, em meio ao contato, o próprio processo de conhecer-na-ação; então, refletir a respeito das ideias e pressuposições do outro no que se refere ao material substantivo, que visa ser ensinado e aprendido; em seguida, testar os entendimentos do outro quanto ao processo de conhecer-na-ação, bem como sua concepção da interação e suas atitudes perante novas tentativas de comunicação; por fim, refletir sobre as teorias-em-uso interpessoais que se apresentaram no processo comunicativo. Para participar do processo, o aprendiz deve ser capaz de entrar em contato com suas próprias intuições e descrevê-las, à medida que participe também, mediante a interação, das intuições do instrutor — ou, melhor dizendo, o professor. Isso requer do aprendiz que enfrente determinadas incertezas adentrando em um espaço desconhecido de suas experiências. Para isso, Schön (2000, p. 112) comenta que a pessoa “necessita de uma capacidade cognitiva de correr riscos”.

Observemos que uma educação que preze pela vivência de experiências não necessariamente traz garantias de sucesso imediato. Isso pode soar contraditório, especialmente perante o paradigma escolar estruturado institucionalmente pelas tradicionais práticas de seriação, avaliação por notas e grade curricular anual. Como Schön (2000) bem observa, experiências e experimentos demandam coragem e responsabilidade para adentrarem em espaços desconhecidos, os quais muitas vezes não corresponderão às expectativas. Contudo, mesmo que expectativas e planos sejam frustrados, entendemos que o processo proporciona amplo e rico aprendizado quanto ao desenvolvimento de atitudes relacionadas à iniciativa, às escolhas, ao compromisso e ao exercício da reflexão, especialmente sobre os caminhos trilhados para as relações de causa e efeito.

Nas colocações do autor, ainda percebemos a importância da comunicação e do diálogo para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido. São elementos fundamentais entre professores e estudantes na construção de projetos — meios pelos quais o aluno descobre como ligar o conteúdo à própria vida, às próprias experiências. O diálogo possibilita a descrição de percepções, a comunicação de experiências e significados, as descobertas e a ampliação de

perspectivas, bem como a quebra de impasses e fronteiras na interação entre o professor e o aluno. O diálogo, além de estabelecer relações entre seres humanos, é um instrumento capaz de solucionar problemas por instigar a atividade intelectual e a reflexão.

Quando o diálogo funciona bem, ele toma a forma de reflexão-na-ação recíproca. A estudante reflete sobre o que escuta o instrutor dizer ou o vê fazer e também reflete sobre o ato de conhecer-na-ação envolvido em sua *performance*. E o instrutor, por sua vez, pergunta-se o que essa estudante revela em termos de conhecimento, ignorância ou dificuldade e que tipos de respostas poderiam ajudá-la (SCHÖN, 2000, p. 128, *itálico do autor*).

Schön (2000) pontua que é possível descrever algumas dimensões dos resultados da aprendizagem em quatro eixos marcados por dois polos opostos, sobre os quais os estudantes podem recair: vocabulário de sistema fechado/compreensão substantiva; processos unitários/entendimento holístico; estreito e superficial/amplo e profundo; superaprendizagem/representações múltiplas: 1) o “vocabulário de sistema fechado” refere-se à capacidade do estudante de apenas repetir palavras que aprendeu, conectando umas às outras, mas não à experiência ou à ação; já a “compreensão substantiva” refere-se a uma compreensão dos vínculos existentes entre os processos relacionados às palavras e seus usos; 2) os “processos unitários” consistem na aprendizagem de desenvolvimento de procedimentos distintos e na capacidade de integração desses em um processo integral de *design*, enquanto o “entendimento holístico” possibilita ao indivíduo a capacidade de “aprender a combinar muitos procedimentos diferentes e parciais em uma teia coerente de ações, consequências e implicações” (SCHÖN, 2000, p. 132); 3) a aprendizagem “estreita e superficial” possibilita ao estudante apenas resolver problemas de um projeto específico, enquanto a “ampla e profunda” permite a visão e compreensão de soluções para os problemas em várias formas e graus da situação; 4) a “superaprendizagem” refere-se à circunstância em que o estudante assume a visão de *design* do instrutor como a forma correta e compromete-se com ela, de modo não crítico; já a aprendizagem pelas “representações múltiplas”, refere-se a uma visão de *design* que é aprendida como uma maneira de pensar e agir, que pode ser analisada criticamente, justaposta e combinada com outras visões também. Para uma melhor compreensão e visualização de tais conceitos, elaboramos a seguinte tabela:

| Eixos | Dimensões dos resultados da aprendizagem  |   |
|-------|---|---|
| 1     | <b>Vocabulário de sistema fechado</b><br>(repete palavras que aprendeu, conectando umas as outras).   | <b>Compreensão substantiva</b><br>(compreende relações entre os processos referentes às palavras e seus usos).  |
| 2     | <b>Processos unitários</b><br>(aprendizagem de desenvolvimento de procedimentos distintos e a capacidade de integração desses em um processo integral de <i>design</i> ). | <b>Entendimento holístico</b><br>(capacidade de aprender a combinar muitos procedimentos diferentes e parciais em uma teia coerente de ações, consequências e implicações).   |
| 3     | <b>Aprendizagem estreita e superficial</b><br>(pode resolver problemas de um projeto específico).   | <b>Aprendizagem ampla e profunda</b><br>(aprendizagem e visão de soluções para os problemas em várias formas e graus da situação).  |
| 4     | <b>Superaprendizagem</b><br>(o estudante assume a visão de <i>design</i> do instrutor como a forma correta e compromete-se com ela).                                      | <b>Aprendizagem pelas representações múltiplas</b><br>(visão de <i>design</i> que é aprendida como uma maneira de pensar e agir, que pode ser analisada criticamente, justaposta e combinada com outras visões também). |

Tabela elaborada pelos autores desta pesquisa.

Observamos que, enquanto os eixos da primeira coluna correspondem à uma formação mais técnica, os eixos da aprendizagem na segunda coluna correspondem ao ideal reflexivo, tendo em vista a formação de indivíduos autônomos — que sejam capazes de analisar as circunstâncias e a singularidade de suas próprias experiências com liberdade para assumir a responsabilidade de tomar decisões e dirigir o desenvolvimento do processo em que se encontram. É notório aqui que o professor precisa se ver como um aprendiz e saber categorizar, na medida do possível, o nível e a qualidade de seu desenvolvimento diante do seu processo de formação profissional e, do mesmo modo, do processo de ensino-aprendizagem na relação com seus alunos.

Como visto, na visão deweyana, o indivíduo sempre está aprendendo — seja uma criança, um adulto ou um idoso. O crescimento então consiste em uma marcha cumulativa de ações para um resultado ulterior. A promoção do crescimento — no aspecto físico e no biológico, como também no mental e no intelectual — depende da existência de imaturidade. No entendimento de Dewey (1979b), a imaturidade sempre indicará uma capacidade e aptidão para o desenvolvimento, ou seja, uma força atual e positiva. Para uma melhor compreensão do conceito, o autor explica que a imaturidade se caracteriza pela dependência e plasticidade. A dependência não necessariamente indica uma fraqueza, pois subentende uma interdependência do indivíduo com outros. O autor argumenta que:

O tornar-se mais confiante em si pode fazê-lo bastar-se mais a si mesmo; pode levá-lo ao insulamento e à indiferença. Isto torna muitas vezes o indivíduo tão insensível em suas relações com os outros, que lhe faz nascer a ilusão de ser realmente capaz de manter-se e agir isolado - forma esta, ainda sem nome, de insanidade mental que é responsável por grande parte dos sofrimentos remediáveis deste mundo (DEWEY, 1979b, p. 47).

Já a plasticidade se caracteriza pela aptidão especial para o crescimento, por meio da aprendizagem com a experiência. A partir dos dados e ideias aproveitáveis vivenciados em uma determinada experiência, o indivíduo consegue se conduzir de modo diverso e resolver dificuldades em novas situações e experiências desafiadoras. “Isto significa poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de *desenvolver atitudes mentais*. Sem isto seria impossível contraírem-se hábitos” (DEWEY, 1979b, p. 47, itálico do autor). Conceitos essenciais para o professor reflexivo: indivíduo que busca identificar e compreender seus padrões de pensamento e, sobretudo, desenvolver novas atitudes mentais e comportamentais, como também, conseqüentemente, desenvolver hábitos inteligentes. Sempre haverá pontos na atuação e na compreensão intelectual do docente que podem ser melhor desenvolvidos e amadurecidos. Seu crescimento intelectual e profissional também não depende de si mesmo, somente, mas da interação e colaboração de outras pessoas em meio às possibilidades e condições ao seu dispor nas experiências que vivencia.

Desta maneira, a partir da aprendizagem de um ato, o indivíduo pode desenvolver métodos bons para novas situações e para o enfrentamento de experiências desafiantes. Isso significa que, se a aprendizagem assim se naturalizar e se converter em hábito, o indivíduo “aprendeu a aprender”. Nas palavras de Dewey (1979b, p. 48):

O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender.

Logo, compreendemos que o professor sempre poderá encontrar possibilidades para um contínuo progresso. Temos aqui o famoso conceito de aprender a aprender. Essa é uma aprendizagem fundamental ao professor reflexivo, a qual precisa se converter em um hábito em sua vida e atuação profissional. Conforme o autor, “o critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo” (DEWEY, 1979b, p. 57). Notamos que o professor reflexivo preza e cultiva esse



hábito de aprendizagem constante em sua vida — o aprender a aprender —, o qual está relacionado com o desenvolvimento da autonomia.

De acordo com o Dewey (1979b), em uma circunstância pedagógica, a matéria se desenvolve tornando-se um saber a partir de três estágios típicos: o aprender fazendo; o aprender pela comunicação de experiências; o aprender pelo método científico. Primeiramente, assim como ocorre com as crianças, que precisam saber a princípio como fazer as coisas para realizar qualquer atividade que as ajude a atingir os seus fins, com os adultos também a aprendizagem inicialmente se dá pelo fazer. Nas palavras do autor, “o conhecimento do curso natural do desenvolvimento sempre se vale de situações que implicam aprender por meio de uma atividade, *aprender fazendo*” (DEWEY, 1979b, p. 204, *itálico do autor*). Dessa maneira, como mencionado, é possível ao indivíduo se familiarizar com as situações e objetos com os quais interage, para então desenvolver atitudes e condutas mais adequadas ao contexto específico dessas experiências. Assim, em meio às atividades ativas o indivíduo passa a adquirir conhecimentos, pois: “As coisas que melhor conhecemos são aquelas que mais usamos”. (DEWEY, 1979b, p. 204).

Em um segundo estágio, o autor pontua que o conhecimento também se torna possível por meio da intercomunicação entre os contatos e as relações sociais, onde as experiências compartilhadas são possibilitadas pela comunicação, como visto. Se esse saber comunicado não for incorporado à experiência existente daquele que está aprendendo, se converterá em simples palavras desprovidas de significação real, que no máximo servirão para serem reproduzidas ou provocarem reações maquinais. Nas palavras de Dewey (1979b, p. 207), “saber de segunda mão, saber que não é nosso, mas dos outros, tende a tornar-se meramente verbal”. Nesse sentido, esses conhecimentos informativos precisam assumir o papel de intermediários intelectuais, uma vez que, ao condensar e sistematizar resultados apurados de experiências anteriores da humanidade, contribuam com a interpretação e significação de novas experiências. Ou seja, os conhecimentos informativos precisam ser utilizados de tal forma que estimulem a construção de novos conhecimentos, estes relacionados com as experiências do presente, sobretudo que envolvam atuação prática.

## REFLEXÕES EM DEWEY PARA A AMPLIAÇÃO DA ANÁLISE CONCEITUAL

“Nenhum pensador pode exercer sua ocupação, a menos que seja atraído e recompensado por experiências integrais, totais, que valham a pena intrinsecamente. Sem elas, ele nunca saberia o que é realmente pensar e ficaria completamente incapacitado de distinguir o pensamento real do artigo espúrio” (DEWEY, 2010a, p. 112).

Expusemos os principais tópicos do pensamento de Schön (2000) sobre o conceito de profissional reflexivo e buscamos paralelamente em Dewey (1979a; 1979b; 2010) seu ponto de vista conceitual perante os temas abordados. Pudemos perceber no pensamento deweyano contribuições importantes e profícuas para fundamentar o conceito de uma prática reflexiva para o professor, bem como para qualquer outro profissional. Neste capítulo, dentro do nosso recorte teórico, daremos continuidade à exposição de algumas abordagens conceituais de Dewey a respeito do trabalho pedagógico do docente. Apresentaremos reflexões do autor acerca de pontos conceituais que se relacionam com a comunicação e o influxo social a respeito do ato de aprender, a conduta e posturas pedagógicas do professor reflexivo, a lógica e os objetivos educacionais, o papel da ciência na prática docente, a democracia e o sentido estético de tudo isso.

### 4.1 A comunicação e o influxo social sobre o ato de aprender

Como visto, “o ato de pensar [...] representa uma atitude indagadora, buscadora, investigadora, em vez de o ser de domínio e posse” (DEWEY, 1979b, p. 326). Observamos que o indivíduo reflexivo está aberto ao diálogo para reanalisar suas crenças sob novos dados, informações e pontos de vista. Não assume uma postura absoluta, impositiva e totalmente confiante perante os conhecimentos que construiu até então. É uma pessoa crítica consigo mesma. O próprio autor menciona que: “Mediante seu processo crítico o verdadeiro pensamento é revisto e ampliado, e são reorganizadas nossas convicções sobre determinados estados de coisas” (DEWEY, 1979b, p. 326).

Na teoria deweyana, como um empreendimento ativo, o aprender também subentende mútuas trocas. É o influxo coletivo e comunitário que dará uma orientação mais social aos

estados mentais e emocionais do indivíduo. Quando, por algum motivo específico, isso não acontece, o conteúdo da aprendizagem terá apenas um caráter e consciência individual. Logo, o meio social também validará o conhecimento e ampliará sua percepção, mediante o uso e a prática que o envolvem. E para o professor essas mútuas trocas incluem ainda relações com colegas de trabalho, de profissão e as comunidades a que serve.

Para Schön (2000), a experimentação conjunta é um modelo de instrução que requer condições específicas para que seja apropriada e factível. Primeiramente, a tarefa geral precisa ser dividida em problemas instrumentais administráveis. Estudantes e professores precisam ter os objetivos sobre o que querem produzir bem definidos — seja o aprendiz com suas expectativas de aprendizagem, seja o professor com seus objetivos pedagógicos, dentro dos limites do modelo de experiência e projeto que estão desenvolvendo. A partir de então, a experimentação conjunta pode trazer muitas contribuições para a aprendizagem do estudante — essas decorrentes da reflexão a ser desempenhada no momento pelas possibilidades de escolhas e direcionamentos no empreendimento em questão. Segundo o autor:

A experimentação conjunta pode ser usada para ajudar uma estudante a ver que é livre para estabelecer seus próprios objetivos. Ela pode abrir muitas formas de atingir um efeito desejado, introduzir a ideia de construir o *design* de uma execução através de uma série de experimentos locais e ajudar uma estudante a refinar suas percepções das qualidades de seus resultados (SCHÖN, 2000, p. 161, itálico do autor).

Contudo, o autor menciona que esse tipo de experimentação não é apropriado para todos os momentos — por exemplo, quando se deseja comunicar uma maneira de trabalhar ou uma concepção de execução, em situações que extrapolem aquilo que o estudante é capaz de descrever na ocasião específica. Além disso, visões conflitantes requerem de seus pares a análise reflexiva sobre as concepções de cada um para a identificação dos pontos de diferença. As falhas ou insuficiência de uma comunicação podem implicar problemas comprometedores para um empreendimento compartilhado. Nas palavras de Schön (2000, p. 216):

[...] o talento artístico da experimentação conjunta só tem sucesso quando a estudante pode dizer o que quer produzir. Isto está fadado a não dar certo quando ela não pode dizer, ou quando o instrutor quer que ela entenda uma maneira nova de ver e fazer as coisas, que transcende as fronteiras de um efeito local específico.

Observamos que posturas autoritárias e impositivas não se enquadram nesse modelo epistemológico. Além disso, a comunicação desempenha um papel essencial no trabalho

pedagógico, tanto no que diz respeito ao ato de ensinar como ao de aprender. Desse modo, nas circunstâncias de sua atuação, o professor precisa ter bem claro para si os objetivos que quer alcançar e dialogar sobre eles com os alunos, para que os interesses de ambos sejam clarificados e as expectativas alinhadas.

Como visto, na filosofia deweyana, a comunicação é um fundamento da socialização, assim como da educação. Do mesmo modo como as experiências precisam ser renovadas, é necessário que sejam comunicadas por meio de um processo de transmissão de experiências entre as gerações mais velhas e as mais novas. Dewey (1979b, p. 4) observa que os seres humanos “vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio por que chegam a possuir coisas comuns”. Nesse sentido, “a sociedade não só continua a existir *pela* transmissão, *pela* comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela *é* transmissão e *é* comunicação” (DEWEY, 1979b, p. 4, itálico do autor). Para o autor, toda a comunicação, assim como toda a genuína vida social, se faz de modo educativo. Então, evidentemente, percebemos que, para um bom professor, a habilidade de comunicação precisa ser trabalhada e desenvolvida. A relevância dessa habilidade se destaca de modo especial diante da consideração deweyana de que o indivíduo que se abre para a recepção da comunicação encontra-se em condições em que potencialmente adquira experiências mais amplas e diversas. Esse que está recebendo informações, participa daquilo que outros tenham sentido e pensado, o que, conseqüentemente, impulsiona modificações em suas atitudes. Já aquele que deseja comunicar, precisa formular sua experiência, buscando perceber os pontos de contato dela com as experiências daqueles que a ouvem e as possíveis interpretações a serem realizadas na apreensão dos significados acentuados. Logo, Dewey (1979b, p. 6) comenta que “toda a comunicação é semelhante à arte”.

Assim, é notável a necessidade de que os professores conheçam as experiências dos alunos, antes de lhes apresentarem novas experiências. Em cada lição esses podem ser conduzidos para a conceitualização de novas impressões e ideias. Como consequência necessária, as vivências pedagógicas precisam ampliar e iluminar as experiências dos alunos. Portanto, entendemos que a habilidade da comunicação de experiências, quando desenvolvida de modo profissional pelo professor, no ideal deweyano, se faz através do exercício cuidadoso e objetivo do pensar e do falar. Assim, a comunicação vem a ser uma das formas de se trabalhar o raciocínio, expor informações e dar continuidade às experiências.

E dentro da sala de aula, na interação com os alunos, a comunicação também pode incitar dúvidas, inquietações e indagações internas em cada um, desempenhando um papel

relevante para a impulsionar e conduzir o desenvolvimento de pensamentos e reflexões. Aqui, em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos, Dewey (1979a, p. 262) fala sobre a importância de se saber fazer boas perguntas, pois “pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar, para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é perguntar”. As perguntas, quando são bem-feitas, também se constituem uma arte. O autor as relaciona com a arte de arguir, pois dependem de uma aptidão do indivíduo no tocante à capacidade de exprimir inteligência, aplicando e demonstrando conhecimentos quanto ao conteúdo, ao nível de conhecimento e às potencialidades dos envolvidos. Em suas palavras:

A arte de dirigir uma arguição é, pois, em grande parte, a arte de arguir os alunos de modo tal que oriente as indagações deles próprios e que neles forme o hábito independente de inquirir em suas direções a saber: por *observação* e recordação do que se refere à matéria; e através do *raciocínio* sobre o *sentido* do material presente. A arte de perguntar é tão plenamente a arte de guiar a aprendizagem, que não se podem traçar regras rígidas e restritas para seu exercício (DEWEY, 1979a, p. 262, itálico do autor).

Quando o objetivo é impulsionar o emprego do pensamento, a obra da indagação em vez de cobrar respostas literalmente prontas e reproduzidas, requererá do estudante o exercício da sua capacidade de julgar e cultivar a originalidade a partir de sua própria perspectiva sobre o tema em questão — segundo o autor, “mesmo tratando de coisas já bem conhecidas de outros” (DEWEY, 1979a, p. 263). O objetivo das perguntas precisa ser a direção dos educandos à matéria, garantindo o seu desenvolvimento, mediante uma discussão que tenha continuidade, e não que se encerrem em respostas completas em si mesmas. Por meio da orquestração de perguntas específicas, o professor poderá organizar e mediar uma discussão em torno de um foco definido. Então, essas perguntas também podem suscitar revisões sobre conteúdos passados para resgatar informações e aprendizados importantes para a continuidade da reflexão e aprendizagem. Dewey (1979a, p. 261) adverte que, em uma discussão bem conduzida, o professor nunca deve negar “humor e simpatia ao aluno que luta com uma ideia cuja apreensão lhe foge”.

Nessas circunstâncias o professor não monopoliza a palavra, mas incentiva a participação também dos alunos. Segundo Dewey (1979a), deve haver ainda um esforço para se evitar discursos esporádicos e fragmentados, uma vez que esses exercem uma influência que desintegra a atividade intelectual no curso de seus objetivos. Então, além de dar voz aos educandos, o professor reflexivo exerce uma autocrítica, buscando identificar seus padrões de pensamento. A autocrítica o impedirá de impor seus pensamentos como padrões de julgamento

sobre a mentalidade dos outros, mas abrirá sua mente para a aprendizagem e a ampliação de seu olhar sobre a realidade com o auxílio de maneiras diferentes de pensar. Por exemplo, o autor adverte:

[...] a profissão do docente inclina-se a preferir as pessoas cujo interesse teórico é especialmente acentuado e a afastar as de marcada capacidade de execução. Os professores, tendo sido selecionados nessa base, julgam os alunos e as matérias pelo mesmo padrão, estimulando uma unilateralidade intelectual naqueles em quem essa propensão já é inata, e afastando dos estudos aqueles em quem são mais fortes os instintos práticos (DEWEY, 1979a, p. 67).

Existem padrões de avaliação e julgamento culturais que precisam ser questionados e colocados em xeque mediante a tentativa de se aventurar em novas possibilidades e escolhas. Além do conteúdo técnico, a vivência social do professor e o contato próximo que tem com os alunos e toda a comunidade escolar proporcionam a ele ocasiões para a reflexão sobre sua atuação e a aquisição de significações mais claras em relação às coisas que precisa melhor compreender. O convívio com as pessoas é sempre algo que desafia e instiga o pensamento, uma das razões pelas quais a vida social é por si mesma educativa. Assim, embora o professor tenha que voltar seus esforços para a atuação na educação intencional e formal, precisa atentar para o fato de que também pode estar a todo o momento vivenciando experiências profissionalmente educativas em meio a casualidade — aprendendo e ensinando, influenciando e sendo influenciado.

#### **4.2 Conduta e posturas pedagógicas do professor**

Como vimos, Schön (2000) concebe o profissional como um construtor. Entendemos que a partir desse referencial, o professor, no ideal deweyano, preparado e confiado ao serviço educacional, é também um profissional. Sua preparação se fundamenta em estudos filosóficos e científicos para a atuação na construção de um empreendimento social que diz respeito à formação e à organização da vida humana — dentro dos limites e finalidades de um programa curricular e pedagógico específico. Segundo Dewey (1979b, p. 296), “a obra da educação é construtora, e, não, crítica. Ela não supõe existentes anteriormente velhas crenças a serem eliminadas ou revistas, mas a necessidade de organizar, desde o começo, as novas experiências, em hábitos intelectuais o mais corretos possível”. Uma das primeiras incumbências da escola, nesse sentido, é proporcionar experiências que requeiram atividades selecionadas para o

aprendizado, que acrescentem valor à vida do aprendiz. Inclusive, Dewey (1979a) percebe a potencialidade construtora como uma qualidade positiva da verdadeira disciplina. Essa não tem por fim a produção de maneiras de agir e hábitos de pensamento uniformes, mas sim a possibilidade de controlar os “meios necessários para atingir os fins e, igualmente, poder de avaliar e verificar os fins” (DEWEY, 1979a, p. 93). Nessa perspectiva, o trabalho disciplinado tem como finalidade a conquista de algo desejado, através de uma prática, que o autor compreende como “prática da arte”, pois “disciplina é um produto, um resultado, uma realização, não coisa imposta do exterior. Toda educação verdadeira termina em disciplina, mas procede, ocupando o espírito em atividades úteis, por amor das próprias atividades” (DEWEY, 1979a, p. 93).

Para Dewey (1979b), as situações que suscitam pensamentos e reflexões provocam reações adversas ao que é rotineiro e/ou caprichoso, embora, de algum modo, se relacionem com hábitos e aprendizagens que o indivíduo já tenha. Dessa maneira, torna-se possível o encaminhamento do pensamento para o seu desenvolvimento como uma reflexão. Diante dessa consideração, notamos a importância de que o professor promova e proporcione situações diferenciadas e novas aos alunos, de forma que esses sejam desafiados a pensar e reagir de modos distintos. Por outro lado, observamos que, nas situações problemáticas e desafiantes do cotidiano pedagógico, não faltam ao professor circunstâncias experimentais que defrontem seus hábitos e certezas, impulsionando-lhe o ato do pensar e a atividade reflexiva. Como diz o autor, “o material para o pensamento não são os pensamentos, e sim as ações, os fatos, os acontecimentos e as relações entre as coisas” (DEWEY, 1979b, p. 172). Contudo, é importante saber que uma dada “dificuldade é indispensável estímulo para a reflexão, mas nem todas as dificuldades a provocam” (DEWEY, 1979b, p. 172). Deste modo, para que a dificuldade gere uma reflexão que leve à resolução do problema, é necessária a presença de recursos fornecidos pelas experiências do passado ou do presente.

Grande parte da arte da educação reside em tornar a dificuldade dos novos problemas suficientemente grande para dar trabalho ao espírito, mas suficientemente pequena para que, ao lado da confusão natural originada pelos seus elementos novos, existam pontos claros e familiares, de que possam brotar sugestões utilizáveis (DEWEY, 1979b, p. 172).

Ao proporcionar condições ao aluno que estimulem o pensamento, são necessários também o discernimento e a sabedoria do professor para saber o momento em que precisa oferecer e disponibilizar as informações que estimularão o desenvolvimento da curiosidade do estudante — daí a importância de conhecer e interconectar os problemas intelectuais às

experiências de vivência do aprendiz. Sem dúvida, na escola há um terreno fértil para o desenvolvimento de atividades diversas, que vão desde a leitura, a escrita e a comunicação social até os trabalhos relacionados com as artes manuais, a pintura, a jardinagem e a cozinha — embora o trabalho com os conteúdos teóricos seja prevalente em detrimento dos práticos. De acordo com Dewey (1979b, p. 216-217, *itálico do autor*),

O problema do educador é fazer que os alunos se dediquem de tal modo a essas atividades que, ao mesmo tempo em que adquiram habilidade manual e eficiência técnica e encontrem satisfação imediata nesses seus atos, e juntamente se preparem para habilitação ulterior, sejam essas atividades subordinadas à *educação* — isto é, à obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis.

O professor precisa descobrir maneiras de relacionar os conteúdos com as atividades e as finalidades sociais mais adequadas ao contexto da comunidade social com a qual atua. Lembremos que, pela conexão necessária entre a escola e a vida social, Dewey (1979b) concebe essa instituição, em seu ideal, como uma sociedade em miniatura. Todavia, a lógica dualista e conceitualmente fragmentada, em torno da qual a realidade educacional se estrutura, contribui para dificultar a percepção do professor a respeito das relações e conexões existentes entre esses espaços de vivência e trabalho. Contudo, entendemos que as dificuldades intelectuais podem ser superadas por uma postura reflexiva, que implicará um esforço dos professores por novas conceitualizações e significados nas próprias experiências. A cada vivência é possível extrair conteúdos para revisões, aprofundamento e ampliação de conceitos, pelo desenvolvimento de estudos autogeridos.

Assim, observamos que o professor reflexivo não foge de problemas, ao contrário, os enfrenta buscando soluções de modo criativo. Há uma visão mais positiva e esperançosa ao encará-los como oportunidades de desenvolvimento e apreciá-los pelo valor que também apresentam no processo de ensino-aprendizagem com os alunos. Por isso, a conclusão de que a educação é uma arte. Problemas e dificuldades podem ser transformados em oportunidades para o exercício do pensamento reflexivo à procura de soluções, por meio da atividade imaginativa, o que conseqüentemente promove desenvolvimento intelectual e social. O professor está formando seres humanos singulares e complexos e, como resultado de seu trabalho, há contribuições para a composição, não meramente de uma obra, mas da formação e do desenvolvimento de uma vida. E quando falamos em vida, em um sentido educacional, falamos da formação de cidadãos e de uma sociedade, afinal, currículos pedagógicos servem a um ideal de civilização — ideal que precisa ser tomado como objeto de análise.



Como visto, as obras deweyanas ora estudadas ressaltam que as ideias precisam direcionar as atividades para fins úteis nas experiências em sociedade. Embora, evidentemente, escolas arquitetonicamente planejadas e equipadas com materiais e recursos diversos sejam espaços desejáveis para a efetividade do trabalho educacional, na reprodução de importantes situações sociais, porém essa não é uma realidade palpável em muitas instituições, infelizmente. Contudo, Dewey (1979b, p. 179) comenta que “este estado de coisas não serve de desculpa aos professores para cruzarem os braços e persistirem em métodos que afastam, isolam e tornam inúteis os conhecimentos escolares”. Isso porque, em cada lição de determinada matéria a ser estudada, o professor pode encontrar e criar oportunidades para estabelecer e evidenciar associações estreitas entre o assunto trabalhado e as mais amplas e diretas experiências da vida cotidiana dos seus alunos. As lições na sala de aula precisam ser tomadas de modo interdisciplinar e interdependentes, no que concerne aos assuntos já trabalhados em outras aulas, assim como em conexão com a realidade que os alunos vivem fora da escola.

Observamos também que Dewey era um crítico da compartimentalização e da estratificação do conhecimento em disciplinas isoladas. Moreira (2002) — pesquisador que escreveu a obra *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey* — entende que tal crítica se sustentava na hipótese de que “a separação rígida entre as diversas áreas do conhecimento pode criar dificuldades para o aluno realizar no futuro conexões necessárias ao desempenho profissional” (MOREIRA, 2002, p. 90). O próprio Dewey (1980), inclusive, menciona que concebe a realidade com seus elementos como um todo integrado e, desse modo, as separações possuem um caráter técnico e temporário, para fins didáticos de reflexão, aprendizagem e comunicação. Diante dessas considerações, entendemos que o professor precisa atentar para as relações entre os conteúdos e matérias entre si e para a vida de outras pessoas na sociedade. A tomada de consciência sobre essas circunstâncias existenciais e vitais por aqueles que estão envoltos nas experiências educativas abrangem o pensamento reflexivo, o qual possibilita o estabelecimento de uma conexão ativa e concreta de cada indivíduo com o mundo.

De tal modo, podemos entender que, ser reflexivo como professor, é também saber aplicar e proporcionar os passos e as etapas do método de pensamento reflexivo nas experiências de seus alunos, para que esses, partindo das experiências concretas, na primeira fase da aquisição de saberes, consigam chegar na fase de uma atuação mais especializada e autônoma para a aquisição de conhecimentos científicos pertinentes ao aperfeiçoamento da vida social. De acordo com Dewey (1979a, p. 278), o valor fundamental da análise que aponta para

as fases da atividade reflexiva — como a inquisição, a sugestão, o raciocínio e a verificação, principalmente — “é sugerir aos professores as maneiras que mais seguramente garantam o pensamento reflexivo por parte dos estudantes, sem que estes tenham consciência de cada passo de suas próprias atitudes e processos” (DEWEY, 1979a, p. 278). Ou seja, é contribuir para a formação de hábitos que incluam o pensamento reflexivo de forma naturalizada na conduta comportamental do estudante perante a aprendizagem. Esses hábitos, necessariamente, englobam afeto emocional e interesse dos alunos pelo saber genuíno e, conseqüentemente, resultam em autonomia e liberdade intelectual.

Trindade (2014, p. 67) esclarece que, na teoria deweyana, hábitos são artes porque “exigem disciplina, aprendizagem, ordem, técnica e interação com a matéria, [...] dependem de elementos objetivos do meio”. Ao mesmo tempo, por apresentarem implicações sociais, o hábito também tem um caráter moral. “Se dissesse respeito apenas ao ser isolado nele mesmo, não faria sentido pensá-lo como categoria ética” (TRINDADE, 2014, p. 67). De acordo com essas considerações, o ser moral reflexivo, segundo a autora, desenvolverá a capacidade de estabelecer um conjunto de hábitos que venham a atender as necessidades práticas de sua época e direcionar inteligentemente sua conduta corriqueira, bem como a conduta de outros — possibilidade fundamental em uma sociedade democrática. Desse modo, embora necessariamente os hábitos assegurem respostas rápidas em diversas situações cotidianas das pessoas, cabe a cada uma utilizar a inteligência para revisar tais hábitos e impulsos e redirecioná-los na alteração do curso de ações (TRINDADE, 2014). Teixeira (2005, p. 377) comenta que, como modos ou maneiras de agir, os “hábitos devidamente formulados transformam-se em ‘princípios’ ou ‘leis’ de ação”. Percebemos, portanto, que a postura analítica sobre os padrões comportamentais de cada um é algo pertinente e fundamental, uma vez que corremos o risco de nos conduzir baseados em princípios equivocados e problemáticos.

O modo de pensar de cada pessoa depende de seus hábitos. Sendo assim, existem características — como virtudes, valores e vícios — que precisam ser observadas e trabalhadas no caráter do professor. Dewey (1979a, p. 80), exemplifica ao dizer que: “É provável que pense bem aquele que demonstra atitudes de esmero, meticulosidade, e outras semelhantes, e que pense mal quem seja inconsiderado, inobservante, preguiçoso, quem esteja dominado por violenta paixão, quem tenda a favorecer a si mesmo, e outros como esses.” De acordo com essa lógica, entendemos que a formação de hábitos reflexivos requer uma postura ética, manifesta no apreço pelos valores sociais. Conseqüente e precisamente esses valores e hábitos estão relacionados à exigência de que a curiosidade seja continuamente cultivada e guiada de modo

adequado às sugestões, às experimentações e ao desenvolvimento de novas ideias. Assim, as razões que dão origem aos pensamentos precisam ser identificadas pela consciência, a fim de que seja possível ao indivíduo desenvolver atitudes voltadas aos seus objetivos e necessidades. Como comentado por Dewey (1979a, p. 64): “Só poderá ser adestrado o pensamento se se regularem as causas que o despertam e orientam”.

Todavia, nas diversas situações do curso da vida e das interações sociais, especialmente da sala de aula, sempre haverá o risco de que alguma coisa seja compreendida equivocadamente, nos levando a juízos problemáticos, ambiguidades e consequentes deturpações. Significações vagas e conceitos indefinidos jamais devem servir de base para crenças, pois podem se esquivar a comprovações e responsabilidades, bem como dissimular uma mescla inconsciente de significações heterogêneas e mascarar a falta de precisão. O autor menciona que “é esse o pecado original lógico, a fonte de que decorrem numerosas consequências intelectuais defeituosas” (DEWEY, 1979a, p. 161). Por essa razão, o método de pensamento precisa ter uma natureza sistemática, a fim de que o movimento entre os fatos e as ideias seja protegido em sua legitimidade. Além disso, ao professor, é necessária a predisposição para a constante realização de revisões, voltando atrás do que foi dito, feito e descoberto para a formulação dos resultados e identificação de tudo o que não os sustenta. “Do contrário, são favorecidos os hábitos frouxos e desordenados” (DEWEY, 1979a, p. 187). Isso porque erros e defeitos, quando não se tornam conscientes, acarretam problemas e consequências muito nocivas ao bom funcionamento do pensamento.

Portanto, é inegável ao professor o fato de que sempre correrá riscos diante da necessidade de enfrentamento das situações. Inevitavelmente o caminho da reflexão não é fácil e apresenta muitas situações desafiadoras e arriscadas para quem o adotar. Contudo, a partir da lógica do método científico experimental, consiste no percurso mais confiável para a chegada ao local certo, seguro e útil para a experiência (no caso a profissional) e a vida, de forma geral. Para tanto, o professor reflexivo precisa cultivar uma mentalidade científica para conseguir desenvolver o hábito da flexibilidade — com o auxílio de métodos de controle de observação e colheita de dados desenvolvidos nas situações-problema que vivencia em sua cotidianidade.

Os trabalhos de laboratório são muito importantes nesse sentido, segundo o autor, pois têm a função básica de promover aos estudantes as possibilidades de conhecerem e sentirem de fato os problemas da realidade. Fazem parte de uma etapa preliminar para a teorização, bem como a aquisição e o desenvolvimento de técnicas e métodos que visem resolvê-los. Desde a escola primária, o objetivo basilar será “alargar e enriquecer o campo da experiência, e

conservar alerta e eficaz o interesse pelo progresso intelectual” (DEWEY, 1979b, p. 256). O próprio Dewey teve sua experiência com uma escola-laboratório, quando ocupava o cargo de diretor dos departamentos unificados de filosofia, psicologia e pedagogia da Universidade de Chicago. De acordo com Mayhew e Edwards (1966, p. 3 apud Abbud 2011, p. 84), apoiados por um grupo de professores<sup>6</sup>, Dewey criou “a Escola Laboratório, cujo principal objetivo era justamente ‘exibir, testar, verificar e criticar princípios e assertivas teóricas; somar novos fatos e princípios a esse conjunto’”. Era um laboratório que servia à educação e à formação de professores. A tentativa de compreensão sobre como se processa o pensamento das crianças e a preocupação com o valor social dos hábitos foram dois aspectos importantes que se destacaram nas reflexões e análises de Dewey. Com a Escola Laboratório, “Dewey tinha o propósito de ‘manter o trabalho teórico em contato com as demandas da prática’, construindo uma ‘estação experimental’ para teste e desenvolvimento de métodos que pudessem ser seguramente recomendados para outras escolas” (DEWEY, 1972, p. 244 apud MOREIRA, 2002, p. 70).

Segundo Abbud (2011), nessa escola, o trabalho era conduzido por três linhas convergentes de atuação: 1) na primeira, evitava-se a graduação rígida das crianças por faixa etária e histórico escolar e, ao contrário, permitia-se a convivência entre as crianças de várias idades e interesses para beneficiar a socialização e as mútuas trocas de experiências. Na visão deweyana, isso evitaria “o reforço do egocentrismo infantil, garantindo motivação, ganhos morais e intelectuais às crianças” (ABBUD, 2011, p. 85); 2) a segunda linha de atuação se fundamentava na crença de que os estudos precisam ser tratados como fatores de vida do estudante, para serem bem dirigidos, motivo pelo qual prezavam aulas de culinária, corte e costura e jardinagem, por exemplo, em meio aos estudos de leitura, escrita e matemática; 3) já

---

<sup>6</sup> De acordo com Moreira (2002), a Escola Laboratório foi uma escola primária experimental, conhecida também como *Dewey School*, fundada por John Dewey na Universidade de Chicago em 1894, e funcionou até 1904. Um grupo de pais, na busca por um novo tipo de educação para seus filhos, contribuiu com a organização e manutenção dessa escola. Dewey contou com a colaboração de colegas de trabalho e amigos intelectuais importantes — como George Herbert Mead, James Tufts, Ella Flagg Young e Jane Addams, entre outros —, o que possibilitou que ele aprofundasse o desenvolvimento de suas ideias educacionais que ali também estavam sendo testadas com os trabalhos acadêmicos desenvolvidos no Departamento de Pedagogia da universidade. A partir dessas experiências em Chicago, Dewey exercitou reflexões sistemáticas sobre a educação e “se transforma em um protagonista importante e com grande visibilidade no debate em torno de novas ideias e práticas educacionais” (MOREIRA, 2002, p. 50). No livro *Entre o indivíduo e a sociedade*, Moreira (2002) se aprofunda na pesquisa biográfica de Dewey, de modo a expor os detalhes importantes em relação à organização e ao funcionamento da Escola Laboratório, bem como ao amadurecimento de suas ideias filosóficas, por meio da análise do contexto histórico e cultural que marcou o ambiente de vivência e desenvolvimento do autor.

a terceira linha visa “dar aos materiais pedagógicos o seu valor intrínseco, deixando o lado formal e mecânico como acessório” (ABBUD, 2011, p. 86).

A intenção era de que essas linhas de atuação, coordenadas entre si, dirigir-se-iam para o desenvolvimento de quatro impulsos naturais das crianças, pela continuidade de suas experiências: o social, o construtivo, o investigativo e o expressivo. Um dos objetivos de Dewey era possibilitar a sensação de familiaridade às crianças na escola e, para isso, buscava tornar o ambiente e o edifício semelhantes a uma casa (ABBUD, 2011). Parte-se do princípio de que essa condição está relacionada à vivência de experiências concretas em meio às atividades cotidianas, as quais precedem as experiências abstratas, que se processam por ideias. Contudo, o autor explica que a concreticidade das experiências é relativa ao grau de contato e intimidade do indivíduo e seu envolvimento com as coisas que abarcam suas práticas habituais. Ou seja, se não houver familiaridade prévia com os elementos da experiência concreta, essa perde sua qualificação característica de primária e se desloca do fluxo de continuidade da vida dos estudantes. Os pensamentos práticos e abstratos, portanto, precisam se desenvolver “numa fluente e íntima interação mútua. Se assim não for, o abstrato se identificará com o acadêmico e pedante” (DEWEY, 1979a, p. 226). A satisfação intelectual do professor no exercício de sua profissão depende do equilíbrio entre essas duas aptidões intelectuais.

De acordo com essa lógica, o princípio da familiaridade e sua relevância podem ser observados na formação de professores também. Quando desconsiderado, instaura-se uma falsa separação entre fatos e significações que, segundo Dewey (1979a), acarreta implicações muito problemáticas no campo da educação. Em suas palavras,

[...] a maior parte dos erros educacionais sobre conceitos, definição, generalização, resulta da falsa separação estabelecida entre fatos e significações. Assim dissociados, os “fatos” reduzem-se a um peso morto das chamadas “informações”, indigeridas, mecânicas, acentuadamente verbais, enquanto que as ideias se afastam tanto dos objetos e atos da experiência que se tornam vazias, e, em lugar de serem meios para melhor compreensão, constituem, elas próprias, incompreensíveis mistérios, os quais, por inexplicável razão, aderem às salas de aula, mas a nada mais dizem respeito (DEWEY, 1979a, p. 183).

Observamos esses problemas no estudo das teorias pedagógicas quando essas se separam das vivências, experiências e práticas sociais, nas circunstâncias em que o estudante se encontra. Essa separação promove hábitos de não reflexibilidade nos estudos e na prática (que se tornam ambos mecânicos), o que gera as frustrações e o regresso à zona de conforto das práticas tradicionais. Como diz Dewey (1979a, p. 183), “não basta sobrecarregar a memória

com a descrição de fatos e leis, esperando que, mais tarde, na vida, o espírito encontre, por algum milagre, aplicação para eles”. A atividade mental só se completa, segundo o autor, quando são promovidas, de modo conveniente, atividades que modificam as condições físicas da realidade. Logo, essas atividades dependem de manipulação de materiais e não da mera observação. Isso porque, para Dewey (1979a), um experimento genuíno sempre envolverá um problema, no sentido de que uma ideia — uma hipótese de trabalho — é que guia a ação exterior para algum fim, algo que precisa ser encontrado e resolvido.

Nessas circunstâncias, é interessante observar que “a atitude de quem toma parte em alguma espécie de atividade é, conseqüentemente, dupla: há o cuidado, a ansiedade pelas futuras conseqüências, e a tendência para agir, no sentido de assegurar as melhores e evitar as piores conseqüências” (DEWEY, 1979b, p. 136). Essa atitude retrata o interesse de alguém que, ao mesmo tempo que observa vigilantemente as possibilidades de desenvolvimento e conseqüências das coisas, anseia por agir para interferir e/ou lançar uma direção. De acordo com essa linha de raciocínio, o interesse pressupõe expectativa ou previsão e, portanto, está estreitamente conectado com intenções, propósitos e objetivos. O autor ainda menciona que “‘interesse’ significa que o eu e o mundo exterior se acham juntamente empenhados em uma situação em marcha” (DEWEY, 1979b, p. 137). Diante dessas considerações, notamos que um grande desafio do professor reflexivo é despertar o interesse do aluno, para que esse tenha atitudes próprias em prol de sua aprendizagem. Na visão do autor, isso apenas se tornará possível quando o indivíduo perceber as relações e conexões que existem entre os fins e as suas capacidades atuais. Considerando a necessidade de que o trabalho pedagógico requer adaptação ao estágio de imaturidade do educando, um dos mais sérios problemas dos professores com os alunos é:

[...] descobrir e organizar as ocupações (a) que sejam mais afins, mais bem adaptadas ao estágio imaturo de desenvolvimento; (b) que sejam mais promissoras, como preparo para as responsabilidades sociais da vida adulta; (c) que, *ao mesmo tempo*, tenham a máxima influência sobre a formação de hábitos de observação penetrante e de inferência consecutiva (DEWEY, 1979a, p. 59, *itálico do autor*).

Desse modo, é necessário que, ao organizar o ambiente e as ocupações a serem desempenhadas durante as aulas, o professor ofereça condições para que seus alunos exercitem escolhas e coordenem operações de modo consciente. Isso porque tais atendimentos já se constituem o pensar, embora em um modo rudimentar. Contudo, a preparação para as responsabilidades sociais requer a direção dos alunos ao interesse pelas questões intelectuais e

o exercício de hábitos ativos de observação e inferências, para o desenvolvimento do prazer no pensar pelo pensar. Para tanto, antes de tudo, como já mencionado, o professor precisa nutrir esses sentimentos de satisfação e deleite pelo pensar, pois sem eles será difícil comunicar entusiasmo, alegria e prazer nos empreendimentos intelectuais de suas aulas.

Como visto, todavia, se a influência pessoal do professor substituir a influência das matérias, por sua personalidade ele pode tornar o educando débil e dependente do docente, ao mesmo tempo que surge uma indiferença nesse aluno pelo valor da matéria de estudo em si mesma. Por essa razão, por parte dos professores, o cuidado de uma análise autocrítica deve ser contínuo, pois nesse contexto a principal aspiração do aluno pode ser “adaptar-se ao que o professor dele espera, mais do que dedicar-se com afinco a solver as dificuldades da matéria estudada” (DEWEY, 1979a, p. 67-68). Nesse sentido, o hábito mental de refletir precisa ser desenvolvido para fins de conhecimento e não para fins de conduta e realização. Assim, da mesma forma que o professor deve evitar impor normas e modelos aos alunos, por conta de diferenças individuais entre eles, precisa também observar que perante uma conduta reflexiva não há prescrições estabelecidas que devam ser impostas a si. As aptidões naturalmente fortes de cada um — não somente do aluno, mas também do professor — precisam ser desenvolvidas, e não atrofiadas, mas também ampliadas para novas possibilidades.

Na pedagogia deweyana, uma das maiores tarefas do professor é apresentar, nas experiências pedagógicas, direção e desafio. O autor explica que “toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base em para que e em para onde ela se move” (DEWEY, 2010b, p. 38). De acordo com essa lógica, e considerando toda a experiência acumulada pelo professor, seja no campo da prática profissional ou das vivências cotidianas, ele tem o dever de avaliar as experiências de seus educandos na direção em que se encaminham. Sua obrigação é também interferir responsabilmente, quando perceber que o lugar para o qual se movem não seja proveitoso e educativo, em relação aos resultados que acarretarão. Não compete ao seu trabalho impor comportamentos, mas alertar os alunos sobre quais os tipos de condutas e hábitos que estão sendo cultivados e direcioná-los para o desenvolvimento de atitudes que promovam um contínuo crescimento. Para isso, o educador também precisa atentar para as condições e circunstâncias ambientais, físicas e sociais que estão conduzindo as experiências e o desenvolvimento de seus educandos e de si mesmo, e extrair delas o melhor que puder.

### 4.3 Atitudes lógicas e objetivos educacionais

Segundo Dewey (1979a), o pensamento lógico depende de uma condução cuidadosa no trajeto que busca a certeza. Essa só será admitida a partir de conclusões que se sustentam em provas e evidências. Dessa maneira, quando a lógica é aplicada “ao processo de pensar, significa que o curso de pensamento é conduzido *reflexivamente* — reflexão, no sentido já discriminado entre as outras espécies de pensamento” (DEWEY, 1979a, p. 83, itálico do autor). Portanto, pensar de maneira lógica significa pensar reflexivamente, pois o pensamento reflexivo é lógico. O autor ainda aponta que pessoas que pensam não são precipitadas, mas cautelosas, circunspectas e observadoras, pois pensam, comparam e deliberam considerando minuciosamente a matéria apoiadas em pesquisas, inspeções e exames. O indivíduo reflexivo “não aceita as observações segundo seu valor aparente, porém sonda-as para verificar se são mesmo o que parecem. [...]. A pessoa lógica, para ter certeza de seus dados, verifica-os; por último, coloca-os par a par; computa, calcula, registra-os” (DEWEY, 1979a, p. 84).

Contudo, Dewey (1979a) explica que muitas das nossas inferências apresentam um caráter empírico, por se manifestarem nos hábitos de expectativas baseados em encontros e combinações ou coincidências reguladas em experiências passadas. Por exemplo:

Sempre que duas coisas se associam, como digamos, o trovão e o raio, o espírito se inclina a esperar que, ocorrida uma delas, a outra também venha a ocorrer. Com a repetição frequente da conjunção, a tendência a esperar converte-se frequente da conjunção, a tendência a esperar converte-se em crença positiva de que as coisas estão de tal modo ligadas, que é lícito raciocinar que, se uma acontece, é certo, ou quase certo, que a outra a acompanhe (DEWEY, 1979a, p. 188).

O autor chega a mencionar que “quase todas as nossas convicções sobre a natureza humana, nos indivíduos (psicologia) e nas multidões (sociologia), são ainda de espécie acentuadamente empírica” (DEWEY, 1979a, p. 189, acréscimos do autor). O problema é que o pensamento puramente empírico, segundo o filósofo, tende a conduzir o indivíduo a falsas crenças, além de não oferecer ferramentas para que esse aprenda a lidar com as situações novas. Ao contrário, esse tipo de pensamento está propenso a ocasionar inércia mental e até mesmo dogmatismo — inclusive, quando relações de causa e efeito não são identificadas, a inclinação natural para o princípio de continuidade pode levar o indivíduo a valer-se de explicações fantasiosas e mitológicas. Em uma perspectiva dualista, em que a teoria e a prática são concebidas de modo desconexo, percebemos esse perigo, especialmente entre aqueles que



supervalorizam a prática e menosprezam sistematizações teóricas. Muitos professores perdem o interesse pelos estudos e desacreditam pesquisas e contribuições de outros profissionais, porque creem que a teoria é diferente da prática. Nessas situações, quando estudam, apenas fazem a obrigação por interesse no certificado e nos títulos para promoções econômicas na elevação de salário e, assim, se limitam apenas ao conhecimento das experiências que vivenciam cotidianamente, no campo empírico.

Embora as observações empíricas sejam importantes por proporcionar a matéria-prima dos conhecimentos científicos, segundo Dewey (1979a), o método empírico não dá conta de distinguir exatidão, insuficiências e equívocos. O mero olhar atencioso, o contato e o manejo não são suficientes para nos garantir certezas e, na limitação das experiências humanas, pode também conduzir determinadas conclusões sobre a realidade a enganos e erros. Ainda que a consideração de uma certeza se ancore em ponderações e observações sobre um maior número de experiências possíveis, um fato novo e acidental, diferente do habitual, pode derribar crenças muito sólidas. Enquanto o pensamento empírico contribui com o desenvolvimento da habilidade do indivíduo para agir em circunstâncias idênticas às experiências passadas, o pensamento científico capacita-o para agir em circunstâncias inusitadas.

De acordo com o autor, o método científico buscará compreender um acontecimento da realidade, como fato uno, através da sua decomposição em fatos menores. Esses não são diretamente percebidos na experiência, mas, quando isoladamente compreendidos, em suas relações de causa e efeito, se transformam em dados para a investigação. Por conseguinte, neste método, as condições são variadas ao máximo possível para a observação e o registro dos acontecimentos diante de cada conjuntura circunstancial. Para Dewey (1979a), existem dois métodos de variação das condições. O primeiro é o método analítico, que consiste em “comparar, com todo o cuidado, os resultados de grande número de observações feitas acidentalmente, em *diferentes* condições”. O segundo é o método ativo ou experimental, que consiste em “descobrir quais são as *condições especiais* presentes quando o efeito se produz, e ausentes quando não se produz” (DEWEY, 1979a, p. 194, itálico do autor). De acordo com o autor, o método analítico apresenta uma dificuldade em sua aplicação, pois necessita de uma determinada quantidade de casos diversos que, quando acontecem, não garantem de fato a ocorrência de variações nos pontos em questão na investigação. É um método passivo, pois submete-se aos acidentes exteriores. Já o método ativo, chamado também de experimental, para o autor, é superior, porque sugere explicações, hipóteses ou teorias, mesmo diante de um número limitado de observações. O trabalho com essas sugestões possibilita variações

intencionais nas condições da pesquisa e o registro dos acontecimentos para a análise, ao mesmo tempo que diminui as probabilidades de erros e capacita o indivíduo a lidar com o que é novo e variável. Esse tipo de método desperta interesse ativo pelas possibilidades do futuro, enquanto o método empírico aclama as influências do passado. Para exemplificar:

O método empírico diz: “*Esperemos* ter número suficiente de casos”; e o método experimental: “*Provoquemos* o aparecimento dos casos”. O primeiro depende de que a natureza nos apresente, por acaso, certas conjunções de circunstâncias; o segundo esforça-se, deliberada, intencionalmente, por trazer a conjunção (DEWEY, 1979a, p. 197, itálico do autor).

O autor observa que uma atitude mental entusiasmada pela novidade é muito saudável para o progresso — embora a história tem sido marcada por suspeitas e perseguição aos que fazem descobertas que fogem aos cânones estabelecidos tradicionalmente. Nessas circunstâncias, a abstração tem um valor lógico que se manifesta na apreensão de qualidades ou relações, até então despercebidas. A abstração buscará o desconhecido a partir da realização de inferências mais analíticas e extensas, através do que já é conhecido. Dewey (1979b, p. 109) também comenta: “Toda manifestação de energia produz resultados”. Logo, a previsão de determinados resultados depende do exame cuidadoso das condições presentes da situação e de suas possibilidades de ocorrência em outras circunstâncias. Nesse sentido, atitudes baseadas em objetivos preestabelecidos são atitudes inteligentes, uma vez que implicam averiguação de probabilidades futuras dos fenômenos e episódios. Esse tipo de agir envolve na atividade intelectual, ao mínimo, observações, percepções, escolhas, ordenação, lógica e juízos diante dos recursos disponíveis e dos obstáculos na execução. O professor precisa ter objetivos claros, mas como o próprio autor destaca, esses devem ser estabelecidos nas condições existentes.

Como evidente, de acordo com Dewey (1979b), objetivos adequados são determinados quando se engendram nas condições existentes da vida, levando em conta o que está ocorrendo, os recursos e os obstáculos da conjuntura circunstancial. Esse é um princípio educacional que muitas vezes é violado pela imposição de “fins exteriores” às atividades, ou seja, quando os objetivos da prática pedagógica são impostos a partir de interesses de alguma autoridade exterior, os quais não se relacionam com as experiências dos aprendizes, mas apenas permite que as escolhas de meios sejam feitas de modo maquinal. O autor explica que “tais ‘objetivos’ limitam a ação da inteligência; não constituem a manifestação do espírito no seu esforço de prever, observar e escolher a melhor das alternativas possível” (DEWEY, 1979b, p. 112). Por outro lado, há condições que, quando priorizadas, ampliam a ação da inteligência em

decorrência dos estímulos que proporcionam, como as interações sociais em uma organização democrática, a interdependência social, a plasticidade e a responsabilidade intelectual.

Na lógica deweyana, os objetivos nas atividades pedagógicas precisam ser “plásticos” diante das circunstâncias que muitas vezes requerem adaptações e alterações. O valor desses está na possibilidade de operar mudanças nas condições nas quais são utilizados. Portanto, bons objetivos podem instigar a mobilização para tratar as condições, visando conseguir alterações desejáveis nelas. Assim, as ações do professor precisam ser plásticas e se pautarem em objetivos plásticos. Contudo, em muitas circunstâncias, o professor não encontra, ou não enxerga, as oportunidades e condições para exercitar tais princípios educacionais. Geralmente, quando as regulamentações e finalidades estabelecidas exteriormente para o desenvolvimento de uma ação são rígidas, essas dificultam as situações para uma atuação inteligente, a qual depende da liberdade para pensar e experimentar o diverso.

Para Dewey (1979b), o objetivo formulado por uma ideia externa acarreta a separação entre os meios e o fim para quem está executando o projeto pedagógico. Isso porque, “um fim que se desenvolve dentro da própria atividade como um plano para sua direção tem sempre a natureza de fim e de meio” (DEWEY, 1979b, p. 114). Logo, o meio, que marca a direção atual da atividade, se constitui um fim temporário, ao passo que os fins atingidos se transformam em meio de desenvolver e direcionar as atividades em novos fins no futuro. Assim, para o autor: “O objetivo deve sempre representar uma expansão, uma libertação de atividades” (DEWEY, 1979b, p. 114). A separação entre fins e meios diminuirá a significação e a lógica da atividade, reduzindo essa a práticas enfadonhas.

O indivíduo que elabora e trabalha por objetivos e fins, conseqüentemente assume as responsabilidades atreladas ao exercício da função que está exercendo, como as que se referem à disposição para se engajar, às observações e às previsões necessárias para atuar. Dewey (1979b, p. 116) menciona que o valor de qualquer objetivo está “na medida em que auxilia a observação, a escolha e a elaboração de planos, hora a hora, instante a instante, quando nos dedicamos a alguma atividade”.

É importante entender que a educação por si mesma não tem objetivos, segundo Dewey (1979b). Os objetivos e fins pertencem às pessoas, como os pais e os professores e, portanto, diferem entre si de modos indefinidamente variados de acordo com as características de cada educando, suas condições e circunstâncias próprias de vida. Assim, um objetivo precisa ter como base as atividades e necessidades intrínsecas de cada aprendiz, o que inclui seus instintos e aptidões inatas, bem como os hábitos adquiridos. Dessa maneira, o objetivo pode se

transformar, inclusive, em um método de cooperação com as atividades desempenhadas pelos educandos, uma vez que precisa indicar os tipos de meios necessários para a expansão e organização das suas aptidões. Portanto, o valor dos objetivos se manifesta, impreterivelmente, na construção de processos especiais que os provam, corrigem e ampliam.

Até os mais válidos objetivos ou fins que se possam formular em palavras farão, como palavras, mais dano do que bem, a não ser que se reconheça que não são objetivos, mas, antes, sugestões para os educadores, sobre o modo de observar, de olhar para o futuro, e como proceder para libertar e dirigir as energias das situações determinadas em que elas se encontram (DEWEY, 1979b, p. 116).

Observamos que um bom objetivo precisa indicar meios potenciais de expansão e organização das aptidões dos educandos. É nessa função que reside o seu valor. Diante dessas considerações, Dewey (1979b) salienta a importância de que os professores venham a evitar os objetivos e finalidades educacionais que se declaram gerais e últimos, subordinando a si todos os demais objetivos. Esse termo é carregado de uma significação abstrata e despreendida de contextos específicos, o que implica atividades dirigidas por fins separados dos meios, ou seja, atividades que não cooperam com a vida dos educandos. Por outro lado, na visão do autor, qualquer atividade, mesmo as mais especializadas, pode ser conduzida a outras coisas mediante indeterminadas associações ramificadas. Em termos práticos, o objetivo verdadeiramente geral, quando atua na vida de um indivíduo, amplia sua perspectiva intelectual na construção de mais associações por meio da percepção de um maior número de consequências entre os acontecimentos, bem como de meios e recursos nas experiências. “Na medida em que uma ideia geral nos torna mais conscientes destas associações, ela é útil e deixa de ser demasiadamente geral” (DEWEY, 1979b, p. 118).

Sempre haverá necessidade de que o indivíduo realize escolhas entre determinados atos e modos de agir na circunstância em que se encontra. Contudo, é possível que coexistam, sem antagonismo, outros fins gerais como maneiras de contemplar o mesmo cenário, mas que apresentem a matéria por meio de perspectivas diversas com suas próprias questões e observações. Nesse sentido, para Dewey (1979b, p. 119), “quanto mais fins gerais tivermos, tanto melhor. Um dará relevo àquilo sobre o que outro passou por alto. Uma pluralidade de objetivos determinados pode fazer pelo educador o que faz, para o cientista pesquisador, uma pluralidade de hipóteses”.

Na história da educação é possível observar que a formulação de objetivos sempre esteve vinculada aos valores, às necessidades e às idealizações sociais do momento em que

foram adotados. É uma prática habitual, segundo Dewey (1979b), encarecer e formular as deficiências e necessidades da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, estabelecer objetivos em relação ao que precisa ser mudado. Além disso, o autor menciona que um trabalho educativo eficiente deve respeitar certas condições que estruturam as circunstâncias, as quais têm de ser identificadas e compreendidas pelo professor. Entendemos então que, da mesma maneira, cabe ao professor analisar a comunidade com seu entorno cultural, bem como a vida e os conhecimentos dos próprios alunos, para criar projetos pedagógicos e educacionais que destaquem as necessidades das condições presentes daqueles com os quais atuará. É necessário também que, na formação continuada, este venha a trabalhar suas próprias necessidades e dificuldades com as quais se depara na atuação profissional. Dessa maneira, poderá ser mais útil e servir a sua comunidade de modo apropriado e eficiente perante o contexto em que se encontra. Dewey (1979b, p. 263) comenta que:

[...] não podemos, em questão de matérias de estudo, estabelecer uma hierarquia de valores. É inútil tentar dispô-las em uma ordem que começasse com a de menor valor e findasse com as de valor máximo. Sempre que um estudo tenha função única ou insubstituível na experiência e determine um enriquecimento característico da vida, seu valor seria intrínseco ou incomparável.

Podemos observar na história que a tentativa de atribuir valor e objetivos exteriores à educação acarretou graves problemas sociais, que são difíceis de serem superados. Por exemplo, Dewey (1979b) pontua que a distinção que tradicionalmente se fez ao longo de séculos entre a educação como preparação para um trabalho útil e a educação para uma vida de lazeres é, possivelmente, o mais profundo antagonismo conseqüente do isolamento dos objetivos e valores educacionais<sup>7</sup>. Pelo menos no Ocidente, essa separação é um legado que vem dos tempos antigos da Grécia, em que as classes se dividiam entre os que precisavam trabalhar para sobreviver e os que não tinham essa necessidade. Embora, em determinadas circunstâncias, haja matérias que parecem contribuir mais para um aspecto, em detrimento de outro, é necessário, segundo o autor:

---

<sup>7</sup> Moreira (2002, p. 103-104) comenta resumidamente que: “Dewey considerava que o antagonismo entre prática e teoria, ação e inteligência, saber e fazer teve origem nas mesmas condições sociais que geraram a oposição entre ‘trabalho para ganhar a vida’ e o ‘gozo de lazeres’. A esta separação entre as atividades física e mental se vinculam dois modos de educação, a *utilitária* e a *liberal*. A utilitária visa à preparação para profissões ‘práticas’, em que nem sempre há por parte do educando um interesse ativo pelos fins a que obedece a ocupação. A educação liberal seria aquela em que o saber é considerado como um fim em si mesmo”.

[...] ter o cuidado de assegurar-se a fusão das duas coisas, conforme as condições o permitissem — isto é, a educação que tivesse mais diretamente em vista os lazes deveria reforçar o mais possível a eficiência e a fecundidade do trabalho, ao passo que a que visasse o trabalho útil deveria criar hábitos sentimentais e intelectuais que conduzissem a um nobre aproveitamento dos lazes (DEWEY, 1979b, p. 275).

Percebemos que esse antagonismo não pode existir no trabalho do professor, pois embora a disciplina e a seriedade sejam necessárias, perante seus objetivos e valores, os afazeres cotidianos precisam também ser constituídos por atividades prazerosas. Dewey (1979b) entende que o trabalho sempre será indispensável aos homens, uma vez que a vida requer uma constante renovação de seus recursos. Nesse sentido, a visão do trabalho laboral como algo a ser desprezado é resultante de uma conjuntura na qual exista separação entre uma classe superior e outra inferior, bem como entre os respectivos interesses ideais e materiais. É interessante notar que, diferentemente dessa perspectiva, o trabalho do professor requer desenvoltura nessas duas áreas. Existem momentos de esforço prático e árduo no enfrentamento dos desafios e circunstâncias sociais, em que muitas vezes o caráter operário e artífice é evidente — para não dizer proletário —, assim como os momentos de pausas, descanso, lazer e atividades culturais são também indispensáveis. Além disso, no contexto de sua atuação e formação, há ocasiões que são muito agradáveis para ele, mas também existem outras que são desagradáveis. Contudo, é importante que mesmo em meio aos desafios e incômodos da vida, o professor busque o prazer e deleite da atividade intelectual e da aprendizagem em cada um desses momentos — o que vemos como a única alternativa para as mudanças e transformações, contra o conformismo e a desesperança. Ainda, é importante lembrar que, assim como ocorre com as crianças quando vão para a escola, para que o indivíduo tenha experiências de trabalho mais agradáveis, é necessário que seus impulsos naturais sejam inteligentemente colocados “em jogo” em meio às suas atividades.

Como comenta Amaral (1990), Dewey está a todo o momento buscando um fundamento racional e empírico para as suas crenças e defesas filosóficas. Contudo, sua visão naturalista parece estar marcada por uma ambiguidade, pois parte da ideia de reintegração do homem na natureza, no processo de evolução universal, e chega a um ponto em que o homem também assume uma posição distinta e privilegiada por poder não somente atender suas necessidades, mas ainda oferecer uma nova natureza carregada de ideias e propósitos humanos. Isso, graças à possibilidade e à capacidade humana de atribuir significado, entender e agir sobre as próprias experiências. “A inteligência, um instrumento natural do homem, é em si mesma um bem e um

bem capaz de responder pela segurança que o homem é obrigado a buscar, na medida em que vive em um mundo onde reina o acaso” (AMARAL, 1990, p. 113).

Daí a ideia de instrumentalismo, na visão de que a inteligência é o único e valioso instrumento de ação e criação do mundo, bem como de manutenção de sua unidade e continuidade. O meio em que os indivíduos vivem e interagem está impregnado de significados, qualidades e valores construídos e lá colocados pela inteligência humana. Essa é capaz de reconstruí-los continuamente na intencionalidade de orientação das condutas e práticas humanas. Todo esse aparato instrumental tem origem nas necessidades e possibilidades de reconstrução do mundo e, na visão de Dewey, “se encontrava muito bem alicerçado pelo credo democrático de vida” (AMARAL, 1990, p. 127), o qual norteará o desenvolvimento de toda a sua filosofia e cosmovisão.

A inteligência é o instrumento escolhido pelo autor para aferir o valor de tudo o que acontece no universo e assim nos conduzir ao bem comum. Ela é capaz de nos informar a respeito da funcionalidade ou não de uma crença, do restabelecimento ou não da continuidade e da unidade experiencial como a única garantia de que caminhamos progressivamente em direção à conciliação entre o real e o ideal (AMARAL, 1990, p. 125-126).

Diante dessas considerações, entendemos que o professor, como profissional da educação, precisa ter uma consciência que vislumbre a potencialidade de sua inteligência e a de seus alunos, para atribuir significado às experiências vivenciadas nas situações de ensino-aprendizagem. Especialmente, diante daquelas marcadas por limitações socioeconômicas. A partir de uma perspectiva naturalista, na visão deweyana, o desenvolvimento humano pode se dar em possibilidades infinitas. Contudo, “Dewey não acreditava que as leis da natureza garantissem a perfeição máxima da humanidade” (TANNER, 1997, p. 14 apud MOREIRA, 2002, p. 80). Para a resolução dos problemas, a sua confiança estava no uso da inteligência. Diante dessa compreensão, enxergamos na inteligência algo a mais que um percurso lógico para a formação e a conduta profissional: percebemos um potencial instrumento de transcendência humana e conquista de liberdade existencial. Isso porque é por meio do exercício da inteligência que o ser humano consegue imaginar e idealizar novas situações, encontrar e construir saídas diferenciadas para seus problemas. Consegue sobretudo especialmente atuar para a materialização de suas ideias mediante projetos elaborados racionalmente com os materiais que possui em mãos. Em termos individuais e sociais, a inteligência é um instrumento capaz de reconstruir a experiência e colocá-la sob um novo patamar de significações, conjunturas e possibilidades. Assim, ao contrário de um reducionismo conformista, não é uma mera

ferramenta de adaptação ao *status quo* social, mas um recurso capaz de conduzir o indivíduo à possibilidade de promover transformações sobre esse *status* em um projeto com esferas que envolvem a coletividade.

#### **4.4 O papel da ciência na prática docente**

Como Teixeira (2007, p. 91) comenta, a partir da investigação da natureza, o ser humano chegou à conclusão de que “o universo é sujeito a leis ou ‘continuidades de processo’, e que o conhecimento dessas leis importa no poder de governá-lo em última instância”. Ou seja, o conhecimento dos processos naturais — a detecção das relações de causas, efeitos e consequências entre fenômenos — possibilita aos indivíduos o desenvolvimento da capacidade de regular as coisas. Assim, o ser humano passa a sujeitar o mundo físico a um regime de provas que desenvolve sistematicamente. Temos aí o método científico e o desenvolvimento da ciência. Na visão deweyana, esse método promove segurança objetiva sobre os dados analisados e, conseqüentemente, liberdade intelectual do homem pela confiança que esse pode ter no exercício do seu pensamento, quando subordinado às suas leis. Com base nos dados e resultados obtidos sobre as investigações e provas que realiza, o homem consegue analisar, calcular e regular sua conduta no mundo físico e, ainda, no mundo social e moral. Em outras palavras, é também o método da inteligência (MOREIRA, 2002). Teixeira (2007, p. 91, *itálico do autor*) ainda aclara que “todas as instituições, desde a família, a religião ou o Estado, são criações suas, sujeitas portanto ao mesmo regime de *provas* a que submete os seus pensamentos e a sua ação”. Logo, as instituições podem ser julgadas pelas suas consequências.

Por sua vez, Amaral (1990, p. 101) observa que a “grande lição que ‘a ciência’ deweyana parece nos oferecer é a de nutrirmos confiança em relação aos seus resultados” (AMARAL, 1990, p. 101). As bases que sustentam essa confiança são profundamente religiosas, uma vez que revela uma crença profunda nas possibilidades da inteligência humana e no seu poder instrumental diante da resolução dos problemas da vida e da reconstrução e criação de valores concernentes ao progresso social. Essa confiança “profundamente religiosa”, no que concerne a referência de Amaral (1990), não diz respeito a forças sobrenaturais do universo, mas entendemos que se refere a um comportamento intelectualmente moral e ético. Isso porque “a atitude científica exige fidelidade a tudo quanto for descoberto e firmeza na adesão à nova verdade” (DEWEY, 1930, p. 157 apud AMARAL, 1990, p. 101). Portanto, não basta apenas conhecer as informações, pois uma crença mais profunda e convicta precisa nortear a conduta



dos indivíduos. E Dewey expressa sua fé, sua convicção no poder da inteligência humana e da ciência. É ela que pode nos informar sobre a veracidade de nossos pensamentos, bem como sobre a validade de nossas condutas. Logo, como Amaral (1990, p. 102-103) comenta, “se ele crê no poder da ciência é porque, antes de mais nada, crê no poder do método da inteligência cooperativa, o único capaz de descobrir e expressar sempre com segurança o interesse social dominante”.

Boto (2006) elucida que, na visão deweyana, o conhecimento será produzido com base em um trabalho de reconstrução da experiência, em sentido individual e coletivo — como vemos no desenvolvimento da ciência. Primeiramente, há um decurso histórico do aprendizado em um tempo psicológico, em que “cada um aprende ao mobilizar o conjunto dos aprendizados anteriores em uma situação que, por ser nova, acrescenta alguma coisa à experiência anterior” (BOTO, 2006, p. 601). Notamos, então, que não há uma ênfase exclusiva no relato lógico da matéria de estudo. Existem indivíduos com níveis de desenvolvimento psicológico diferenciados, experiências e subjetividades diversificadas. Logo, há uma lógica interna de mecanismos de aquisição e transmissão de conhecimentos peculiar a cada um. Portanto, no processo de ensino-aprendizagem, é importante que cada um venha a desenvolver a autonomia para o “aprender a aprender”. Essa autonomia romperá com as limitações impostas pelas padronizações do ensino e dependência de autoridades externas do saber, de modo a levar o indivíduo à contínua descoberta e à reconstrução das próprias experiências. Como dito por Teixeira (2005), o saber, nessas circunstâncias, estará relacionado à capacidade de resolução dos próprios problemas pessoais, mediante a localização e definição das dificuldades enfrentadas, a descoberta e utilização dos dados da situação e dos conhecimentos preexistentes, bem como a manipulação desses para a chegada a conclusões fundamentadas — em verificações ou comprovações.

Quando a pessoa se encontra em um estágio mais especializado, o seu saber se transforma em uma matéria, uma vez que é ampliado de maneira racionalmente lógica e coordenada. Essa característica define a última fase do desenvolvimento do saber, e é qualificada por Dewey (1979b) como o estágio do saber científico. O autor entende que:

Ciência é o nome do saber em sua mais característica forma. Ela representa, de certo modo, o resultado final do aprendizado — o termo deste. O que é conhecido, em tal caso, é o que é certo, seguro, assente, aquilo que dispomos; é antes aquilo *com que pensamos*, do que aquilo *sobre que pensamos* (DEWEY, 1979b, p. 208, *itálico do autor*).

A ciência se distingue pelo seu tipo de organização, que se efetua por meio de métodos adequados, em relação às descobertas já sistematicamente avaliadas e confirmadas. Assim, para Dewey (1979b), ao mesmo tempo que a ciência se constitui de conhecimentos organizados e sistematizados, é também um método de investigação e verificação. É esse método que definirá a espécie de organização da ciência, pela qual ela se determina. O autor comenta que, “a organização científica da matéria é a organização que tem particularmente em vista orientar com bom êxito a empresa da descoberta, à empresa de investigar e saber como um empreendimento especial” (DEWEY, 1979b, p. 210). Os instrumentos e os métodos especiais que constituem a ciência foram lentamente criados pela humanidade a partir de um intuito de orientação da reflexão com base em condições que possibilitem a verificação de seus processos e resultados. Logo, a ciência também pode ser compreendida como uma arte, pois, nas palavras do autor, “é artificial (é uma arte criada) e não espontânea; aprendida, e não inata” (DEWEY, 1979b, p. 209). Portanto, entendemos que, como arte, a ciência foi criada pelo homem para descobrir, sistematizar e organizar os conhecimentos da humanidade. Assim, o ideal é que esses conhecimentos se reforcem mútua e coerentemente como parte de um todo, de modo a guiar e conduzir a humanidade para novos conhecimentos.

Por conhecimento, Dewey (1979b, p. 326) entende “tudo o que se admite sem se pôr em dúvida, tudo o que se considera verdade assente em nossas mútuas relações e em nossas relações com a natureza, é o que, em dado tempo, chamamos conhecimento”. Como já mencionado no capítulo anterior, o método experimental científico revela que os conhecimentos se desenvolvem por meio de tentativas. Essas se relacionam com ideias, advindas do contato humano com as coisas naturais, que precisam ser verificadas. Logo, entendemos que, na lógica deweyana, essa espécie de método precisa também pautar a atuação reflexiva do professor. De modo geral, para Dewey (1979b), o ato de pensar se estabelece em seu curso e, em última instância, em um método da experiência inteligente (HENNING, 2015).

A ciência ocupa um lugar central no projeto pedagógico de Dewey e, por isso, o autor declara que precisamos aplicar o método científico nas ciências sociais. Em suas palavras:

Cada passo avante nas ciências sociais — as matérias denominadas história, política, economia política, sociologia — revela que as questões sociais apenas são inteligentemente resolvidas na proporção em que empregarmos o método de coligir dados, conceber hipóteses e pôr a estas em prova na atividade, método que é a característica das ciências naturais; e na proporção em que nos utilizarmos, em benefício do incremento do bem-estar social, dos conhecimentos técnicos proporcionados pela física e pela química (DEWEY, 1979b, p. 314).

Para o autor, o trabalho educativo precisa tomar como ponto de partida uma interdependência entre as ciências naturais e as ciências humanas. Nesse sentido, é importante aos professores perceberem as íntimas conexões que existem entre o estudo da natureza e o estudo da literatura, história, economia, política e os interesses humanos, de forma geral. Fica evidente que as abordagens interdisciplinares são essenciais nas práticas pedagógicas. Assim, compreendemos que uma grande preocupação do professor precisa estar voltada para a compreensão do processo de formação e desdobramento do conhecimento e seu papel vital para o desenvolvimento humano, social e cultural. Nessa perspectiva, o autor compreende que o humanismo significa a impregnação de um senso inteligente pelos interesses humanos, manifesto em posturas e estudos que suscitem uma sensibilidade em relação ao bem-estar social, o interesse pelos valores da vida e a ampliação das aptidões que possibilitem desenvolvê-los. “Para o homem, o interesse social, identificável em sua mais íntima acepção ao interesse moral, é necessariamente o interesse supremo” (DEWEY, 1979b, p. 317). Isso porque, é no meio social, nas relações de interdependência entre os seres e no intercâmbio de experiências que os indivíduos vivem, se desenvolvem, formam sua identidade e possibilitam a continuidade da vida.

Evidentemente, como apontado por Teixeira (2006), no empreendimento educacional, cabe ao professor guiar e orientar seus alunos em atividades e experiências que proporcionem a coordenação dos conhecimentos individuais em fórmulas científicas. “É indispensável armar e aparelhar o aluno com esse espírito de ciência que o habilita a usar a inteligência com segurança e eficiência” (TEIXEIRA, 2006, p. 68). Mas, para tanto, o docente antes precisa mergulhar nesse universo científico e estar familiarizado com ele. O espírito científico precisa estar generalizado sobre todos os aspectos de sua vida. E essa generalização “é, nos dias de hoje, o mais seguro penhor do progresso político, social e moral do homem, e, em verdade, seu melhor guia, seu melhor conselheiro e seu melhor viático” (TEIXEIRA, 2005, p. 367). Contudo, isso não quer dizer que a ciência venha a fornecer receitas prontas para soluções de problemas, pois os conhecimentos são marcados por um caráter provisório e contextual. Significa que ela oferecerá o roteiro de um percurso que é desafiador, pelas necessidades de idas e voltas, ensaios, verificações e revisões, mas que também é objetivo em suas finalidades, democrático e socialmente cooperativo. Como Teixeira (2005, p. 61) comenta, não faltará “a unidade de essência, de fins e objetivos, que estará contida não só em nossa Constituição democrática, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entre os educadores”.

#### **4.5 Relações entre democracia, desenvolvimento do intelecto e pensamento reflexivo**

Naturalmente, em termos ideais, uma sociedade democrática desfruta de possibilidades para numerosos e variados pontos de participação das pessoas em assuntos, decisões e atitudes direcionadas ao interesse comum. Para Dewey (1979b), quando os interesses são reconhecidos em uma condição de reciprocidade, se transformam em fatores de regulação e direção social, conseqüentemente, em virtude da liberdade existente para a cooperação entre os grupos que nela se formam. Nesse cenário, os numerosos intercâmbios se desdobram em novas situações que, por sua vez, requerem readaptações e mudanças de hábitos.

A educação, no que lhe diz respeito, tem um papel fundamental e particular na constituição de uma sociedade democrática. “Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los” (DEWEY, 1979b, p. 93). Daí a necessidade de uma educação que seja eficiente na formação de indivíduos interessados e ativamente autônomos para tomar parte na sua indispensável integração e desenvolvimento na vida social. Na linha de raciocínio deweyana, uma sociedade democrática requer da educação um trabalho de desenvolvimento da capacidade de adaptabilidade às circunstâncias e iniciativa individual. Caso o contrário, os indivíduos serão pressionados e deformados, vitalmente falando, pelas mudanças das circunstâncias que os envolvem na realidade, de modo que não percebam as associações em que se encontram com outras pessoas, pelas quais poderiam se beneficiar, e vice-versa. Conseqüentemente, perdem a consciência sobre suas atividades que, por sua vez, passam a ser dirigidas, externamente, por outros que melhor compreendem a realidade.

Na visão deweyana, a educação é um instrumento de preparação da sociedade no aspecto intelectual, mas também moral, de modo a desenvolver a cidadania em um sentido mais amplo e oferecer algo a mais do que o ensino de teorias e técnicas. À vista disso, a escola pode ser percebida como um empreendimento socializador que precisa colocar os alunos em contato com a vida comunitária, sob todos os seus aspectos. Por esse motivo, o exercício da cidadania estaria mais relacionado à prática do que à teoria (MOREIRA, 2002). Ou seja, a escola não deve servir apenas ao Estado. Deve servir à comunidade e à pluralidade. Diante dessas circunstâncias, a educação democrática enfatizará os valores de sociabilidade para a continuidade e o desenvolvimento da existência humana (DEWEY, 1979b).

Como apontado por Cunha (2001), o conceito de democracia deweyano é uma utopia, por estar longe das circunstâncias que estruturam a realidade atual, mas é um alvo que mobiliza

o caminhar. De acordo com Dewey (1979b), o progresso social depende de uma mútua cooperação entre os indivíduos, bem como de uma distribuição equitativa de interesses e benefícios na sociedade. Por esses ideais, precisamos trabalhar. Tais condições são necessárias para possibilitar a superação de dificuldades e entraves da vida e, do mesmo modo, para que surjam novas oportunidades de reconstrução de conceitos e hábitos sociais. Seguindo essa linha de raciocínio, o autor defende que a democracia precisa ser instaurada, não somente como uma forma de governo, mas sobretudo como uma forma de vida. Para Dewey (1979b, p. 93), democracia é “uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979b, p. 93). Isso porque, quando os indivíduos compartilham e participam com outros de um mesmo interesse, precisam pautar as suas ações pelas ações dos outros, considerando-as antes de dirigir as próprias. Nessas circunstâncias, tudo aquilo que separa as pessoas entre si é eliminado, como as barreiras de classe, raças e território, para que a significação e a importância da atividade individual sejam percebidas no todo. A quantidade e a variedade de contatos mais amplos se manifestam em uma diversidade maior de estímulos sobre o indivíduo, de modo a incitar a variação de seus atos e requerer a libertação de mais energias. O autor explica que esses estímulos “asseguram uma libertação de energias que ficam recalçadas enquanto são parciais e unilaterais as incitações para a ação, como ocorre com os grupos que com os seus exclusivismos fecham a porta a muitos outros interesses” (DEWEY, 1979b, p. 94).

Consequentemente, de acordo com o ideal deweyano, na organização de uma sociedade democrática, todos tomam parte nos serviços de utilidade prática, assim como desfrutam nobres ócios. Contudo, o autor alega que a realidade desse ideal depende de uma mudança que vá além de uma reconstrução de meros conceitos trabalhados na cultura e nos serviços sociais. Em termos gerais, é necessária uma grande transformação educacional, a qual se dê no sentido de sua universalização social — garantindo, por direito democrático, o acesso de todos à educação — e na superação das filosofias e paradigmas dualistas. Assim, é possível que a visão de mundo e a estrutura conceitual das pessoas sejam reorganizadas e, consequentemente, os resultados se manifestem na ordem social. Isso porque,

A crescente emancipação política e econômica das "massas" chegou até à educação; efetuou o desenvolvimento de um regime escolar comum, público e livre, de educação. Destruiu a ideia de que o saber é monopólio dos poucos predestinados pela natureza a dirigir os negócios públicos. Mas a revolução foi incompleta. Prevalece ainda da ideia de que uma educação verdadeiramente cultural ou liberal nada tem de comum, pelo menos diretamente, com a atividade industrial, e de que a educação adequada para as massas deve ser útil ou prática, em um sentido que contraria o

desenvolvimento da apreciação e da emancipação intelectual (DEWEY, 1979b, p. 282).

A partir da citação anterior, podemos notar que o autor notava um misto de incoerência incorporado no sistema educacional de sua época — o que não é difícil de verificar na atualidade, especialmente no contexto brasileiro, diante das atuais crises, reformas e discussões políticas e econômicas em torno do sistema educacional. No cenário atual, para aqueles que conseguem se inserir em uma universidade pública, ou pagar uma universidade particular, cursos de graduação em licenciatura, por exemplo, são menos visados e prestigiados. Por isso, geralmente são realizados por integrantes de classes economicamente desfavoráveis, ou concebidos como alternativa à falta de possibilidades. Já os cursos nas áreas de bacharelado são os mais procurados e valorizados pela sociedade e pelas políticas de investimento governamental<sup>8</sup>. Os casos que “fogem à regra” ainda são minoria. Além disso, ainda é possível observar uma divisão entre os cursos de cunho mais teórico e reputação acadêmica na tradição e os de cunho mais técnicos e especificamente práticos, menos valorizados por se relacionarem às demandas massivas e comuns. Sobre isso, Moreira (2002, p. 104-105) comenta:

[...] a desconfiança e mesmo o desprezo pelas impressões sensoriais, a desatenção com o corpo, a visão de que o conhecimento é tanto mais alto quanto mais se aplique ao exame das próprias ideias, a superioridade atribuída à lógica e à matemática em comparação com os saberes aplicados, o menosprezo pelas artes e ofícios como meios de educação intelectual (Dewey, 1959). Tudo isso se relaciona a uma teoria do conhecimento em que razão e experiência são consideradas separadamente e como termos opostos.

Podemos observar nesse cenário também um conflito de grupos sociais e a utilização de segmentação e restrição de determinados conhecimentos a comunidades específicas, como maneira de garantir a manutenção de certas estruturas de poder econômico na sociedade — falaremos mais sobre isso no próximo capítulo.

---

<sup>8</sup> Por exemplo, algumas notícias de 2020 sobre a política e os investimentos educacionais no Brasil: SALDAÑA, Paulo: “Governo Bolsonaro exclui humanas de edital de bolsas de iniciação científica.” *Folha de S. Paulo*: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/governo-bolsonaro-exclui-humanas-de-edital-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica.shtml>. Acesso em: 1º jul. 2020 às 16h45min; G1: “Bolsonaro diz que MEC estuda ‘descentralizar’ investimento em cursos de filosofia e sociologia.” G1 Globo Educação: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml>. Acesso em: 1º jul. 2020, às 16h55min; Anpof: “Anpof repudia fala ofensiva do ministro da Educação sobre a formação em filosofia”, Anpof: <http://www.anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/2287-anpof-repudia-fala-ofensiva-do-ministro-da-educacao-sobre-a-formacao-em-filosofia>. Acesso em: 1º jul. 2020, às 19h43min.

Contudo, Dewey (1979b) aponta que, nas comunidades democráticas, as ocupações que visam prestar serviços mais tangíveis à sociedade, como aquelas que se relacionam aos trabalhos manuais e técnicos, por exemplo, tendem a ser mais estimadas. “Exalta-se o trabalho; a prestação de serviços é apregoadíssimo ideal moral” (DEWEY, 1979b, p. 346). Seguindo essa lógica, de acordo com o autor, seja na área que for, é importante que os trabalhadores conheçam as finalidades sociais de seu trabalho, cultivando nele uma disposição direta e pessoal. O ideal é que o indivíduo tenha interesse nos objetivos a serem alcançados em seu trabalho e usufrua de uma liberdade para agir de modo inteligente, acima do seu interesse econômico — embora saibamos que em nossa realidade, marcada por desigualdades sociais e desvalorização da carreira docente, o que ocorre é o contrário. Nessa perspectiva democrática, apenas o conhecimento e a solicitude pelos fins que direcionam as atividades laborais, segundo o autor, podem transformar e combater o estado forçado e servil dos afazeres e encargos. Portanto, seja no trabalho escolar, seja nas práticas educacionais formais e informais, o desenvolvimento da vida humana precisa visar também à eficiência social, pois, afinal, dentro de uma visão naturalista, a vida individual está atrelada à vida coletiva. Ou seja, o bem-estar de um indivíduo depende, em grande medida, do bem-estar do grupo social a que pertence — o que quer dizer que o bom ou mau desenvolvimento de uma categoria de trabalhadores profissionais implica influências determinantes sobre a desenvoltura e a segurança dos profissionais que a integram. Além disso, objetivos que visam à beneficência social dirigem o indivíduo para o campo de trabalho, de maneira a proporcionar oportunidades para um bom exercício de sua cidadania.

Para Dewey (1979b), a eficiência social é possibilitada pela socialização da inteligência de maneira que as experiências se tornem mais comunicáveis para que barreiras e separações sociais sejam derrubadas e interesses sejam compartilhados. A eficiência social se torna um resultado espontâneo quando atitudes são pautadas pelo reconhecimento dos bens que são conquistados e construídos de modos diversos na vida de diferentes pessoas. Contudo, quando a eficiência é medida por esses produtos, ou quando a produção é apenas um ideal da sociedade democrática, para o autor, o que se revela é uma sociedade aristocrática. É preciso considerar também que a eficiência social se efetiva naturalmente quando as atitudes se fundamentam em uma fé sobre a possibilidade e utilidade de se incentivar cada um a fazer escolhas com inteligência e autonomia. Daí a relevância da democracia diante de sua significação moral e ideal para o progresso social, uma vez que, ao se exigir de todos os cidadãos uma retribuição, é necessário antes proporcionar oportunidades para que todos desenvolvam suas distintas aptidões.

O caráter humano se revela na pessoa mediante a associação dessa com outras pessoas em atividades que envolvem cooperação e reciprocidade. De acordo com Dewey (1979b, p. 133), esse modo de vida “transcende a esfera da eficiência, que consista em fornecer produtos aos outros — e a da cultura, que seja um solidário requinte e polimento”. Ao refletir sobre as atribuições de um professor, notamos que no caráter antropológico de sua identidade está a necessidade de envolver-se e promover atividades associadas entre si com seus alunos. Entendemos então que isso transcende a esfera da eficiência porque, dessa maneira, o professor também realiza um trabalho cultural, ao empenhar-se para o desenvolvimento de atitudes e conquistas que serão legadas a outros grupos e gerações, por meio do seu trabalho educativo em prol de si mesmo e dos outros. Dewey (1979b) comenta que todas as ações que geram resultados úteis para as outras pessoas sempre acompanham um processo de experiência que tem valor por si mesmo. Assim, todos aqueles que, no exercício de sua vocação profissional, não compreenderam esse fato, estão cometendo sérios erros. Nesse sentido, para o autor, em sua época — e entendemos que em nossa também —, cabe à educação a responsabilidade de estabelecer finalidades em que a eficiência social e a cultura pessoal sejam idênticas. Em sua perspectiva, a cultura “é a capacidade de expansão contínua da quantidade e profundidade de nossas percepções e ideias” (DEWEY, 1979b, p. 135).

A formação que se dá a partir de um critério democrático requererá do indivíduo o desenvolvimento de suas capacidades até o nível da conquista de sua competência para a realização das próprias escolhas, especialmente diante de sua carreira. De acordo com Dewey (1979b, p. 130), este princípio é violado “quando previamente se tentam adaptar os indivíduos a determinadas profissões industriais, não escolhidas de acordo com as aptidões inatas exercitadas, e sim de acordo com a fortuna ou categoria social dos pais” (DEWEY, 1979b, p. 130). Seguindo essa lógica, percebemos que a escolha da docência como profissão precisa corresponder às aptidões inatas e conquistadas pelo indivíduo. Assim, não é adequado nem aconselhável que alguém que não demonstre aptidões para a docência se aventure nesse caminho. Pensemos na quantidade de pessoas que hoje estão atuando como professores, mas que escolheram a profissão apenas por conta das limitações socioeconômicas, e não com base nas aptidões inatas. E quantos também seriam excelentes professores, mas estão atuando em outras áreas em decorrência da desvalorização profissional e econômica da carreira docente. Segundo Dewey (1979b, p. 130):

[...] é objetivo da educação progressista contribuir para abolir os privilégios indevidos e as injustas privações e, não, para perpetuá-las. [...]. As diferenças



de oportunidades econômicas determinam compulsoriamente, nesse caso, as futuras profissões dos indivíduos.

Um grande problema consequente dessas circunstâncias é a falta de propósito, responsabilidade e energia de muitos pelo trabalho que estão exercendo na sociedade. O autor chega a mencionar que “o maior mal do presente regime não está na pobreza, nem no sofrimento que ela acarreta, e sim na circunstância de tantas pessoas terem empregos em desacordo com seus gostos, empregos que exercem unicamente pela recompensa pecuniária que deles auferem” (DEWEY, 1979b, p. 350). Nesse contexto, muitas vezes o trabalho é desempenhado com aversão, má vontade, negligência e indiferença. Percebemos então que essa realidade é preocupante, especialmente na área da educação.

Para a construção e manutenção do ideal democrático, Dewey (1979b) também destaca a importância dos currículos educacionais. No planejamento de um currículo, sejam eles destinados à escola ou instituições de ensino superior, é fundamental considerar-se as exigências e demandas da vida social, tendo em vista a possibilidade de um futuro melhor. Aquilo que é essencial no currículo se relaciona às atividades compartilhadas pelos grupos mais extensos, enquanto as necessidades secundárias são as que dizem respeito aos grupos especializados e trabalhos mais técnicos. É dessa maneira que as matérias de estudo se humanizam, segundo o autor, pois assim os conteúdos e hábitos formados na escola conseguem ganhar significação efetiva quando associados ao meio social. É a partir do critério humano na organização dos programas curriculares e cursos de estudo que podemos encontrar bases palpáveis para a organização e conservação de uma sociedade democrática. De acordo com Dewey (1979b, p. 212):

A democracia não pode florescer quando os principais critérios para a escolha das matérias educativas são os fins utilitários estreitamente concebidos para as massas, e, quando se escolhem para a instrução mais elevada dos outros poucos, as tradições de uma classe instruída especializada.

Como anda a formação de professores? Voltada para o atendimento das massas e a conservação do *status quo* social? Cada professor precisa refletir sobre essas questões diante da própria formação e atuação. Na lógica democrática, em relação ao conteúdo de ensino, o professor reflexivo não compreende e visualiza as matérias ou disciplinas de estudo como completas por si mesmas. Inicialmente, os professores precisam ter bem clara para si a aplicabilidade “social” dos conteúdos escolares no contexto cotidiano e extraescolar das experiências de seus alunos. O foco deve ser proporcionar vivências de experiências com

qualidade intelectual e educativa — aos alunos e, especialmente, para seu próprio desempenho em prol deles, para si mesmo. Quando pensamos na figura do professor, notamos que a sala de aula, a escola e a comunidade, com todos os seus integrantes, em grande medida, constituem para o professor o seu meio de convivência e atuação na sociedade. Nesse espaço, assim como as crianças, os adultos e, inclusive, os professores também se desenvolvem através de uma educação não formalizada e sistematizada, mas centrada nas interações sociais e no intercâmbio de experiências.

Porém, além dessas razões, em termos de valores filosóficos, Dewey (2011; 1979b) defende que o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, e somente essa, é a única maneira pela qual a filosofia encontra possibilidades para ser reconstruída. E reconstrução é um termo que repetimos porque, nessa perspectiva, expressa uma instância impreterível. Como enfatizado no livro *Reconstrução em filosofia*, Dewey (2011) defende a necessidade de análise e revisão dos sistemas filosóficos do passado para uma reconstrução e reorganização de conceitos que fundamentam uma visão ampla de mundo, tendo como fim o enfrentamento dos problemas da atualidade. O filósofo argumenta que essa reconstrução é uma urgência diante dos problemas da sociedade no contexto histórico em que vivia, pois entende que os dilemas humanos que a sociedade vivencia na atualidade não podem ser enfrentados pelos moldes de sistemas tradicionais descontextualizados com a realidade do presente. Caso contrário, os problemas sociais se tornarão cada vez mais estruturalmente profundos e complexos. Assim, com base na vivência de uma verdadeira democracia, a filosofia encontra espaço para superar a filosofia grega, com o seu legado dualista, na educação e na vida social. Entre os dualismos teóricos, temos especialmente os antagonismos simultâneos entre o corpo e a alma, a teoria e a prática e o trabalho e o lazer, os quais trouxeram implicações determinantes para o desenvolvimento dos valores, das divisões de classes, privilégios e inúmeras injustiças sociais. Esses conceitos, de certa maneira, contribuíram com o soergimento e a sustentação de uma sociedade estruturada concretamente em conceitos dualistas<sup>9</sup>. Logo, ao encontrar espaço e liberdade para um pensar coletivo, a filosofia pode revisar suas principais ideias e correntes de pensamento, para a reestruturação de conceitos e a reconstrução da mentalidade social. “Uma

---

<sup>9</sup> Na base de todos os dualismos há expresso um isolamento da mente em relação às atividades que envolvem condições físicas, como o exercício dos órgãos do corpo, as aplicações materiais e objetos naturais, os quais se resumem na separação entre teoria e prática, conhecimento e ação. Como dito por Amaral (1990, p. 49), “[todos os dualismos] apresentam uma característica comum, isto é, criam um verdadeiro abismo entre a mente que conhece e o mundo a ser conhecido. A partir dessa separação surge a dificuldade de comunicação entre ambos”. Essa separação é fruto de uma sociedade dividida em classes que não permite flexibilidade nas interações sociais (AMARAL, 1990, acréscimos nossos).

educação que unificasse a atitude mental dos membros da sociedade contribuiria muito para unificar a própria sociedade” (DEWEY, 1979b, p. 286). Portanto, observamos que, na visão deweyana, a vivência autêntica da democracia pode ser um fator decisivo para a superação dos dualismos instaurados estruturalmente na sociedade. Nas palavras do autor:

O problema da educação em uma sociedade democrática é acabar com esse dualismo e organizar um curso de estudos que torne a reflexão, para todos, um guia no livre exercício da atividade prática e faça que os lazes sejam a recompensa da aceitação da responsabilidade dos serviços práticos, de preferência a ser um estado em que se goze da isenção destes serviços (DEWEY, 1979b, p. 287).

Verificamos que o trabalho com estrutura social não é algo simples, pois, como visto, envolve uma desconstrução e reconstrução — inicialmente de conceitos, motivo pelo qual o autor aponta a necessidade de uma reconstrução filosófica, como também material e sociocultural, conseqüentemente. Contudo, não há limites e pontos de chegadas definidos para a reconstrução. Como observa Teixeira (2006), em uma sociedade democrática esse estado é contínuo e indefinido.

Amaral (1990) ainda acrescenta que Dewey substitui a ideia de oposição entre experiência e natureza, o psicológico e o físico, e os dualismos gerais, pela ideia de continuidade. Na filosofia deweyana, o princípio de continuidade serve como um fator harmonizador que restabelece as relações entre as separações. É a ideia de continuidade que permite a percepção das relações entre as coisas, os fenômenos e a natureza no mundo, nos ajudando a compreendê-lo de uma maneira “una”, “cosmológica” — contra qualquer ponto de vista dualista. Não obstante, a diversificação é uma condição fundamental de progresso social. Contrariamente ao que muitos pensam, a uniformidade e a especialização são condições de paralisação, extinção e morte — opostas ao contínuo desenvolvimento da vida. A uniformidade e unilateralidade, segundo Teixeira (2005), são erroneamente tomadas como bens em si, quando, em aspectos culturais, são indicativos de primitivismo, barbárie e não desenvolvimento. Percebemos aí a importância de cuidado e alerta no que se refere a programas formativos padronizados, homogêneos e centralizadores. As peculiaridades, singularidades e necessidades diferenciadas nas bagagens de vida de cada pessoa — sejam professores ou alunos — são potencialmente fatores de enriquecimento valorativo e significativo diante da organização de experiências educativas e dos intercâmbios sociais.

Toda cultura viva tende a se diversificar, a variar, e o entrelaçamento das variedades é que lhe permite o crescimento e a saúde, inclusive com a

revitalização das formas anteriores, em perigo de extinção, e que, pelo desenvolvimento, se integram no novo estágio, renovadas e reorganizadas (TEIXEIRA, 2005, p. 68).

Nesse sentido, como comenta Boto (2006), podemos entender a sociedade democrática, na visão deweyana, como uma experiência de aprendizado contínua. Além disso, como uma organização social que naturalmente favoreça a condução solúvel dos problemas. “É, portanto, conteúdo e método”, pois exercita “os mesmos procedimentos no próprio ato de educação” (BOTO, 2006, p. 608). A partilha de descobertas, expressões e conhecimentos contribui com o alargamento das experiências individuais dos integrantes sociais “em um movimento pelo qual sujeito e objeto do conhecimento são reconstruídos e, portanto, modificados” (BOTO, 2006, p. 614). Assim, a democracia induz a reflexão. É um regime que oferece uma condição necessária para a liberdade de pensar, para a integridade e plenitude do pensamento reflexivo. Nessa perspectiva, Muraro (2017a, p. 58) observa que “a prática reflexiva deve ser entendida como uma prática social, ativa, contínua, crítica e autônoma uma vez que o agir tem consequências que atingem o outro no presente e no futuro”. Temos então na democracia um método de educação, reflexão, ensino e aprendizagem. Há uma ordem social e um estilo de vida que favorecerá a formação do hábito da reflexão sobre as experiências e as decisões da vida ordinária, uma vez que dá a cada um oportunidades de experimentação do diferente, exercício da responsabilidade e realização de escolhas melhores em experiências aperfeiçoadas.

São os princípios verdadeiramente democráticos que sustentam a experiência inteligente. Todavia, enquanto a fala do autor se relaciona aos problemas de uma sociedade democrática, nosso maior problema ainda é conseguir praticar e desenvolver essa democracia. Infelizmente a democracia, em seu caráter prático, é um ideal ainda não alcançado em nosso país — no qual, inclusive, encontramos alguns setores políticos e sociais a combatê-la. Entretanto, mesmo após alcançá-la, ela sempre necessitará de ser aperfeiçoada, pois não é um conceito acabado, mas sim uma forma de enfrentamento de problemas coletivos e desenvolvimento social. Como diz Teixeira (2007): “Tudo que identifica a atual ordem de coisas com rigidez, fixidez, imodificabilidade, nega o conceito de democracia” (TEIXEIRA, 2007, p. 39).

A concepção democrática de sociedade é a única que se demonstra incompatível com as divisões e separações sociais e os dualismos filosóficos. E somente a democracia é capaz de possibilitar a instauração de uma ordem voltada para o desenvolvimento e expansão livre dos valores, que ofereça iguais oportunidades e responsabilidades aos seus integrantes. Por isso, uma sociedade democrática demanda cuidados especiais por parte de seus integrantes. Como

observa Teixeira (2005, p. 364), inicialmente é necessária “a mais extrema divisão do poder político, por meio de um regime da maior descentralização possível. Tudo que puder ser confiado à responsabilidade local e à cooperação voluntária dos indivíduos, lhes deve ser confiado”. Essa mesma lógica deve ser aplicada também em espaços comunitários menores, como o de uma escola e classe escolar. Toda responsabilidade que pode ser delegada aos integrantes do grupo precisa ser assegurada a eles, para que todos sejam capazes de exercê-la — pelo comunicar os próprios pensamentos e ideias, realizar escolhas e decisões, bem como desenvolver e exercitar um comportamento consciente e ajuizado. O problema maior, especialmente na realidade brasileira, é que, muitas vezes, dentro de um ambiente escolar nem o próprio professor consegue exercer a liberdade de escolhas e tomada de decisões sobre seu próprio trabalho — como a escolha dos conteúdos, das atividades pedagógicas, a organização e divisão do trabalho na relação que tem com a direção da escola e colegas de trabalho — muito menos proporcionar experiências desse nível aos alunos, quando encontra-se sufocado pelo controle e demandas do sistema. Precisamos analisar e refletir se realmente existem condições de vivência democrática nas escolas e espaços de trabalho educacional. Caso as condições sejam negativas, o que podemos fazer para transformar essas realidades?

Como bem observa Trindade (2014, p. 22), na visão deweyana, a sociedade democrática é um projeto e “viver sob forma democrática é uma escolha”. A democracia não pode ser deixada a si mesma, pois existem condições e forças que estão constantemente ameaçando o seu desenvolvimento e ampliação. A escolha pela democracia é uma aposta fundamentalmente ética, pois “exige a sistemática reafirmação e promoção dos valores e métodos que sustentam a convivência calcada na busca por justiça, igualdade e liberdade” (TRINDADE, 2014, p. 22). A democracia também pressupõe “a confiança na natureza do homem tal qual se apresenta, independentemente de raça, cor, sexo, nascimento, família e riqueza material ou cultural” (AMARAL, 1990, p. 56), uma vez que dá direito e oportunidades para que todos venham a compartilhar suas experiências, pensamentos e desenvolver uma inteligência coletiva para a construção de um bem comum. Assim sendo, a democracia é o único remédio capaz de estabelecer a organização da sociedade, combater os dualismos e possibilitar vida digna aos indivíduos por meio da livre comunicação entre todos (AMARAL, 1990). A democracia, como diz Teixeira (2007, p. 25), para além de um mero regime governamental, “representa a expansão geral da vida em busca de formas mais ricas, mais amplas e mais satisfatórias”. Assim, não pode ser confundida com as instituições, porque se faz como medida e critério pelos quais as instituições são julgadas. Ela se fundamenta na confiança no homem diante de sua capacidade

e direito de decidir sobre aquilo que lhe convém. E, desse modo, pode começar a ser vivenciada e ensinada dentro de esferas particulares de convivência social. Pode se tornar um estilo de vida.

#### **4.6 O sentido estético da experiência docente**

Como vimos, em prol de uma formação reflexiva, Schön (2000) defende a reformulação dos projetos de educação profissional tendo como base uma combinação entre o ensino da ciência aplicada e o desenvolvimento do talento artístico. É o talento artístico, como uma competência diferencial para o profissional na sociedade, que o capacitará para a atuação em zonas indeterminadas da prática. Essas considerações nos instigaram a ir além dos escritos educacionais, e iniciar um estudo introdutório sobre as reflexões que Dewey realizou acerca da relevância da arte e da estética. Observamos que a arte e a estética constituem um campo importante dentro de sua filosofia e bem podem contribuir com nossos estudos. Já iniciamos a abordagem desse tema no capítulo anterior, mas percebemos que ainda precisamos pontuar algumas reflexões que consideramos relevantes para nossa pesquisa.

Vimos que a palavra arte aparece várias vezes nas obras deweyanas que aqui mencionamos. Ficou claro que educação é uma arte e, conseqüentemente, o professor é um artista. Como dito por Dewey (2010a, p. 126):

A arte denota um processo de fazer ou criar. Isso tanto se aplica às belas-artes quanto às artes tecnológicas. [...]. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos interveniente, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível (DEWEY, 2010a, p. 126).

Uma obra artística é uma obra moldada para uma percepção que seja receptiva e concomitantemente prazerosa. O criador precisa exercitar uma observação constante que é marcada por uma natureza estética, uma vez que vise proporcionar àqueles que entrarem em contato com sua obra uma experiência prazerosa e singular. Buscará fugir da monotonia e da frieza, caso contrário, correrá o risco de envolver o outro em uma experiência fria e mecânica. Notamos que há a preocupação com o outro. O artista não cria algo só para si. Existem informações a serem comunicadas, com intenções e objetivos explícitos. Portanto, o trabalho artístico é marcado por um caráter social e antropológico também.

Arte então é experiência. Em síntese, como dito por Dewey (2010a, p. 128), “a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência”. Em uma obra de arte estética, há uma

seleção de aspectos e traços que contribuem com a organização e uma interpenetração recíproca entre os fatores de ação e recepção. Podemos aqui então visualizar uma comparação paralela com a função docente dentro da sala de aula. Segundo Dewey (1979b), o professor tem a função de organizar o ambiente, se esforçando por eliminar todos os elementos que venham a atrapalhar o curso de desenvolvimento de experiências educativas. Esse profissional estará gerindo o espaço para ter mais controle sobre as experiências que ali ocorrem, de modo a trabalhar artisticamente com o objetivo de criar algo que envolva e afete outras pessoas. No ideal deweyano, as experiências vivenciadas pelos alunos ali precisam ser prazerosas e envolventes, despertando interesse, entusiasmo e admiração pela aprendizagem e pelos objetos de estudo. Precisam ser prazerosas também para o artista, o professor. De acordo com essa lógica e linha de atuação, observamos que o trabalho do professor carrega um caráter estético, o que envolve intelectualidade, projeção, criatividade, organização, valores e satisfação ou prazer. Além disso, a sua obra é social e coletiva, pois sua desenvoltura e resultados dependem da colaboração de outras pessoas, como os próprios alunos — e outros, como colegas de trabalho, direção escolar, famílias, comunidades e instituições legislativas e governamentais. Dewey (2010a, p. 127) explica que o termo “estética”, por referir-se a experiências que envolvem apreciação, percepção e deleite, por sua vez, em maior intensidade, “denota o ponto de vista do consumidor do que o do produtor”.

Entendemos que a estética, no pensamento deweyano, venha a se construir como um ponto de conexão entre as etapas e fases de um empreendimento reflexivo, bem como um caminho que conduz as ações a uma conclusão. Esse desfecho final, em termos estéticos, é a obra de arte, o produto resultante de todos os esforços na realização do trabalho — trabalho pedagógico, se realizado pelo professor. Dewey (2010a, p. 125) declara que o estético “é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. Essa realidade que considero a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética”. Verificamos que uma experiência completa será composta por traços estéticos bem amadurecidos. Contudo, para Dewey (2010a, p. 215), decisivamente, uma obra de arte só pode ser considerada completa “na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou”. O artista tem o poder de tornar sua obra revivida na experiência individualizada de outras pessoas. Dewey (2010a, p. 219) comenta:

Uma obra de arte, não importa quão antiga e clássica, só o é de fato — e não apenas potencialmente — quando vive em uma experiência individualizada. Como pedaço de pergaminho, mármore ou tela, ela permanece idêntica a si mesma (dependendo dos estragos do tempo) durante séculos. Mas, como obra

de arte, ela é recriada a cada vez que é esteticamente experimentada (DEWEY, 2010a, p. 219).

Pela criação de uma nova experiência, os significados de objetos podem ser esclarecidos, concentrados. Mas quando isso acontece por meio de uma experiência estética, não obrigatoriamente é necessária uma trabalhosa elaboração no pensamento. O artista é um amante da experiência pura, um experimentador nato. Por essa condição, evita os objetos já saturados e está aberto a novos campos de experiência e ao olhar sobre “novos aspectos e qualidades em cenas e objetos familiares” (DEWEY, 2010a, p. 274). Mas isso não significa que todas as suas experiências já sejam singulares ou tenham atingido um fim. As experiências podem se restringir a um estado de incipiência ou serem interrompidas por distrações e dispersões externas, letargias internas ou discordâncias entre o que é desejado e o que é obtido. E assim é a vida também. Esta “não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro” (DEWEY, 2010a, p. 110).

A singularidade de uma experiência é marcada pelo percurso que seu material faz até a sua consecução, o que permite que ela seja satisfatória e, ao mesmo tempo, integrada e demarcada no fluxo geral de experiências que provêm de outras. O “seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação” (DEWEY, 2010a, p. 109-110). Essa singularidade se refere a uma unidade que lhe confere nome e é composta de qualidade particular:

A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome — *aquela* refeição, *aquela* tempestade, *aquele* rompimento de amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem. Essa unidade não é afetiva, prática nem intelectual, pois esses termos nomeiam distinções que a reflexão pode fazer dentro dela” (DEWEY, 2010a, p. 112, *itálico do autor*).

Existem experiências intrigantes, em sentido intelectual para aqueles que as vivenciam, mas que ao mesmo tempo são emocionais em sua ocorrência efetiva e na memória que geram. O caráter emocional da experiência será sentido satisfatoriamente através de uma integração interna e um movimento ordeiro e organizado em direção ao seu desfecho. A emoção “faz parte do eu interessado no movimento dos acontecimentos em direção a um desfecho desejado ou indesejado” (DEWEY, 2010a, p. 119). Nesse sentido, ela se diferencia dos reflexos automáticos — como quando levamos um susto ou enrubescemos por sentir vergonha — pelos estados



afetivos. As emoções caracteristicamente integram uma situação inclusiva e duradoura, envolvendo interesse pelos objetos e seus desfechos.

O pulo de susto transforma-se em um medo emocional quando se constata ou se supõe existir um objeto ameaçador, o qual é preciso enfrentar ou do qual convém fugir. O rubor converte-se em uma emoção de vergonha quando, em pensamento, a pessoa liga um ato que praticou a uma reação desfavorável de alguém mais a ela (DEWEY, 2010a, p. 120).

Os sentimentos emocionais podem ser modificados com o desenrolar de uma situação dramática. São os significados que carregam que qualificarão as emoções em meio ao movimento e à modificação de uma experiência complexa. Por outro lado, a emoção é também “uma força motriz e consolidante”, pois exerce uma função de selecionar tudo aquilo que é apropriado e útil para o momento. Desse modo, confere significados e estabelece relações entre os materiais e dados, para uma unidade qualitativa entre as coisas que são aparentemente díspares. “Com isso, proporciona unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência. Quando a unidade é do tipo já descrito, a experiência tem um caráter estético, mesmo que não seja, predominantemente, uma experiência estética” (DEWEY, 2010a, p. 120). As emoções conseguem atrair para si todo o material que apresente afinidade emocional com o estado de ânimo desencadeado no momento. “A escolha e a organização do material são, ao mesmo tempo, uma função e um teste da qualidade da emoção experimentada” (DEWEY, 2010a, p. 159). Talvez seja por essa razão que é tão importante que o professor preste atenção ao seu estado emocional, pois ele se reproduzirá na experiência compartilhada com os estudantes, e isso trará implicações e consequências emocionais sobre eles também. Percebendo esses fatores emocionais, o professor estará ainda melhor preparado para controlar o seu estado emocional e o de seus alunos, para direcionar modificações de acordo com as necessidades e objetivos pedagógicos de sua aula.

Como Teixeira (2006, p. 64) declara: “O método de ensino é o método de uma arte”. É uma arte porque o professor estará planejando, acompanhando e ordenando um processo de ensino-aprendizagem que se desenrolará de modo específico para cada aluno, de acordo com suas características individuais. Nesse sentido, a arte docente precisa “possuir uma técnica mais plástica, mais flexível, mais variável do que a de qualquer outra arte. De fato, professor e discípulo é que trabalham. São dois artistas associados no mesmo empreendimento” (TEIXEIRA, 2006, p. 64). O professor está então promovendo a formação de um novo artista.

Para Dewey (2010a), a estrutura artística e estética da experiência pode ser sentida imediatamente. Contudo, “a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da

intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa” (DEWEY, 2010a, p. 114). É o caráter estético que conferirá singularidade, autenticidade e completude às experiências reflexivas. Como explica o autor, “*uma* experiência de pensar tem sua própria qualidade estética. Difere das experiências que são reconhecidas como estéticas, mas o faz somente em seu material” (DEWEY, 2010a, 113, itálico do autor). Assim, “nenhuma experiência de nenhum tipo constitui uma unidade, a menos que tenha qualidade estética” (DEWEY, 2010a, p. 117).

Por outro lado, experiências inestéticas são marcadas por sucessões que acontecem de maneira solta — sem um começo e término em algum lugar específico —, ou por uma ligação mecânica entre as partes em meio a movimentos de suspensão e constrição. Segundo o autor, esses dois tipos de experiências são comuns e existem em grande quantidade, o que faz com que, inconscientemente, acabem sendo concebidas como norma de toda experiência.

Os inimigos do estético, não são o prático nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual. Abstinência rigorosa, submissão coagida e estreiteza, por um lado, desperdício, incoerência e complacência displicente, por outro, são desvios em direções opostas da unidade de uma experiência (DEWEY, 2010a, p. 117).

Observemos que as experiências estéticas demandam a atenção do indivíduo aos detalhes, um espírito crítico diante das convenções e o exercício do pensamento reflexivo. As práticas se fundamentam em uma lógica construída sob um olhar mais amplo e profundo, seletivo e cuidadoso. Quando olhamos para o campo de trabalho na educação, percebemos que essas características são necessárias ao desenvolvimento das competências profissionais do docente. De acordo com Henning (2015), a qualidade estética na experiência impedirá a dispersão, o desmantelamento e a desintegração, tornando-a uma experiência genuína. Em suas palavras:

Esta qualidade preza pela unidade e, ao mesmo tempo, pelo caráter próprio de cada parte que a constitui. Contudo, tal qualidade perpassa toda a experiência reconhecendo-a na sua integralidade e se desenvolve em sua base mesma, subjacente a ela, com os seus elementos intelectuais, afetivos e volitivos aí presentes. Desse modo, o fluxo de ideias, por exemplo, só é possível pela existência dessas experiências integrais, sem as quais não seria possível o pensar e nem mesmo a distinção de um pensamento cuidadoso e rigoroso de um outro desconexo (HENNING, 2015, p. 63).

Analisando as palavras de Henning (2015), considerando que o fluxo qualitativo das ideias e pensamentos só é possível em meio a experiências integrais, compreendemos que o

pensamento reflexivo, que é cuidadoso e rigoroso em sua natureza, é, portanto, um pensamento estético. Assim, entendemos nesse viés que o professor reflexivo é também um artista. A autora declara que sem a qualidade estética na experiência, o pensamento, na visão deweyana, seria inconclusivo. Desse modo, a qualidade estética é indispensável ao exercício do pensamento reflexivo, especialmente perante a conclusão do processo. Podemos entender que a arte é também uma dimensão da linguagem humana. “A ciência afirma significados; a arte os expressa” (DEWEY, 2010a, p. 182). Logo, em termos educacionais, somos levados a considerar que a qualidade estética precisa também estar atrelada ao trabalho científico, uma vez que poderá expressar de modos diversos os significados afirmados pela ciência, e ainda auxiliar a condução dos indivíduos pela descoberta e construção de novos conhecimentos. A experiência estética possui um forte caráter educativo, uma vez que pode promover o desenvolvimento e o avanço do indivíduo “aos patamares mais sofisticados do experienciar”. Sendo assim, ela é capaz também de “reconstruir experiências anteriores e apontar para o futuro com maiores possibilidades de controle, de previsão, de garantia saudável ao crescimento” (HENNING, 2015, p. 63).

Segundo Henning (2015, p. 50), Dewey então defende “a continuidade da experiência estética a toda experiência humana”, uma vez que “percebe que as divisões que fazemos das diferentes modalidades do experienciar resultam dos dualismos cultivados em nossa cultura”. Diante disso, é somente por meio da experiência estética que poderemos compreender a unicidade da experiência humana. Como dito por Amaral (1990, p. 121): “Ciência e arte, poesia, moral, religião, todos estes elementos estão como que confundidos ou, mais ainda, fundidos uns nos outros, fazendo-nos recordar da estrutura das sociedades primitivas, onde o estado de indivisão é uma característica marcante”. De acordo com essas considerações, concluímos que a arte e a experiência estética são poderosos antídotos contra os dualismos e suas implicações funestas.

Infelizmente, a lógica dualista que fundamenta a mentalidade ocidental contemporânea, o sistema e as práticas tecnopedagógicas tem roubado a vitalidade e a integridade da experiência necessárias à formação humana. O professor é naturalmente um artista e precisa exercitar e exercer sua sensibilidade e atuação estética em seus empreendimentos educacionais. E apenas assim ele poderá conferir vigor e segurança às suas experiências e demonstrá-las aos seus alunos. Então, poderá ser um profissional autêntico, reflexivo e, conseqüentemente, formar indivíduos verdadeiramente reflexivos.

## ASPECTOS HISTÓRICOS E SÓCIOPOLÍTICOS NA TEORIA DE DEWEY

“[...] afinal, a causa da democracia é a causa moral da dignidade e do valor do indivíduo. Respeito mútuo, tolerância mútua, dar e receber, o encontro de experiências são, em última análise, o único método pelo qual os seres humanos podem ter sucesso neste experimento em que todos estamos engajados, o maior experimento da humanidade: o conviver para que a vida de cada um seja proveitosa no sentido mais profundo da palavra para si e benéfica para a construção da individualidade dos outros” (DEWEY, 1960, p. 194).

Neste capítulo, tivemos a intenção de pontuar aspectos históricos e sociopolíticos presentes na teoria deweyana. Para isso, fizemos uma breve retomada sobre alguns aspectos que marcaram o contexto histórico de desenvolvimento do pragmatismo e das ideias deweyanas nos Estados Unidos. Em seguida, também pontuamos aspectos importantes do cenário brasileiro ante o encontro, a recepção e a apreensão da percepção das ideias educacionais de Dewey nesse país. Além disso, destacamos algumas percepções de Anísio Teixeira e o contexto de desenvolvimento do movimento escolanovista. Comentamos, ainda, de modo sucinto, sobre alguns desencadeamentos históricos posteriores que trouxeram consequências e marcas na história da educação brasileira, diante de movimentos políticos e calorosas críticas à teoria deweyana nos debates acadêmicos. Nesse momento, nossa intenção não era apresentar todas as críticas e analisá-las em seus pormenores, relatamos apenas a existência de movimentos de oposição ante a proposta deweyana. Assim, abordamos, por conseguinte, a chegada de uma perspectiva, na área da educação superior e da formação docente, que defende que o professor precisa se tornar um profissional reflexivo. Embora haja um reconhecimento de que essa perspectiva fora influenciada pelas ideias deweyanas, ela passa a ser relacionada a ações políticas neoliberais. Portanto, sentimos a necessidade de também realizar um breve resumo sobre o posicionamento político de Dewey para evidenciar sua postura crítica relativa aos condicionamentos históricos e sociais. Desta maneira, conseguimos encontrar uma compreensão mais consistente do filósofo em relação aos desafios no campo da profissionalização e do exercício da docência, de modo a perceber o senso crítico e ético do seu pensamento.

## 5.1 O pensamento deweyano para o contexto histórico no qual foi construído

John Dewey nasceu em uma época em que os Estados Unidos ainda eram considerados uma nação agrária. Ele testemunhou o processo de industrialização da sociedade norte-americana e vivenciou os anseios dessa em meio às suas constantes mudanças. Dewey passou sua infância e juventude em Vermont, na região da Nova Inglaterra, um estado de caráter agrícola e rural. A sua composição social era bem equilibrada e homogênea, no sentido de não haver casos de extrema pobreza ou acúmulo de riqueza entre os seus habitantes (MOREIRA, 2002). O autor nasceu e se desenvolveu em uma comunidade congregacionalista, onde passou por experiências autenticamente democráticas durante sua infância e juventude — experiências que marcaram não somente sua vida, mas todo o desenvolvimento do seu trabalho acadêmico e filosófico. Como dito por Amaral (1990, p. 31-32), Dewey:

Passou sua infância no seio da família, onde reinava um espírito comunitário capaz de influenciar todo o seu pensamento futuro: o hábito de confiar às crianças a realização de pequenas tarefas fez com que despertasse, não só nele como em seus irmãos, o sentimento de responsabilidade individual que mais tarde iria constituir um dos ingredientes mais importantes de sua “receita” de como viver democraticamente (AMARAL, 1990, p. 31-32).

Inclusive, Amaral destaca uma citação de Tocqueville que descreve esse espírito democrático que tanto marcou a visão de mundo deweyana:

... a condição social dos americanos é eminentemente democrática; era esse o seu caráter na fundação das colônias e está ainda mais fortemente acentuado hoje em dia. (...) Reinava grande igualdade entre os imigrantes que se instalaram nas costas na Nova Inglaterra. O próprio germe da aristocracia jamais foi levado àquela parte da União. A única influência que ali se exercia era a do intelecto. O povo estava acostumado a reverenciar certos nomes como emblemas do conhecimento e da virtude... (TOCQUEVILLE *apud* AMARAL, 1990, p. 38).

De acordo com Moreira (2002), como dito, John Dewey viveu e conheceu as fortes e profundas transformações pelas quais o país passou, como as que ocorreram na estrutura econômica e social, mediante o intenso processo de urbanização e industrialização. A própria cultura religiosa de base protestante, que marcou a organização inicial e colonial do país, passou a sofrer mudanças e se tornar enfaticamente política e voltada para as dificuldades concretas da sociedade. Logo, os problemas se deslocaram do interesse pelas questões teológicas para os temas seculares, e essas mudanças se fizeram sentir também na área da educação. De modo

especial, no campo do Ensino Superior, a ênfase se desviou para à esfera das discussões filosóficas, científicas e tecnológicas.

O processo de industrialização que ocorreu nos Estados Unidos acarretou ainda crises em decorrência das intensas mudanças e transformações nas atividades laborais e nas perspectivas dos trabalhadores. Como bem lembra Moreira (2002), as divisões e a automatização do trabalho se intensificaram, de modo a afastar o trabalhador cada vez mais do controle intelectual e da planificação do processo de produção. Ao mesmo tempo, os operários especializados passaram a ser substituídos por mulheres, crianças e imigrantes recém-chegados, sob a oferta de baixa remuneração. A chegada em massa dos emigrantes no século XIX modificou substancialmente a composição étnica e o perfil ocupacional das cidades, a cultura nacional e o sistema educacional. Por exemplo, em Chicago no ano de 1890:

[...] 78% dos que lá residiam tinham parentes estrangeiros (suecos, alemães, poloneses, boêmios, judeus, etc.) e apenas cerca de ¼ da população era de descendentes de colonizadores anglo-europeus. Seus habitantes falavam incontáveis línguas e era possível que alguém caminhasse por alguns distritos sem ouvir o Inglês nas ruas (FEFFER, 1993 apud MOREIRA, 2002, p. 57).

Neste contexto, temos então um período conhecido como a “Era Progressista” ou o “progressivismo”, o qual é compreendido por iniciar em 1890, se estender até a Primeira Guerra Mundial e marcar a história dos Estados Unidos por conflitos sociais intensos e uma série de movimentos reformistas. Esse cenário distinguiu-se por sentidos ambíguos, mediante impulsos variados, desordenado e até mesmo contraditórios em função do empasse entre os velhos padrões e estilo administrativo da sociedade e a necessidade de reconstrução de um mundo novo (SELLERS *et al.*, 1990; EDSON; PAMPLONA, 1995 *apud* MOREIRA, 2002). A cidade de Chicago, nesse período, sofria os efeitos do crescimento populacional e industrial, durante o qual a miséria e as precárias condições e regulamentação do trabalho nas fábricas se intensificaram, o que fez com que a cidade se transformasse em um centro de disputas políticas conduzidas por grupos sindicais e anarcossocialistas. Consequentemente, em resposta humanitária às terríveis condições de vida sob as quais as pessoas marginalizadas se encontravam, especialmente os imigrantes, muitas instituições de ação social são fundadas nessa época. Instituições essas que estabeleciam pontes entre o indivíduo e a sociedade, canalizando as energias dos movimentos reivindicatórios, mas que eram distintas pelo seu caráter pacífico, pois “evitavam o incentivo aos confrontos na ação política, ainda que atraíssem militantes socialistas e anarquistas para os fóruns de discussão” (FEFFER, 1993 *apud* MOREIRA, 2002, p. 61). John Dewey e sua esposa Alice Chipman tiveram participação ativa

em uma dessas organizações sociais, a *Hull House*, fundada em 1889, na cidade de Chicago, por Jane Addams, que se tornou uma grande amiga do casal, conforme Moreira (2002) destaca.

Moreira (2002) ainda explica que, nesse ambiente de lutas sociais, em que ideias de profissionalização e ascensão social são amplamente debatidas, os pragmatistas da Universidade de Chicago formaram uma tradição filosófica e conquistaram um público interessado nessas pautas. Essa tradição tem início com John Dewey, Herbert Mead, Ella Flag Young e Jane Addams, entre outros, que começaram a debater, elaborar e testar as ideias com a pretensão de alinhar a perspectiva científica com as ações políticas. Os pragmatistas abandonaram a linguagem moralista na análise dos problemas, de modo a tentar “reinterpretar o significado ético do trabalho na era industrial, buscando uma nova linguagem para suas preocupações morais e uma base para a integração social além do engajamento individual nas profissões” (FEFFER, 1993, p. 100 *apud* MOREIRA, 2002, p. 59). Construíram então uma perspectiva política que se identificava com os valores e atributos dos trabalhadores, na defesa das técnicas artesanais e da autonomia profissional — temas ligados aos fundamentos da democracia americana, por tocarem nas questões que envolvem a capacidade individual das pessoas de “escolher e controlar uma profissão sem se sujeitar à autoridade arbitrária de uma elite herdeira e não produtiva” (FEFFER, 1993, p. 102 *apud* MOREIRA, 2002, p. 60).

Nesse sentido, segundo Moreira (2002), o pragmatismo é reconhecido como uma das fontes da tradição sociológica norte-americana, que se desenvolveu em Chicago. Especialmente John Dewey, George Herbert Mead e seus colaboradores na Universidade de Chicago contribuíram significativamente com a articulação de uma ética social com uma patente intelectual para as ciências sociais nos Estados Unidos. Percebe-se em seus trabalhos a fundação de uma psicologia que intenta “interpretar todas as operações e processos psíquicos — e não somente os cognitivos — em termos de sua funcionalidade para a solução de problemas encontrados pelos sujeitos no curso de suas condutas” (JOAS, 1993, p. 20 *apud* MOREIRA, 2002, p. 16).

De acordo com Shook (2002, p. 14), o pragmatismo se esforça por “naturalizar nossa compreensão de como o homem conhece e o que é o conhecimento”, motivo pelo qual o tema do pensamento reflexivo está ligado ao campo de investigação da mente e da possibilidade do conhecimento. Shook (2002, p. 11) salienta que o pragmatismo é também “fundamentalmente uma teoria do conhecimento que visa a dar uma resposta à pergunta ‘Como se dá o conhecimento?’”. Nessa perspectiva, o homem tem apenas uma metodologia de conhecimento, a qual é complexa, pois integra muitos níveis de habilidades que estão inter-relacionados em

uma escala de continuidade progressista, que vai dos níveis inferiores aos superiores. O conhecimento se oriunda da experiência e é sobre ela que a inteligência humana diz respeito. Nesse sentido, Shook (2002, p. 12) diz que os pragmatistas concordam que:

1. Embora a experiência seja o fundamento do conhecimento, a mente transforma a experiência em objeto de conhecimento.
2. A transformação da experiência visa a apaziguar a dúvida, etapa preparativa de uma ação com vistas a um fim específico.
3. Como a mente visa a uma crença prática, a transformação que ela faz da experiência é guiada pela atividade experimental.
4. O processo experimental de criar crenças sólidas pode ser logicamente avaliado com base em sua função de nos possibilitar prever confiavelmente e controlar nosso ambiente.

O conceito de pragmatismo inventado por Pierce influenciou Dewey, sobretudo a partir da experiência vivenciada em Johns Hopkins na década de 1870, quando o segundo fora aluno do primeiro. Matthew Lipman (2004) comenta que, embora Pierce tenha sido um homem de tremenda originalidade e criatividade, não teve tempo para se dedicar à construção de um sistema ou às explicações detalhadas das implicações práticas de suas ideias. Assim, diferentemente, explica: “O que Dewey aproveitou de Pierce não foi uma doutrina mas um método, e este método ele aplicou à ciência, à arte, à lógica, à educação e a muitas outras áreas da aprendizagem” (LIPMAN, 2004, p. 157).

Dewey se comprometeu com a ciência, como o “método da inteligência”, adotando uma postura que buscasse “igualar a investigação científica com a investigação geral, ou sua convicção de que a reconstrução da educação baseada na investigação era o caminho desejável a ser seguido” (LIPMAN, 2004, p. 157). Em sua visão, o processo civilizatório da sociedade e a satisfatoriedade das escolas como instituições educacionais dependem do papel que desempenham em prol da formação de investigadores, comprometidos socialmente uns com os outros pela investigação – uma vez que essa consiste em um método de resolução de problemas. Nesse sentido, o intuito é descobrir as causas das ideias, diante das condições de sua origem, o que “significa nos libertarmos da rigidez intelectual e concebermos a nós mesmos aquele poder de escolher entre e agir sobre alternativas, que vêm a ser a fonte da liberdade intelectual” (LIPMAN, 2004, p. 158-159). Considerando então a tese pierciana defendida por Dewey de que o conhecimento das consequências das ideias, ou seja, de suas implicações práticas, é também o conhecimento de seu significado, ele, com sua ênfase no pensamento reflexivo, foi reconhecido por muitos intelectuais do movimento do pensamento crítico como o verdadeiro precursor deste pensamento no século XX (LIPMAN, 2004).



No livro *História da pedagogia*, o historiador Franco Cambi (1999, p. 546) se refere a John Dewey como o maior pedagogo (teórico e prático) do século passado, e atribui a ele alguns predicados distintivos que expressam sua relevância na história da educação. Em suas palavras:

Dewey foi o maior pedagogo do século XX: o teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia, nutrido pelas diversas ciências da educação; o experimentalista mais crítico da educação nova, que delineou inclusive suas insuficiências e desvios; o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática.

O autor ainda comenta que a influência que Dewey exerceu sobre o mundo pela difusão de seu pensamento pedagógico em inúmeros países alimentou debates, impulsionou experimentações, promoveu transformações profundas em diversos locais, de modo a recolocar a pedagogia no centro do desenvolvimento cultural contemporâneo. Além disso, antes de ser pedagogo, como um grande filósofo, segundo Cambi (1999, p. 546), Dewey “desenvolveu a lição do pragmatismo americano rumo a resultados racionalista-críticos, metodológicos e ético-políticos, conotados no sentido instrumentalista”. Esses resultados estão ligados à uma concepção aberta de razão, a qual é colocada como um instrumento perante a complexidade da dinâmica que envolve a experiência individual e histórica, de modo a exprimir o sentido instrumentalista referido. Dewey então desenvolve uma teoria da experiência que intercambia ativamente o sujeito e a natureza, visando promover transformações, mas também conservar a abertura desses dois fatores, o que requer a reconstrução do equilíbrio mediante a intervenção do pensamento. Além disso, Cambi (1999, p. 548) expõe que:

O riquíssimo e complexo pensamento de Dewey foi um dos intérpretes mais atentos da grande transformação social e cognitiva do século XX (ligada à industrialização, à difusão da ciência, ao advento da sociedade de massa e ao desenvolvimento da democracia), a qual foi lida de maneira não ingênua, embora confiante no crescimento da inteligência e na possibilidade de um preciso controle social exercido através da educação, esta é colocada como força libertadora das capacidades intelectivas individuais e, ao mesmo tempo, das colaborativas sociais.

Muitos comentadores pontuam que Dewey soube expressar os sentimentos, pensamentos e espírito de sua pátria, de forma a exprimir claramente os conflitos e as incertezas da civilização (AMARAL, 1990). Observa-se que o pensamento de Dewey é marcado pela vivência, experimental e reflexiva, de grandes transformações sociais ocorridas nos séculos XIX e XX, bem como pela aposta esperançosa no desenvolvimento da inteligência e da

educação em prol da potencial força a ser exercida pelas capacidades humanas intelectivas e colaborativas.

Ainda de acordo com o Cambi (1999), Dewey construiu uma rigorosa filosofia da educação e elaborou um projeto educativo eficaz e radicalmente inovador no campo escolar e didático. Sua pedagogia é extremamente atenta aos problemas da sociedade industrial moderna e caracteriza-se dentro da linha pragmática, que interliga os momentos teóricos e práticos, se entrelaça às pesquisas experimentais, como em psicologia e sociologia, para a resolução dos próprios problemas, de forma a colocar o aluno como centro das iniciativas didáticas e valorizar o seu protagonismo. Essa pedagogia assume um papel importante no campo social e político para o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação do cidadão com mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração.

O riquíssimo pensamento de Dewey fez-se intérprete de uma das reivindicações mais orgânicas de transformação da educação, relacionada com as novas tarefas de que ela deve encarregar-se numa época que assiste a um crescimento quase explosivo da ciência e da técnica, de um lado, e a um desenvolvimento sem precedentes dos meios de comunicação de massa e de reivindicações de participação social por parte de grupos populares, de outro. Dewey procurou dar respostas adequadas a tais problemas, sem renegar as grandes conquistas intelectuais e morais da sociedade moderna e da cultura ocidental, em particular a afirmação do valor crítico do saber e da inteligência e a progressiva humanização dos valores, como a valorização da democracia como ideal de convivência social (CAMBI, 1999, p. 554).

Shook (2002) destaca que John Dewey, ao lado dos pragmatistas Charles S. Pierce e William James, está entre um dos mais importantes pensadores da história da filosofia. “Suas filosofias são sistemáticas, pois lidam com cada um dos campos tradicionais da filosofia: lógica, epistemologia, metafísica, estética, ética e política” (SHOOK, 2002, p. 11). Além de sistematizar o pragmatismo clássico, Dewey foi um pioneiro no campo da psicologia social e procurou a utilidade da filosofia para a sociedade, com o propósito de idealizá-la como progressista e democrática. Assim, Dewey entendia que a escola consistia em um instrumento vital no processo de reconstrução da sociedade, considerando que esta pode se constituir um meio próprio para a formação de hábitos inteligentes (MOREIRA, 2002) — essenciais para a transformação da cultura e da sociedade visando um aperfeiçoamento progressivo. “Ao elaborar o seu pensamento pedagógico que inclui uma teoria do hábito e do uso da inteligência, Dewey partiu de antigas questões filosóficas, mas se aproximou de reflexões características das nascentes ciências sociais” (MOREIRA, 2002, p. 66). Sem dúvida, Dewey estava pensando na reconstrução da sociedade americana. Mas sabemos que o filósofo se interessava em aprender

com outras culturas e oferecer contribuições a favor de um intercâmbio de experiências culturais em proporções mais amplas e no âmbito global, visando ao contínuo desenvolvimento e à evolução da vida humana. Como bem observa Amaral (1990), embora Dewey tenha passado a maior parte de sua vida realizando trabalhos acadêmicos dentro de universidades, também conheceu sociedades de outros países, por meio suas viagens e conferências.

Foi hóspede oficial da China passando lá dois anos, período em que lecionou na Universidade de Pequim e Nanquim. Visitou também o Japão, onde pronunciou conferências na Universidade de Tóquio, além de viajar também para o México, a Turquia, a Rússia, a Inglaterra e a França, sua última viagem (AMARAL, 1990, p. 33).

Amaral (1990) explica que é possível perceber que, apesar da vasta escala de publicações de Dewey ao longo de sua trajetória acadêmica, muitas das quais aparentemente se mostram distantes umas das outras, na verdade, elas expressam de modo racional e instrumentalizado a sua visualização e concepção de unidade entre as coisas, a natureza, os fenômenos e problemas que são percebidos na existência. Logo, seus escritos integram-se e fundem-se para constituírem uma unidade orgânica, nos termos conceituais de sua construção teórica. Assim, o pensamento deweyano visa combater os dualismos e as antíteses conceituais da mentalidade social mediante o estabelecimento de uma organização que incentive a flexibilidade das interações entre as pessoas e o uso da inteligência de jeito metodológico para a resolução dos infintos problemas do mundo. Confiando destemidamente nas possibilidades da inteligência humana e no seu poder, por meio da qual o homem pode esboçar e construir o próprio destino, Dewey então “cria uma filosofia que reconhece a origem, o lugar e a função da mente na natureza e abandona a ideia de que existe qualquer dicotomia entre conhecimentos e crenças, pensamento e ação, método e matéria, fins e meios, fatos e valores, ciência e filosofia”. Seguindo essa lógica, “para Dewey, vida significa vida reflexiva” (AMARAL, 1990, p. 26). Além disso, o termo instrumentalismo também foi usado por Dewey para distinguir as particularidades de sua filosofia, perante a dos seus colegas supracitados dentro da mesma corrente de pensamento.

De acordo com Craver e Ozmon (2004), diferentemente das filosofias tradicionais, que tentam encaixar as situações problemáticas em um conjunto preexistente de abstrações, Dewey parte do pressuposto de que cada situação é única, e propõe que seu tratamento seja de forma experimental, para que o indivíduo consiga investigar as prováveis consequências das possibilidades variáveis de seu comportamento. Destarte, o indivíduo pode se preparar para enfrentar as novidades, imprevisibilidades e variações, lidando com seus problemas de modo

criativo. “Dewey movimenta-se na direção do desenvolvimento de uma metodologia experimental em que o método precede os esquemas explicativos metafísicos” (CRAVER; OZMON, 2004, p. 140). Diante dessa lógica, os processos de pensamento têm importância máxima. Se ocorrerem de forma errônea, como consequência o indivíduo apresentará mais dificuldade para lidar com seus problemas. Nessa linha de raciocínio, as ideias — que podemos entender também como presentes na integração dos conteúdos curriculares em um programa de formação humana e/ou profissional — se constituem instrumentos para a solução de problemas, e precisam ser testadas de forma experimental, a fim de que aconteça verdadeiramente uma aprendizagem e redirecionalização de esforços para algo melhor. Daí a preocupação central de Dewey com o método e não com as respostas abstratas, bem como sua ênfase sobre a ação social e a educação diante da necessidade de conexão entre os processos de pensamento e os processos sociais.

Considerando que o termo “pragmatismo” tem uma raiz grega que significa “trabalho” (CRAVER; OZMON, 2004, p. 131), entendemos que dentro dele, como corrente filosófica, e particularmente sobre o pensamento deweyano, que trata do tema da educação em sua amplitude social, política e ética (AZANHA, 1990), podemos encontrar importantes e significativos elementos filosóficos para a reflexão sobre o trabalho docente. Essa filosofia instiga os indivíduos a questionarem suas atitudes, os costumes e os hábitos, assim como os meios de trabalho e os pensamentos que possuem diante da vida. De tal modo, encoraja esses indivíduos a buscarem os processos e a realizarem as atividades que funcionem melhor para que os objetivos traçados sejam alcançados. Logo, Craver e Ozmon (2004, p. 131) declaram: “O pragmatismo não só examina modos tradicionais de pensar e fazer e, quando possível, busca incorporá-los à vida cotidiana, mas também endossa a criação de ideias novas para lidar com o mundo no qual vivemos, sempre em processo de mudança.”

De acordo com Moreira (2002), desde a segunda metade do século XIX, houve um movimento de difusão da chamada educação vocacional na América do Norte, que servia para aos objetivos específicos dos grupos sociais que a defendiam. Para os que controlavam os meios de produção, essa educação era vista como um método de formação de mão de obra, enquanto para os reformadores era vista como um instrumento de ajuste e revitalização moral da sociedade, perante as necessidades acarretadas pelo industrialismo. À vista dessa circunstância, a defesa da introdução de trabalhos manuais nas escolas se tornou um assunto polêmico no final do século XIX, e se combinou com debates que envolviam o tema da formação profissional e a organização de currículos especiais voltados à formação das crianças pertencentes à classe

trabalhadora. No pensamento deweyano, a discussão é mais ampla, pois passa “pela crítica aos dualismos clássicos da filosofia, pela defesa no moderno método científico experimental e chega à ideia de superação da dicotomia entre educação para a mente (teórica) e educação para as mãos (técnica e voltada para os ‘destinados’ ao mundo do trabalho” (MOREIRA, 2002, p. 65). De acordo com esse raciocínio, o intento desse filósofo pragmatista foi combater e superar as dicotomias e a base de sustentação hierárquica que dividem o trabalho mental e o trabalho manual.

Segundo Moreira (2002), Dewey então propõe uma nova escola que se fundamenta particularmente na consideração e análise das características dos indivíduos e que visa atender as demandas de uma socialização voltada para o desenvolvimento da democracia. Deste modo, a escola, seus professores e demais profissionais precisariam investir no trabalho a partir dos interesses dos alunos, tendo em vista a construção e o desenvolvimento de hábitos inteligentes. Esses esforços caracterizaram os trabalhos desenvolvidos e experimentados na Escola Laboratório, em contraposição às práticas habituais e mecânicas das escolas tradicionais.

## **5.2 Anísio Teixeira nos Estados Unidos**

É interessante mencionarmos alguns registros e observações de Anísio Teixeira, considerado o principal discípulo de Dewey no Brasil. De acordo com Gondra e Mignot (2006), Teixeira, durante o tempo em que esteve ocupando o cargo de inspetor-geral do Ensino na Bahia, de 1924 a 1929, realizou três viagens importantes. A primeira foi em 1925, quando esteve visitando o continente europeu e conhecendo as escolas da França e da Bélgica. A segunda viagem foi em 1927, aos Estados Unidos, para conhecer seu sistema educacional e, a terceira, quando retornou a esse país em 1928, com uma bolsa de estudos para o *Teachers College* da Universidade de Nova York — onde teve aulas com John Dewey e conheceu sua filosofia educacional. Com essas viagens, Teixeira tinha uma finalidade política e empreendedora para a educação no Brasil. Em 1964 esteve novamente nos Estados Unidos, lecionando, como professor visitante, na Universidade Columbia e na Universidade da Califórnia. A experiência que teve com o pensamento de Dewey e o contexto dessa nova visão de mundo o impactaram. Na visão de Teixeira (2006), Dewey sistematizou, de forma mais aguda, como nenhum outro, a teoria moderna de educação.

Na obra *Aspectos americanos de educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*, Teixeira (2006) registrou suas primeiras impressões sobre a cultura norte-americana.

Percebeu nesse ambiente uma concepção de educação tão larga a ponto de se identificar com o estilo de vida dos norte-americanos. Uma “vida conduzida com inteligência e consciente lucidez” (TEIXEIRA, 2006, p. 48). Observou nessa sociedade um constante movimento que, paradoxalmente, promovia a estabilidade da vida moderna em direção ao contínuo progresso. O filósofo brasileiro teve então nessa sociedade contato com um ambiente de “liberdade, iniciativa e ausência total de temor, receio ou acanhamento” (TEIXEIRA, 2006, p. 87), onde as pessoas agiam, especialmente no meio educacional, sem medo de errar ou de punições. Conseguiu notar que os trabalhos de estudo e investigação eram incentivados nas ocupações individuais, para que os alunos aprendessem a pensar por si próprios. Essas características culturais próprias da sociedade norte-americana, segundo Teixeira (2006), promoviam um contínuo desenvolvimento da nação e distinguia proeminentemente seu sistema educacional, diante dos tradicionais modelos europeus.

Visitei vários colégios na Europa. Nenhum deles, mesmo os melhores, apresenta os aspectos materiais prósperos e modernos dos colégios americanos. Depois, a nossa primeira impressão naquelas casas de ensino é a de fixidez, de estabilidade, de um equilíbrio conseguido e que se quer manter. Na América, o espírito de contínuo progresso domina tudo (TEIXEIRA, 2006, p. 100).

Ao contrário dos colégios europeus, onde foi notado um espírito de quietude, harmonia e solidez pelo ensino e transmissão de experiências já concluídas pela civilização, na América do Norte havia uma perpétua reelaboração da vida em contínuo movimento. Sendo assim, pode-se dizer que os colégios norte-americanos se constituíram verdadeiros laboratórios, na visão do observador brasileiro. Nos métodos de ensino, percebeu vitalidade, praticidade e cooperação mútua entre professores e alunos. Constatou que os currículos eram ricos e flexíveis, permitindo grande variedade de cursos e adaptações conforme as necessidades dos alunos. Por essa razão, em seu olhar, a vida dos estudantes era “tão diversa e variada, com tantas associações e clubes e tão grande atividade coletiva que fazem, de fato, que a vida de colégio não seja, neste país, o período de noviciado e provação que é entre nós, mas um período rico e fecundo, de plena vida social” (TEIXEIRA, 2006, p. 143-144). Ao seu ver, testemunhou uma “perfeita colaboração” entre a ciência e a indústria, que se constitui uma base de segurança e indefinido progresso, evidenciando as possibilidades da inteligência humana. Nesse sentido, Teixeira (2006, p. 108) declara: “O americano compreendeu que só há um meio de pensar, que é o homem se pôr em luta com um problema e procurar resolvê-lo” (TEIXEIRA, 2006, p. 108).

Esse relato, em que podemos observar admiração e encantamento por uma sociedade diferente da brasileira, nos impulsiona a diversas reflexões sobre os fatores histórico-culturais que diferenciam as realidades do Brasil e dos Estados Unidos — como a reflexão em relação aos paradigmas que norteiam à formação da mentalidade cultural da sociedade, a discrepância entre os níveis de desenvolvimento e progresso da nação, a própria vivência da democracia e da liberdade de pensar e se conduzir socialmente. Em certo sentido, sua visão pode soar como ingênua, mas, por outro lado, nos dá um vislumbre em mera percepção da “inexperiência democrática” do Brasil — como Freire (2003) apontará em sua tese de doutorado —, bem como da força e das marcas da cultura colonialista neste país. Notamos ainda que essas características, além de expressarem os anseios e a mentalidade da sociedade norte-americana, possuem um sentido pragmático, no sentido filosófico do termo. Amaral (1990, p. 22) comenta: “A verdade é que o povo americano é por natureza experimentador, está sempre pronto a provar novas ideias, em resumo, é pragmatista no sentido não filosófico do termo.” Essa condição, certamente, é consequência de uma mentalidade nova e distinta, fundada em um contexto de busca e apreço pela liberdade. Temos lições a aprender com essa análise que Teixeira faz sobre os Estados Unidos. Há o que compreender sobre o espírito cooperativo e prático impresso na mentalidade cultural de seu povo. Certamente, podemos perceber elementos que nos ajudam a entender o pensamento deweyano e vislumbrar características essenciais à mentalidade do professor que, em essência, é um sujeito reflexivo.

Durante a escrita de seus relatos, Teixeira (2006) assinala várias vezes que a educação norte-americana não está preparando os alunos para a vida, porque é a própria vida — exemplo: “A educação, nos Estados Unidos, nunca é demais repetir, se propõe não a preparar para a vida, mas a ser a própria vida” (TEIXEIRA, 2006, p. 166) —, frase que também é uma máxima da filosofia pedagógica deweyana. Ou seja, ele entende que a educação naquele país se fez de modo útil para seus estudantes no enfrentamento dos problemas apresentados pela realidade que era presente, pois visava a preparação de todos para viverem bem e satisfatoriamente o momento pelo qual estavam passando, e conseqüentemente os habilitavam para enfrentar os problemas dos dias e fases da vida que podem imprevisivelmente surgir no futuro.

No livro *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*, Teixeira (2007) cita que encontrou, nas terras americanas, oportunidade para restaurar os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, já degradados pelo descompasso entre os palavreados eloquentes e as realizações práticas. Mediante o trabalho com a educação e outras inúmeras instituições sociais, os Estados Unidos estiveram alargando e expandindo a vida em todos os sentidos, segundo o

educador brasileiro. “É uma *cultura*, uma cultura material, intelectual, moral e artística, de que todos venham a participar, que se está elaborando nessa parte do planeta” (TEIXEIRA, 2007, p. 24, grifo do autor). Apesar da visão romantizada do autor, naquele momento histórico, os Estados Unidos eram o exemplo de concretização máxima de desenvolvimento social, científico e tecnológico jamais experimentado pela humanidade. Como dito por Teixeira (2007, p. 90), “nenhuma outra parte do mundo apresenta condições menos fixas para que se torne possível uma total renovação moral e cultural que a nova ordem científica está a exigir do que a América do Norte”.

A influência dos Estados Unidos para o mundo, segundo Teixeira (2007), não se resumia simplesmente nas atividades econômicas, mas também na disseminação de um novo espírito e uma nova civilização a se desenvolverem em um clima de generosidade e liberdade. Nesse sentido, o autor declara: “A América do Norte não é uma doutrina, mas um método. E daí a confusão dos seus observadores, que desejariam ver qualquer coisa de fixo e estático na grande superfície de constante fluxo em que o mundo americano marcha para a sua permanente reconstrução” (TEIXEIRA, 2007, p. 63). Amaral (1990, p. 22) bem nos lembra que “Dewey não se cansou de pregar através de sua vasta obra que a chave de uma vida significativa é o progresso; que os inimigos da vida são a inflexibilidade e a cega resistência às transformações”.

Teixeira (2007) considerava a experiência democrática, educacional e civilizatória norte-americana como um modelo para os demais países de seu tempo. Entendia que o progresso e a supremacia dos Estados Unidos são resultados de grandes esforços e investimentos voltados para a formação do “homem novo”, dos quais inclusive advêm os resultados alcançados na área da tecnologia. Logo, o ponto central do progresso é o investimento na formação humana, ou seja, na educação. Entendemos como importante a consideração desse panorama histórico e social, uma vez que toda essa conjuntura se reflete no campo da educação e da formação de professores. Esses apontamentos são significativos no apoio de uma reflexão, por parte da classe docente, sobre o tipo de sociedade que queremos construir e que tipo de ser humano queremos formar. Queremos atuar em prol do desenvolvimento de valores e da construção de uma sociedade democrática ou aristocrática? Queremos formar seres humanos livres intelectualmente ou submissos e dependentes da autoridade de alguém?



### 5.3 Cenário do movimento da Escola Nova no Brasil

No contexto da história da educação brasileira, especificamente falando, é notório que Dewey se torna influente a partir do movimento da Escola Nova. De acordo com Barbosa (2002), embora Teixeira seja reconhecido no Brasil como o mais fiel representante das ideias de Dewey, ele não foi o único nem o primeiro. Isso porque, desde 1927, já existiam referências e citações das obras deweyanas em documentos e livros brasileiros. Nesse sentido, a autora comenta: “Foi a primeira influência estrangeira que os educadores locais buscaram ou, pelo menos, falaram em operacionalizar em termos nacionais, procurando adaptá-la às necessidades e características da sociedade brasileira daquele tempo” (BARBOSA, 2002, p. 65). Dewey foi a primeira influência estrangeira que apresentou uma teoria que não foi simplesmente copiada, como aconteceu com outros modelos até então, a despeito das peculiaridades do contexto histórico e social no país. Nas palavras de Barbosa (2002, p. 65): “Pela primeira vez na história da educação brasileira, procurou-se preencher o vácuo criado entre a importação de um modelo estrangeiro e sua execução com um trabalho de conscientização que levasse em conta nossas condições nacionais e regionais.” Foi a primeira vez que a educação se encontrou em uma situação aberta às indagações e ao exame sobre si diante das possibilidades de seu meio.

Para Lemme (2005), as modificações mais importantes do final do século XIX e início do século XX pelas quais o país passou foram geradas pelo crescimento da população e a intensificação do processo de urbanização e industrialização, bem como pelas concomitantes transformações econômicas e sociais que ocorreram no campo e na cidade. Embora o país tenha conquistado sua independência em 1822, era economicamente dependente de outros países, especialmente da Inglaterra. A indústria ainda estava ensaiando dar seus primeiros passos no Brasil, enquanto a produção agrícola era a principal fonte de recursos. Em troca dela, especialmente do café, o país recebia quase todos os produtos industrializados provenientes da Inglaterra. Para a expansão do processo de industrialização, mão de obra qualificada e trabalhadores assalariados eram necessários. O trabalho escravo não era mais recomendável em decorrência do baixo nível cultural dos escravizados, da proibição do tráfico nas zonas situadas ao norte do Equador e dos riscos de perda de capital investido (PESSAMÍLIO, 1978 *apud* LEMME, 2005). O autor explica que naquele período a produção agrária tinha se intensificado pela mão de obra do imigrante estrangeiro que estava chegando e substituindo gradativamente o trabalho escravo. Mas, no final do século XIX, houve uma crise econômica mundial que impulsionou um movimento de abandono dos campos para as cidades e estimulou a ampliação

do processo de industrialização, com a entrada de capital estrangeiro após a chegada de imigrantes. Os capitais acumulados na agricultura foram transferidos, o que também contribuiu com a melhoria da rede de transportes no país. A Primeira Guerra Mundial acelerou todas essas transformações. De acordo com Lemme, “o País, impedido de receber os produtos estrangeiros manufaturados, foi obrigado a expandir e diversificar sua indústria e, portanto, a urbanização”. Assim, no pós-guerra, “passou o Brasil a receber novos contingentes de imigrantes, por causa do desemprego e da desorganização da economia europeia”. (LEMME, 2005, p. 165).

Diante desse contexto de mudanças sociais e modernização do país, novas reivindicações educacionais entram em pauta. Baseado nos estudos de Nicolau Sevcenko<sup>10</sup>, Lemme (2005) comenta que até então a maioria da população brasileira era analfabeta. A estrutura de educação, ensino e cultura era muito precária. Havia poucas escolas públicas nas cidades que eram frequentadas por famílias de classe média, enquanto as crianças ricas eram educadas por preceptores em casa ou em colégios particulares. Nas precárias escolinhas rurais no interior do país, os professores não tinham formação profissional. Contudo, a necessidade de mão de obra preparada para a indústria que estava se desenvolvendo e se diversificando reverberou no campo da educação e ensino escolar. Os imigrantes que aqui chegavam, com uma formação educacional e profissional mais aprimorada, de modo geral, começaram a exercer pressão sobre o precário sistema educacional do Brasil. Lemme (2005, p. 165) comenta: “Nessas novas correntes imigratórias vinham operários de nível profissional e cultural mais elevado, inclusive partidários de ideias sociais avançadas, especialmente anarquistas italianos, que muito influenciaram a formação ideológica de nossa até então incipiente classe operária.” Além disso, a exigência era por uma educação mais eficiente em relação às novas demandas sociais, pois “intensificação da urbanização e a criação de novas categorias de empregados, no comércio, de escritório e de funcionários públicos, agiram no mesmo sentido da exigência de um ensino mais eficiente, não somente em relação ao 1º grau, mas também no tocante ao 2º grau, de caráter geral e profissional” (LEMME, 2005, p. 166).

Desde a década de 1870, os conceitos de educação no Brasil derivavam do liberalismo e do positivismo. A filosofia deweyana despertou interesse e repercutiu em ambos os grupos, que lutavam pelo desenvolvimento político e social do país ante as novas demandas que surgiam. Sobre os liberais, Barbosa (2002, p. 69) comenta que esses “identificavam-se com Dewey na sua luta contra o conhecimento inútil e no seu ataque ao dogmatismo e

---

<sup>10</sup> *Literatura como missão – tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

aristocracismo. Concordando com Dewey, os liberais brasileiros nunca aceitaram o princípio do *laissez-faire, laissez-aller*". Entendiam que as novas demandas de trabalho implicavam o desenvolvimento de uma nova ordem social, de um novo projeto educacional e, inevitavelmente, reformas curriculares. Sobre esse grupo, a autora ainda explica:

Desde 1870, influenciados por Stuart Mill, vinham propagando a ideia da educação como preparação para o trabalho, relacionado com algum desenvolvimento intelectual. A abordagem de Dewey a respeito da educação vocacional, na verdade, mais ampla, preencheu as suas aspirações (BARBOSA, 2002, p. 69).

Nessa linha de raciocínio, os positivistas também se simpatizaram com alguns pontos da filosofia deweyana, a despeito das diferenças entre os dois sistemas filosóficos. Os positivistas supervalorizavam a ciência de modo generalizado como método de pesquisa e conhecimento racionalizado. Assim, o desenvolvimento intelectual foi considerado uma condição primordial para o progresso político e social do país. Nesse sentido, Barbosa (2002, p. 69) comenta que: "A crença positivista nos poderes da mente para organizar a sociedade encontrou eco na análise de Dewey dos 'modos de direção social', em que afirma que 'a mente é um método do controle social', e em sua teoria do pensamento reflexivo". Os positivistas também valorizavam o conhecimento científico ligado à prática, rejeitando as especializações que, em si, consideravam desintegradoras, e a própria metafísica tradicional. É interessante observar que, como filosofias naturalistas, o positivismo e o pragmatismo se constituíram de modo a tomar o evolucionismo e as influências de Darwin como base. No geral, Barbosa (2002, p. 71) resume: "O pragmatismo era aceito pelos positivistas brasileiros heterodoxos como uma evolução do evolucionismo e, pelos liberais, como um liberalismo moderno, até que seu significado adequado foi explicitado através das análises de Teixeira."

No início do século XX, outros educadores e intelectuais brasileiros também tiveram a oportunidade de conhecer o sistema educacional norte-americano e estudar a teoria pedagógica deweyana.

[...] a influência de Dewey na filosofia educacional brasileira antecede o trabalho de Teixeira a partir de 1927, os professores brasileiros passaram a fazer cursos na Universidade de Colúmbia, voltando entusiasmados com as ideias de Dewey. Quando, em 1927, Francisco Campos iniciou o seu projeto de reforma da educação em Minas Gerais, enviou um grupo de cinco professoras ao Teacher's College. O objetivo não era a obtenção de um diploma, mas a preparação para executar a reforma de maneira apropriada (BARBOSA, 2002, p. 71).

Doações da *Carnegie Endowment* à Associação Brasileira de Educação possibilitaram que um número expressivo de professores brasileiros fosse para a Universidade Colúmbia entre 1929 e 1930, onde as ideias de Dewey e de outros intelectuais modernos eram estudadas e experimentadas. Em 1930, outro acordo entre o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e o *Institute of International Education of New York* possibilitou o intercâmbio entre professores de ambos os países (BARBOSA, 2002).

Boto (2006) elucida que na transição entre os séculos XIX e XX a ideia de reinvidicação da educação para todos já era um consenso social, e a estrutura da escola passou a ser compreendida como insuficiente para o bom êxito do ensino a todos os alunos, o que requeria a sua transformação. O que aconteceu foi que o cenário pedagógico estava presenciando a construção de um modelo de análise da escola, cuja referência era a intenção do novo. Diante dessa conjuntura, Cunha (1986) aclara que o movimento da Escola Nova começou no início do século XX, de forma fracionada nos Estados Unidos, reunindo personalidades de diversas tendências que buscavam colocar a educação a serviço da cidadania. No contexto do Brasil, todos partiam “da suposição de que educação brasileira, tradicionalmente, estava direcionada para determinados segmentos da sociedade ou visava exclusivamente à formação profissional” (CUNHA, 1986, p. 59). Preocupados com o rumo histórico que tomava a educação, conceberam reformas educacionais que abarcaram os diversos níveis de ensino e os procedimentos didáticos, a fim de buscarem a superação dessa situação. O *manifesto dos pioneiros*, de 1932, foi então um marco do movimento da Escola Nova que refletiu a preocupação desse grupo de educadores e intelectuais que defendiam uma educação moderna e renovada. Os principais representantes do movimento no Brasil foram Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

O ensino brasileiro até então era direcionado a uma camada mais abastada da sociedade. Conforme Teixeira (2005, p. 53) comenta, “sempre tendeu a ser ornamental e livresco. Não era um ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer”. Nesse sentido, houve uma resistência visível contra os métodos ativos na escola primária “que ou se fazia escola apenas de ler, escrever e contar, ou descambava para um ensino literário, com os seus miúdos sucessos de crianças letradas” (TEIXEIRA, 2005, p. 54). Essa resistência se refletia, especialmente, na dificuldade de se promover um ensino prático e efetivo na realidade do ensino profissional. Já no período da monarquia esse tipo de ensino começou a ser contestado. Assim, segundo Teixeira (2005), no final da década de 1920 e durante a de 1930, a consciência dos erros e problemas desse tipo de escolarização já era significativa e palpitante, o que levou ao início da

jornada de um verdadeiro programa de reforma educacional nesse período. Nessa primeira fase da jornada, o ímpeto e o esforço eram por uma prudente recuperação da escola — considerando a pobreza de recursos humanos —, a fim de promover reformas de métodos e implantação de novos conceitos e ideais educativos. É nesse período que surge a universidade e professores estrangeiros são trazidos para as novas escolas superiores de São Paulo e do Rio de Janeiro. Nesse período também: “Ensaiou-se um ensino médio mais flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A escola primária recuperou prestígio e deu-se à reforma dos seus objetivos e processos de ensino” (TEIXEIRA, 2005, p. 55).

A Escola Nova foi um movimento que se desenvolveu para promover reformas nas escolas primárias e secundárias, sobretudo, visando torná-las mais vivas, ativas e práticas. A escola então não estaria mais limitada aos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos e intelectuais, mas deveria ser capaz de atender e trabalhar com a diversidade de seus alunos. Logo, a educação depara-se com uma nova realidade que abre as perspectivas de atuação da escola e dos docentes para as novas demandas de um trabalho que não poderia mais se limitar ao tradicional. Nesse sentido, esse movimento se relaciona — e repercute — também ao desenvolvimento de diversas profissões, especialmente à formação de professores. Lemme (2005) nos explica que, nas décadas de 1920 e 1950, houve um florescimento da cultura nacional no Brasil que trouxe, por consequência, a criação de novos setores sociais e novas modalidades de consciência nacional. É a partir desse momento que o povo — em sua diversidade, como integrantes das classes média, urbana, rural e proletária — começa a ser considerado e contado como uma categoria política no Brasil (IANNI, 1971 *apud* LEMME, 2005).

Cunha (1986) ainda esclarece que, embora a Escola Nova tenha sido um movimento característico e próprio desse momento histórico, podemos encontrar as ideias precursoras<sup>11</sup> em

---

<sup>11</sup> De acordo com Moreira (2002), é possível associar o pensamento educacional de Dewey às ideias dos pioneiros na proposição de um novo tipo de educação escolar, que estavam se popularizando na Europa, desde o século XVIII — como as que provinham do pensamento romântico de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröebel (1782-1852)<sup>11</sup>. Já existia um debate acadêmico em torno da perspectiva educacional que colocava a criança no centro dos trabalhos pedagógicos e, nos Estados Unidos, John Dewey conheceu as duas principais correntes a respeito das quais as discussões se desenvolviam até então: o humanismo e o experimentalismo. Ao conhecer e se familiarizar com o referido debate, na Universidade de Chicago, Dewey não se precipitou em tomar partido por nenhuma das tendências, mas tentou colocar as ideias à prova no contexto em que se encontrava — daí a importância da Escola Laboratório em sua trajetória. É notório que Dewey recebeu influências e bem se apropriou de ideias de outros intelectuais. Contudo, essas ideias sofreram uma metamorfose em sua mente, mediante um processo de análise e reconstrução de conceitos em suas próprias experiências<sup>11</sup> (TURNER, 1997 *apud* MOREIRA, 2002).

pensadores que viveram em séculos antecedentes, como o importante inspirador Jean Jacques Rousseau, Nietzsche, Stanley Hall, Bergson e Willian James. No entanto, no que diz respeito aos famosos “escolanovistas brasileiros, a influência maior foi a de James, Durkheim e Dewey, especialmente Durkheim, em Fernando de Azevedo, e Dewey, em Anísio Teixeira” (CUNHA, 1986, p. 52). Barbosa (2002), entretanto, seguindo outra perspectiva de análise, declara que as principais referências e menções nos meios de comunicação estavam direcionadas aos nomes de Dewey, Claparède e Decroly:

A Escola Nova (1927-1935) pode ser definida como filosoficamente baseada em Dewey, psicologicamente em Claparède e metodologicamente em Decroly. Esta afirmação baseia-se na análise dos escritos publicados para a divulgação da Escola Nova. [...]. Coletei entre jornais de São Paulo e Rio de Janeiro mais de 2 mil notícias a respeito de escolas, ensino e educação, entre 1927-1930. São constantes as referências a Dewey, Claparède e Decroly. Claparède e Decroly foram ambos influenciados por Dewey (BARBOSA, 2002, p. 72).

Barbosa (2002) frisa que essa foi a mais constante e enfática propaganda sobre educação que houve no Brasil. Notícias e artigos eram publicados diariamente pelos jornais. Boto (2006, p. 602) comenta que Dewey, além de ser considerado por muitos como o maior teórico da pedagogia do século XX, “é possivelmente o maior autor da Educação Nova; ou, como ele preferia caracterizar, da educação progressiva”. A partir do seu pensamento, diante de distintas interpretações e ressonâncias, temos o desdobramento de “uma nova matriz analítica para a identificação de categorias como ‘liberdade da criança’, ‘atividade’ no processo de ensino, ‘criatividade’ como fonte de aprendizado” (BOTO, 2006, p. 601).

Dewey, então, se torna conhecido no movimento escolanovista brasileiro, especialmente a partir dos trabalhos desenvolvidos por Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970). Teixeira, que foi um grande tradutor das obras de Dewey, divulgou o pensamento deweyano de forma muito emblemática no Brasil, e “é considerado o maior educador brasileiro participante do movimento renovador da educação nacional” (CUNHA, 1986, p. 89). Quanto à influência de Dewey sobre Teixeira, Chaves (1999, p. 90) comenta que “a simbiose entre ele e Dewey chega a tal ponto que algumas de suas passagens lembram em muito as mesmas palavras escritas pelo filósofo americano”. Contudo, é necessário observar que, apesar de Anísio acreditar piamente nas ideias de Dewey, ele consegue trazê-las para o contexto brasileiro, pois, segundo CHAVES (1999, p. 97), elas “são profundamente marcadas pela história do Brasil. Seus textos encontram-se recheados por um enorme senso histórico, que aponta a todo momento para o fato de que o passado colonial brasileiro necessita ser superado no futuro”. Assim como

o filósofo norte-americano, Teixeira também estava buscando refletir sobre os problemas práticos da vida, segundo uma perspectiva educacional. Essa preocupação é nítida em suas críticas tanto contra o sentido da escola tradicional, que não conseguia acompanhar o progresso da civilização, quanto ao preparo dos alunos ante da realidade da vida. A instalação de uma escola pública e democrática, segundo Anísio, estaria dependentemente vinculada ao estabelecimento de reformas na base da estrutura organizacional de nosso país (CUNHA, 1986).

Uma leitura atenciosa sobre suas obras nos revela que muitos dos problemas abordados por Teixeira ainda são contemporâneos. Este especial incômodo com as metodologias tradicionais de ensino continua sendo objeto central de muitos discursos e discussões acadêmicas de nossa atualidade. Seu pensamento, inclusive, foi conhecido e considerado por Paulo Freire (1921-1997)<sup>12</sup> que, em sua primeira obra, sua tese de doutorado, o reconheceu como um “mestre”. Nessa tese, Freire (2003) também cita o livro *Democracia e educação*, de Dewey, como uma obra consultada. No livro *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*, encontramos o relato da autora Ana Mae Barbosa, que fora aluna de Freire em Recife e que com ele aprendera o entusiasmo por John Dewey<sup>13</sup>.

A partir dessas considerações, podemos perceber claramente que o pensamento deweyano deixou marcas sobre a história e a identidade da educação brasileira. Contudo, esse ideal de transformação educacional não alcançou sucesso e foi cerceado na ditadura Vargas. Um dos maiores empecilhos foi o alto custo financeiro da proposta. Segundo Souza e Martineli (2009, p. 164), aos poucos o Estado “foi deixando o interesse por essa proposta pedagógica, fazendo-a assim, relegada à educação particular ou privada”. Outro grande problema surgiu quando se avolumaram tendências improvisadas diante da expansão nacional do movimento escolanovista. Assim, em uma segunda fase, um confuso tradicionalismo infiltrou-se na educação, mediante um espírito defensivo que interrompeu o ímpeto renovador, trazendo resultados paradoxais. Para Teixeira (2005), foi uma fase de condescendência inconsciente para com os defeitos nacionais, em que a dissolução foi confundida com expansão. Em suas palavras:

---

<sup>12</sup> Já existem trabalhos que analisam e relacionam paralelamente as ideias de Freire com as de Dewey. Contudo, é necessário reconhecer que Freire, ao longo de sua trajetória intelectual e acadêmica, também usufruiu das contribuições teóricas de outras linhas de pensamento, como o marxismo e a fenomenologia. Existem pesquisadores que o enquadram dentro de um ecletismo filosófico, enquanto outros dentro de um perfil totalmente autêntico, diante de seu esforço reflexivo e sobre a realidade brasileira (SANTOS, 2014).

<sup>13</sup> A autora menciona: “Apesar de meu entusiasmo por John Dewey, aprendido com Paulo Freire nos anos em que com ele estudei e convivi no Recife, o título [da obra citada] minimizava John Dewey como interlocutor da pesquisa” (BARBOSA, 2002, p. 13, acréscimos nossos). O título anterior da obra *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil* passou então a ser *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*.

Houve uma espécie de livre passe indiscriminado para tudo que fosse ou se rotulasse de tradicional e uma vigorosa hostilidade a tudo que fosse ou parecesse ser novo. E a educação — que fora sempre o setor mais sensível para a luta entre o novo e o velho — constituiu-se o grande campo para a derrota do que já havia de melhor no País em resistência e espírito de reconstrução (TEIXEIRA, 2005, p. 55-56).

Apesar disso, embora os ideais da Escola Nova não tenham sido plenamente alcançados, o movimento conseguiu deixar profundas raízes e promover alterações no sistema educacional brasileiro. “Entre suas grandes conquistas destacam-se o Plano Nacional de Educação e os dispositivos constitucionais que garantiram a todos o direito à Educação” (CUNHA, 1986, p. 15).

#### **5.4 Críticas no Brasil e a chegada do conceito “professor como profissional reflexivo”**

Na década de 1970 começaram a ser desenvolvidas nas universidades brasileiras linhas teóricas de pesquisa crítica à ideologia liberal, ao capitalismo e à tecnocracia. Barbosa (2002) comenta que, nas décadas de 1970 e 1980, John Dewey passou a ser considerado por um olhar pejorativo e banido dos estudos educacionais pelas Faculdades de Educação hegemônicas no Brasil, mediante uma política anti “escola nova”. Segundo Moreira (2002), os textos de Dewey deixaram de ser publicados após a morte de Teixeira, em 1971, e começaram a ser contestados juntamente com todo o legado do movimento escolanovista pelos vínculos ideológicos com o liberalismo. “Mais do que contestados, Dewey, o pragmatismo e o próprio Anísio Teixeira, foram esquecidos” (MOREIRA, 2002, p. 25). Esse esquecimento foi fruto de uma negligência que aconteceu também na Europa por parte das linhas hegemônicas de pensamento da filosofia e das ciências sociais que consideravam inaceitáveis os vínculos de Dewey com o liberalismo. *“Leituras banalizantes do pragmatismo combinaram estigmatização política com desprezo epistemológico”* (MOREIRA, 2002, p. 26, grifo do autor). Dessa forma, Dewey passou a ser visto como defensor de uma educação elitista por alguns grupos, enquanto por outros como um esquerdista americano. Além disso, Barbosa (2002, p. 15) comenta que existiam grupos de pessoas “que se julgavam de esquerda e nacionalistas por recusarem qualquer influência americana e procuravam, para demonstrar seu esquerdismo, se associar ao pensamento e à pedagogia europeia, desprezando tudo o que vinha dos Estados Unidos”. Por conseguinte, surgiram algumas classificações reducionistas que se transformaram em jargões no meio acadêmico, com o propósito de relacionar e confundir o termo “pragmatismo com empirismo,



realismo político, ética utilitária ou, simplesmente, com oportunismo: a ‘doença infantil do individualismo liberal predador’ (SOARES *apud* MOREIRA, 2002, p. 26) — classificações que infelizmente ainda são reproduzidas na literatura pedagógica.

O pensamento pedagógico de Dewey começa a ganhar força novamente no Brasil na década de 1990, especialmente na área de professores com o interesse popular no conceito “professor como profissional reflexivo”. Conforme Souza e Martineli (2009), as ideias pedagógicas de Dewey exerceram uma influência importante na história da educação brasileira nesse segundo momento também. O pensamento deweyano passa a ser atrelado ao campo da formação de professores, “em especial com o conceito de Professor Reflexivo difundido por autores como Antônio Nóvoa (1999; 1992), Donald Schön (1992; 2000) e Peter McLaren (1997), entre outros” (SOUZA; MARTINELI, 2009, p. 161). Segundo os autores, é observável que o primeiro período — década de 1930, com o movimento escolanovista — foi marcado por um contexto político e econômico em que o liberalismo se manifesta em sua forma mais clássica, enquanto no segundo período — década de 1990 — o liberalismo surge em sua forma mais avançada, como neoliberalismo. Na primeira fase o alcance do pensamento deweyano teve um maior impacto no território brasileiro em decorrência do amplo enfoque político atrelado ao processo de divulgação de suas ideias. Já na segunda fase o impacto foi bem menor, pois o movimento estava mais atrelado a um movimento de reformas políticas no campo da educação superior e dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Essas reformas tiveram continuidade na década seguinte, mas “o que se presenciou foi um movimento intenso de críticas à corrente da epistemologia da prática reflexiva, especialmente dos marxistas” (SOUZA; MARTINELI, 2009, p. 170). O problema foi que em ambos os momentos o pensamento de Dewey foi apreendido de modo incompleto e, especialmente no segundo momento, utilizado de maneira parcialmente partidário. Nas palavras dos autores:

O pensamento Dewey foi apropriado de forma parcial em ambas as ocasiões. Ficando restrito a ideias e práticas pedagógicas que não se realizaram, ou não se consolidaram no Brasil, em um primeiro momento. Na retomada de seu pensamento, com a “epistemologia da prática reflexiva”, sua obra é utilizada de maneira tendenciosa para justificar uma “nova” abordagem pedagógica. O Dewey crítico e de caráter fortemente social e progressista desaparece (SOUZA; MARTINELI, 2009, p. 170).

As reformas educacionais que começaram a ocorrer no país, a partir da década de 1990, tinham um caráter neoliberal. Nesse momento há uma tentativa de repropagação dos pressupostos educacionais deweyanos e esses passaram a se ser associados a um fundamento de justificação da nova matriz teórica na área de formação de professores. Apesar de que uma

releitura da teoria pedagógica deweyana tenha sido promovida, as referências são parciais, ante as suas críticas ao liberalismo que não foram lembradas ou mencionadas. Nas palavras de Souza e Martineli (2009, p. 165): “A nosso ver, é uma leitura superficial realizada com o intuito de dar legitimação a essa nova visão. O Dewey crítico do liberalismo não é evocado em nenhum momento.”

Conquanto que as ideias de Dewey tenham impactado o campo da educação, trazendo implicações significativas até o presente momento, como bem lembra Trindade (2014, p. 82), “não se deve confundir as apropriações que delas foram feitas — sejam teóricas ou práticas — com o pensamento de Dewey em si”. A forma como diversas escolas implementaram elementos das ideias pragmatistas esteve muitas vezes desconectada da filosofia, ao passo que as bases matriciais das concepções deweyanas ainda se encontram obscurecidas, diante dos sentidos e propósitos que fundamentam suas declarações e posicionamentos. Craver e Ozmon (2004), bem como Moreira (2002), comentam que até mesmo nos Estados Unidos a influência de Dewey nas escolas tem sido superestimada ou distorcida, pois as ideias e métodos pragmatistas vêm sendo mal-empregados e nem sempre identificados com suas bases teórico-filosóficas. “Reformas educacionais propostas por ele permaneceram em grande parte confinadas ao mundo das ideias, ao invés de aplicadas efetivamente” (MOREIRA, 2002, p. 183). Uma das possíveis razões está na existência de um descompasso que ocorre pela implementação de reformas curriculares e metodológicas sem uma adequada preparação do quadro docente (OZMON; CRAVER, 2004).

Para contextualizar melhor o problema, é necessário explicar com mais detalhes. No final da década de 1980 e início da década de 1990, houve um movimento mundial de discussão e proposição de reformas para a formação de professores. A corrente teórica em defesa do conceito “professor reflexivo”, também conhecida como “epistemologia da prática reflexiva”, surgiu nesse momento como proposição de alguns intelectuais — como já mencionamos alguns — que, em detrimento da carga teórica apresentada nos cursos de formação de professores, eram a favor da realização de experiências práticas com investigação reflexiva desde o primeiro ano de formação. Ao chegar no Brasil, essa tendência rapidamente é recebida nos espaços de pesquisa acadêmica como uma perspectiva inovadora e influencia as políticas de formação de professores<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Pimenta (2012) realizou um estudo mais detalhado sobre o cenário brasileiro relativo aos movimentos políticos e acadêmicos que estavam ocorrendo no Brasil desde a década de 1960 na área da formação de professores. A autora contextualiza o momento da chegada e a recepção da ideia de professor como profissional reflexivo diante dos anseios acadêmicos e ideologias políticas em curso no país.

É nesse período que as políticas educacionais internacionais alicerçadas no modelo neoliberal, se materializaram nos documentos produzidos pelo Banco Mundial como o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997 e outras agências multilaterais como OIT, Unesco, Unicef, determinando a direção da educação dos países periféricos, entre eles o Brasil, para atender as constantes necessidades de recomposição do capital sobre o trabalho. Esta perspectiva de Educação volta-se à formação da força de trabalho necessária à sociedade regida pelo capital, fundamentada na Teoria do Capital Humano (SOUZA; MARTINELI, 2009, p. 166).

Souza e Martineli (2009) ainda explicam que essa política foi observada fielmente no Brasil e está referendada:

[...] nos documentos oficiais como no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995) do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e, nas Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica (2001), entre outros documentos. Embora a marca desses documentos seja a conjugação de matrizes teóricas diferenciadas, gerando certa confusão conceitual, contudo, fica fortemente marcado o viés construtivista nos documentos (SOUZA; MARTINELI, 2009, p. 166).

Seguindo o viés crítico, Arce (2001), pautada em uma descrição de Marilena Chauí, relaciona as políticas educacionais neoliberais a um movimento pós-moderno, caracterizado pelas expressões de negação da objetividade, da racionalidade contínua e temporal, da universalidade e de um poder controlador, mesmo que distante. A expressão “aprender a aprender” — juntamente com as noções que dela derivam, como “aprender fazendo”, “aprender em serviço” e “aprender praticando” — é tomada como ponto essencial para a lógica que embasa os documentos e discursos dentro dessa visão neoliberal. Essa noção também conduz à edificação de quatro pilares educacionais, propostos pela Unesco para uma nova didática, fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo, concebidos como os princípios do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. O ponto crítico, conforme Arce (2001) observa, é a retirada do conteúdo da aprendizagem, de modo a reduzi-lo a informações em que as ações posteriores são instrumentalizadas e o saber se torna imediato, utilitário e adaptável ao mercado, mediante o exercício do princípio da flexibilidade. De acordo com esse raciocínio, a dicotomia entre teoria e prática é desfeita pela definitiva retirada de conhecimento do professor, por meio da redução da teoria a meras informações. A autora comenta que “o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*,

que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas” (ARCE, 2001, p. 262, acréscimo da autora). Depreendemos da leitura dessa linha de argumentação crítica que o termo pragmático é repetido várias vezes e, em todas, tomado no sentido pejorativo e adjetivado como pós-moderno.

Outra crítica de Arce (2001) refere-se à compreensão de que nessa perspectiva o professor não é chamado a teorizar e considerar a história da educação, mas apenas a agir e refletir como um mero técnico sobre a sua prática. De acordo com essa análise, o emprego do adjetivo “reflexivo” no discurso soa como sinônimo de um comportamento “técnico” referente à resolução de problemas e limitações imediatos da prática docente, sem requerer o aprofundamento na compreensão dos seus condicionamentos históricos e sociais. É como se a formação de professores se desse apenas pela reflexão em dados da experiência empírica e individual do professor, desvinculada de conteúdos acadêmicos e científicos. A autora comenta:

Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2001, p. 267).

Para Arce (2001), esse tipo de concepção formativa e educacional, na perspectiva neoliberal — pela qual o Estado proporcionará o mínimo de condições e recursos necessários para o bom trabalho —, somada à defasagem de conteúdo teórico e acadêmico, é capaz de reforçar o amadorismo, a improvisação e a mediocridade na prática docente. E essas condições levaria a classe docente à perda do *status* profissional. Contudo, a partir das considerações teóricas que vimos até aqui, pudemos perceber que a abordagem deweyana, ao contrário dessa visão, pressupõe sim o rigor teórico e filosófico, disciplina metodológica, criatividade e criticidade no exercício da reflexão na profissão docente. E, além disso, pressupõe sobretudo uma formação crítica do professor perante seus condicionamentos histórico-sociais.

## 5.5 Posicionamento crítico de Dewey diante das condições socioeconômicas

Na obra *La Educación de Hoy*<sup>15</sup>, Dewey (1960, p. 116) expõe seu entendimento de que o antigo sistema educacional, conhecido como tradicional, “baseava-se em um conjunto de informações, materiais didáticos e técnicas, sempre organizadas do ponto de vista do adulto”, portanto, em um ponto de vista mais restrito. Na proposta de uma educação nova e progressiva, a perspectiva é muito mais ampla. As disciplinas, as atividades, os métodos, os objetos e os produtos de estudo integram um conjunto mais abrangente e favorável ao desenvolvimento de habilidades e compreensão. Contudo, por outro lado, a educação progressiva também possui uma fragilidade, a qual provém do “pouco conhecimento que temos das condições e leis de continuidade que regem a capacidade mental. Em relação a isso, as falhas são inevitáveis e não podemos reclamar”<sup>16</sup> (DEWEY, 1960, p. 116). Mas a solução é reconhecer a existência dessas falhas e estudá-las, a fim de promover a superação e o crescimento. O progresso será fruto de um trabalho cooperativo em prol da descoberta dos dados e matérias que produzem o desenvolvimento de habilidades, que ampliem a compreensão da realidade e que promovam a liberdade intelectual. Nesse sentido, o erro de muitas escolas progressistas tem sido a ênfase exclusiva naquilo que torna as experiências imediatamente agradáveis aos alunos e a negligência naquilo que proporciona compreensão e desenvolvimento de habilidades para a vida social. Nas palavras do autor:

O valor de uma educação que fornece acréscimos aos recursos da vida interior do aluno não pode ser negado; mas é evidente que o problema da educação

---

<sup>15</sup> Obra publicada em espanhol pela editora Losada, Buenos Aires, Argentina. A tradução em língua portuguesa neste trabalho é nossa.

<sup>16</sup> Segundo Craver e Ozmon (2004), é importante destacar que o pragmatismo e o progressismo não necessariamente estão ligados intimamente. É verdade que o pragmatismo influenciou bastante o progressismo e a maioria dos progressistas afirma concordar com a filosofia de Dewey. Contudo, diversas ideias progressistas estão vinculadas também à filosofia de outros pensadores, como a visão educacional de Locke e Rousseau. O movimento progressista foi iniciado por liberais que acreditavam que a educação americana, no final do século XIX e início do século XX, já não refletia mais as ideias de justiça e liberdade para a democracia. Ozmon e Craver (2004) explicam que, desse modo, o progressismo surgiu a partir de uma ala radical e outra moderada. A ala moderada buscava uma educação cujo foco estava centrado em uma visão romantizada da criança, enquanto a ala radical buscava uma educação cujo foco estava centrado nos avanços científicos e tecnológicos da sociedade. O problema maior da ala moderada foi o afrouxamento dos limites de comportamento e níveis de rigorosidade do desempenho escolar, enquanto o problema maior da ala radical referia-se aos procedimentos de medidas e classificação das crianças por níveis de habilidade e inteligência, o que agravou as diferenças sociais na escola e na sociedade. Por essas razões, a identificação das ideias deweyanas com as ideias do progressismo deve ser feita com muito cuidado e ressalvas, uma vez que o próprio Dewey (2010b; 1960) não amparava nenhuma dessas alas extremas do progressismo. O filósofo criticou os excessos dessa corrente pedagógica.

progressiva exige que esse resultado não seja alcançado ignorando ou obscurecendo a preparação para as realidades sociais — incluindo também os males — da civilização industrial e política (DEWEY, 1960, p. 116-117).

Observamos um dos problemas que geram má compreensão em relação à teoria deweyana — e também em relação a diversas adversidades na prática docente e no debate pedagógico — está no desequilíbrio que existe na ênfase que é dada aos objetivos sociais e individuais. Nessas circunstâncias, o autor menciona que “a primeira coisa que se faz necessário é que a profissão docente, como corpo, considere a natureza das funções sociais da escola” (DEWEY, 1960, p. 118). Essa é uma condição necessária para que professores e alunos sejam preparados para participarem ativamente e com responsabilidade de uma sociedade, visando ao seu constante desenvolvimento, bem como ao enfrentamento de suas conseqüentes mudanças. Isso significa que, por meio da cooperação democrática, “a profissão docente, como um corpo, deve chegar por meio de discussões a conclusões sobre a direção que deve assumir o trabalho da escola em relação às condições sociais” (DEWEY, 1960, p. 119). E esta é uma condição pela qual os professores encontram o caminho para exercerem a responsabilidade e a direção no planejamento de seu trabalho, diferentemente de se submeterem a uma mera conformidade diante das circunstâncias presentes. Portanto, dentro de um ideal democrático de sociedade, “é necessário que os professores da série, que estão em contato imediato com os alunos, participem muito mais do que agora na determinação dos objetivos e processos e materiais educacionais” (DEWEY, 1960, p. 119-120). Quão próximos ou distantes estamos dessa realidade?

Assim, observamos que o papel social do professor, na visão deweyana, está intimamente relacionado às funções da escola perante as necessidades e o enfrentamento dos problemas da sociedade. Como indica Boto (2006, p. 605):

[...] ao contrário do que poderia supor uma crítica apressada da Escola Nova, a baliza do pensamento pedagógico de Dewey diz respeito a uma dimensão social — e não apenas individual — do aprendizado humano: aprendizado que, ainda que aconteça do ponto de vista da individualidade, interage com um contexto coletivo que transcende essa mesma individualidade, sendo, nessa medida, portador de uma experiência de grupo. Nesse sentido, há, por parte do grupo, uma inequívoca direção do ato intencional da educação. Existem, no limite, significados compartilhados de mundo que deverão ser comunicados às novas gerações. A educação nova não descuidará desse aspecto.

Dewey (1960, p. 122) menciona ainda que “muito da atual animosidade do público contra a livre consideração dos problemas sociais se deve ao fato de a profissão docente não ter conseguido proclamar sua autonomia de forma ativa e organizada” (DEWEY, 1960, p. 122).

Conforme o autor, se esses objetivos — sejam gerais ou específicos — não representarem afazeres e serviços concretos, estarão fadados ao mero formalismo ou verbalismo. Assim, é mediante a integração da escola com a vida social que será possível ao professor desenvolver um trabalho ativamente eficiente e vital em suas práticas pedagógicas. Para que essa conexão mais íntima entre a escola e a vida seja alcançada, é necessário que “o corpo docente preste séria e contínua atenção aos obstáculos e inconvenientes que podem surgir ao estabelecer essa conexão” (DEWEY, 1960, p. 122). Há, portanto, responsabilidades sociais da escola que precisam ser consideradas pelos professores, especialmente diante dos grandes problemas enfrentados pela sociedade em seu próprio tempo. A esse respeito, consideramos pertinente a observação de Nóvoa (2014) sobre as responsabilidades da escola, as quais inevitavelmente recaem sobre os docentes. O autor aclara que, a partir das últimas décadas, observa-se que a escola passou a aceitar, de modo generoso e ingênuo, a ampliação de sua missão. Por exemplo:

[...] a educação para a cidadania e os valores, a educação para a saúde, a educação sexual, a educação alimentar e a prevenção da obesidade, o combate ao tabagismo e à dependência das drogas, a luta contra o alcoolismo e os comportamentos de crianças e a luta contra a violência doméstica, a conservação do património e das tradições locais, a educação do consumidor, a delinquência juvenil, a sensibilização para as questões da segurança e do terrorismo, a preparação para lidar com situações de emergência e catástrofes naturais, etc. etc. etc.! (NÓVOA, 2014, p. 35).

O problema é que a escola precisa ser responsável por mais missões a cada dia, enquanto ainda não consegue dar conta dos conteúdos e grades curriculares tradicionais, as quais, ao longo do tempo, vêm desafiando-a. Nesse sentido, Nóvoa (2014) entende que é necessário repensar e ampliar as responsabilidades educativas das famílias, das comunidades locais e das instituições sociais, em geral, para que a escola possa se concentrar naquilo que lhe é específico. Seguindo essa lógica, Nóvoa argumenta que o espaço público necessita de uma nova organização em uma dimensão deliberativa, diante das novas responsabilidades com as quais se defronta, para que as pessoas e as instituições também tenham capacidades de tomar decisões. “A escola cresceu como ‘palácio iluminado’. Hoje, é apenas um polo — sem dúvida muito importante — num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens” (NÓVOA, 2014, p. 61). Logo, o que fica evidente é a necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convivência harmoniosa e de vida social e cultural entre as instâncias institucionais na sociedade. Nesse sentido, é preciso repensar a estrutura, as dinâmicas e os objetivos da escola, mas também, diante das demandas, é indispensável repensar as outras instâncias sociais concomitantemente, a fim de que as

mudanças não sejam superficiais. Por outro lado, nesse caminho, concepções dualistas acerca da vida e da educação ainda continuam sendo uma ameaça, mas os desafios e dilemas existem e precisam ser enfrentados. Assim, dentro de um espírito de organização democrática da sociedade, acreditamos ser possível estabelecer relações cooperativas que venham a superar a lógica dualista, essa que cria separações absolutas entre os elementos da vida em sua totalidade.

Diante dessas considerações, a obra educacional deve se dar no sentido da construção de uma nova ordem social, como bem defende Dewey (2010b) na obra *Experiência e educação* — uma nova ordem que seja estabelecida sob o desenvolvimento de novas concepções, essas fundamentadas em teorias que concretamente indiquem “um plano operacional a partir de um nível mais profundo e mais abrangente do que o representado pelas práticas e ideias dos grupos em competição” (DEWEY, 2010, p. 15). À vista disso, a educação e a sociedade precisam ser pensadas aos termos da própria conjuntura de sua realidade e não sob a ordem de doutrinas teórico-filosóficas. Dewey declara:

[...] aqueles que olham em frente na busca por um novo movimento na educação, coerente com a necessidade atual de uma nova ordem social, deveriam pensar em termos da própria educação e não de certos “ismos” sobre educação, mesmo sendo um “ismo” como “progressivismo”. Até porque, independente dele mesmo, todo movimento que pensa e age em termos de um “ismo” envolve-se tão intensamente na reação contra outros “ismo” que acaba sendo por eles controlado. Por conta disso, seus princípios se formulam na reação contra esses “ismos” e não em uma investigação abrangente e construtiva das atuais necessidades, problemas e possibilidades (DEWEY, 2010, p. 14).

Os posicionamentos filosóficos que qualquer indivíduo venha a assumir — especialmente os professores que estão conscientemente exercendo influência sobre a formação de outras pessoas — devem ser consequentes de uma postura analiticamente reflexiva sobre seus fundamentos perante a vida, postura essa que precisa se dar, sobretudo, em direção à uma reconstrução de experiências e conceitos. A história da educação, conforme Dewey (2010b) elucida, é marcada por oposições teóricas. Esse fato é reflexo de nossos costumes e tendências de pensarmos por meio de extremos opostos. “Temos o costume de formular nossas crenças em termos de *ou isso ou aquilo*, entre os quais não há possibilidades intermediárias” (DEWEY, 2010, p. 19, grifos do autor). Esse comportamento é problemático e nocivo para a vida humana, uma vez que pode subordinar e alienar os indivíduos dentro de paradigmas dogmáticos. “Qualquer teoria, bem como qualquer conjunto de práticas, pode tornar-se dogmática se não tomar como base o exame crítico de seus próprios princípios fundamentais” (DEWEY, 2010, p. 24).



Assim sendo, em relação ao campo da política, como bem observam Souza e Martineli (2009, p. 162), apesar de Dewey deixar clara a sua opção pelo liberalismo, ele também se assume como um “crítico tanto do liberalismo quanto do capitalismo”. Destarte, consoante a esse ponto de vista, “não podemos entender seu pensamento político à moda dos clássicos do pensamento liberal”. Para Dewey (1970), os primeiros liberais lutaram pela emancipação dos indivíduos quanto às restrições sociais que lhes eram impostas e, até o primeiro terço do século XIX, suas ideias eram poderosas no tocante à crítica e à análise. Contudo, uma crise se desenvolve porque suas crenças e seus métodos eram ineficazes diante dos problemas que envolviam a organização e a integração social. A organização requeria a infusão de um espírito de razoabilidade nos indivíduos perante o livre desenvolvimento da ciência e da produtividade. Nesse momento, a democracia se deparou com o problema de possibilitar à essa organização liberal da sociedade que conseguisse abarcar todas as áreas e modos de vida dos indivíduos. Dessa forma, ao se tornarem livres dos constrangimentos externos, o desafio seria estimular, sustentar e dirigir todas as potencialidades de cada integrante social. Logo, o liberalismo dos primeiros tempos não conseguiu descobrir a forma de organização capaz de compreender as atividades econômicas para direcioná-las e conservá-las sujeitas ao desenvolvimento das capacidades superiores dos indivíduos. Embora os primeiros liberais, na luta contra os reacionários que se opunham às mudanças sociais, tenham se libertado dos apelos à origem e à história passada, não nutriram um senso e um interesse histórico expressivos no que se refere às novas conquistas e ao próprio significado de liberdade, que não foi considerada em seu movimento, ante as condições sociais das quais os indivíduos dependiam. Para Dewey (1970, p. 41), “a ignorância do sentido histórico tomou a sua vingança. Cegou os liberais para o fato de que suas próprias interpretações de liberdade, individualidade e inteligência eram historicamente condicionadas e relevantes apenas para seu próprio tempo”.

A consequência real desse liberalismo do *laissez-faire* foi a disparidade e não a igualdade, em que poucos passaram a ter o controle dos meios de trabalho produtivo. Diante da efetivação das mudanças políticas e econômicas, os interesses adquiridos e as doutrinas do liberalismo do *laissez-faire* se transformaram em uma justificação intelectual do *status quo* social. Dewey (1970, p. 58) comenta que “quando sobreveio o problema de organizar as novas forças e os indivíduos, cujos modos de vida foram radicalmente alterados, em uma ordem social coerente e possuída da capacidade de se dirigir intelectual e moralmente, o liberalismo se revelou praticamente impotente”. Por professar fundamento na importância da individualidade, o liberalismo precisa considerar a estrutura em que os indivíduos vivem, que é a estrutura da

associação humana. Nas palavras do filósofo, “embora haja estruturas orgânicas e biológicas que se mantêm geralmente constantes, as reais ‘leis’ da natureza humana são leis dos indivíduos em associação e não de seres na condição mítica de separados de associação” (DEWEY, 1970, p. 48). Nesse sentido, a necessidade de construir uma organização social para as unidades individuais já livres dos velhos laços sociais, ou seja, a construção de uma nova ordem, apareceu como uma consequência prática e lógica. O problema, segundo Dewey (1970), foi a concepção da inteligência da época que, fundada em uma visão dualista, não era experimental, construtiva nem científica. “A concepção da inteligência como algo que nascia da associação de elementos isolados — sensações e sentimentos — não deixava lugar para experimentar de alcance na construção de uma nova ordem social” (DEWEY, 1970, p. 49-50). Desse modo, o autor declara que: “A crise do liberalismo liga-se a haver falhado em desenvolver e sustentar uma concepção adequada da inteligência, que a integrasse nos movimentos sociais e a fizesse um favor capaz de lhes dar direção” (DEWEY, 1970, p. 51). Assim, diante de um grave problema de organização social, os liberais só conseguiram defender a concepção de que a inteligência é um bem individual, nada a mais.

Cunha (2001, p. 59) esclarece que, na visão deweyana, aqueles defensores do liberalismo “conceberam a mente humana, local onde reside a inteligência, de modo reducionista, promovendo um inaceitável atomismo”. Essa visão social está associada a um paradigma conceitual dualista, o qual traz implicações e consequências nefastas para a educação, para a formação e a atuação dos professores. Cunha (2001, p. 60, grifo do autor) observa:

À maneira da sociedade descrita pelos liberais, que é como um aglomerado de indivíduos isolados, a mente seria um aglomerado de sensações e sentimentos também isolados e sem dinamismo entre suas partes. O problema dessa concepção é que a inteligência deixa de abarcar a experiência integrada dos indivíduos, a vida em coletividade, o que por sua vez, impede qualquer iniciativa voltada ao planejamento social. O planejamento é a chave-mestra da ordem social democrática, razão pela qual Dewey posiciona-se contrariamente ao *laissez-faire*.

Nesta visão, o indivíduo é colocado como responsável pelos problemas que envolvem o funcionamento de sua mente e intelecto, independentemente de seu contexto de convivência e associações com outros indivíduos na sociedade. Assim, o filósofo rejeita a divisão de classes, a qual denomina de aristocrática, e em defesa do contínuo desenvolvimento da democracia advoga a favor de reformas no liberalismo de sua época, bem como na própria estrutura da sociedade. Por outro lado, embora existam pontos críticos que até se aproximam da crítica de

Karl Marx nesse sentido, são filosofias distintas, uma vez que a defesa marxista é por uma transformação radical da sociedade na superação do capitalismo. Como observam Souza e Martineli (2009, p. 165): “Dewey ficou desapontado com a experiência de comunismo da antiga União Soviética. Para ele, o comunismo tinha se transformado em um regime totalitário. A democracia seria a única forma política digna dos seres humanos.”

Dewey (1970) relembra que as transformações revolucionárias da sociedade têm sido impulsionadas pelo método científico e o desenvolvimento da tecnologia. Contudo, as novas forças geradas a partir desse desenvolvimento se depararam com as instituições e os hábitos originários de uma era pré-científica e pré-tecnológica, fato que tem gerado grandes conflitos, confusões e incertezas na sociedade. “O retardamento dos padrões e hábitos mentais e morais constitui a última trincheira das velhas instituições; vindas do passado elas ainda exprimem as presentes crenças, perspectivas e propósitos. Nisto se centraliza o problema do liberalismo nos dias de hoje” (DEWEY, 1970, p. 77). Então, para o autor, as mudanças radicais que precisariam ocorrer na sociedade, não poderiam acontecer por meio de uma luta de classes, mas sim pela força ativa do método científico, em contraposição à força das velhas instituições e à dos hábitos em torno delas. Essas duas forças precisam ser discriminadas e analisadas diante das consequências que originam, e não misturadas, como resultante da classe capitalista ou burguesa, sobre a qual se imputa os importantes aspectos da sociedade industrial “muito à maneira pela qual os defensores do regime de liberdade econômica, exercido para a propriedade privada, se habituaram a atribuir cada melhoramento dos últimos cento e cinquenta anos a esse mesmo regime capitalista” (DEWEY, 1970, p. 78). Assim, em defesa do desenvolvimento da inteligência humana, o filósofo opõe-se ao uso de força e violência em prol do progresso social. Em suas palavras:

A insistência em que o uso da força violenta é *inevitável* limita o uso da inteligência disponível, pois onde reina o inevitável, a inteligência não pode ser usada. Compromisso com a inevitabilidade é sempre um resultado de dogma; a inteligência não pretende *saber* senão como resultado de experimentação, o oposto do dogma preconcebido. Além disso, a aceitação antecipada da inevitabilidade da violência tende a levar ao uso da violência em casos em que métodos pacíficos poderiam bastar (DEWEY, 1970, p. 79).

Observamos que Dewey (1970) é totalmente contrário ao uso da força e da violência em qualquer âmbito de convivência social. Logo, objeta qualquer justificativa que diz respeito ao uso de força coercitiva ou arbitrária nos espaços educativos — como nas escolas e salas de aula. A democracia, como forma de governo e estilo de vida, tem a potencialidade de ser um método da inteligência organizada. Assim, conseguirá trazer a público as reivindicações conflitantes

para serem discutidas, julgadas e resolvidas à luz dos interesses mais amplos, de modo a proporcionar contribuições a todos os indivíduos. Os valores e anseios dos grupos sociais precisam ser pública e cientificamente pesados e analisados. Segundo o autor, sem dúvida, existe um conflito objetivo de interesses entre o capitalismo financeiro que controla os meios de produção e o que mantém o lucro à custa da escassez, do desemprego e da fome. Todavia, embora a inteligência seja um método pelo qual esses problemas podem ser analisados e solucionados, não é empregada como método em sua potencialidade, extensão e completude. “Os mais comprometidos com o dogma da violência inevitável reconhecem a necessidade de usar a inteligência para se descobrir e exprimir o interesse social dominante; vão até um certo ponto — e depois deixam o campo” (DEWEY, 1970, p. 80). Percebemos então que, aparentemente, o filósofo entendia que a violência é uma premissa dogmática do marxismo.

Dewey (1970) relembra que muitas mudanças sociais ocorreram sem o uso da violência. As modernas forças de produção são frutos da tecnologia científica. Essa é uma demonstração da inteligência organizada em larga escala. A coerção e opressão, embora sejam inegáveis em sua existência, não são produtos da ciência e da tecnologia, mas sim “da perpetuação de velhas instituições e de moldes de ação não tocados pelo método científico” (DEWEY, 1970, p. 82). Assim, por outro lado, Dewey (1970) faz uma crítica àqueles que são comprometidos com uma filosofia dogmática da história, a qual insiste que os métodos de mudança do futuro são iguais aos do passado. O autor apresenta um conceito linear de história, e não cíclico. Para ele, é um fato “*que a história, sendo um processo de mudança, gera a mudança não só em detalhes, mas também no método de dirigir a mudança social*” (DEWEY, 1970, p. 83, grifos do autor). Nesse sentido, os acontecimentos, problemas e desafios da realidade presente precisam ser analisados em seus próprios termos, e não rigidamente como fatores sociais dentro de concepções fixas fundadas no passado.

Em nossa atualidade, a humanidade tem ao seu dispor possibilidades para usufruir do método da ciência experimental e cooperativa, que constitui o método da inteligência. De acordo com essas considerações, entendemos que não há desculpas para o emprego de violência — mesmo que seja verbal — ou uso de postura autoritária por parte dos professores dentro das instituições educacionais. Contudo, podemos observar que, segundo essa lógica, infelizmente em muitas realidades, as práticas e os conflitos do dia a dia não são balizados por raciocínio ponderado e, muito menos, pelo método científico. O problema maior é que, se as práticas pedagógicas e institucionais cotidianas não se fundamentarem em uma estratégia organizada inteligentemente, darão espaço ao improvisado, ao costume e aos impulsos ou à subserviência e

à dependência intelectual de outros. Em termos culturais, essa realidade é uma evidência de que muitos profissionais ainda estejam operando mediante valores dentro de um paradigma antropológico, epistemológico e axiologicamente inepto ao desenvolvimento humano e social.

O uso da violência não pode gerar um estado inteligente e democrático. Na visão de Dewey (1970), a única exceção para o uso da força é mais aparente do que real. Consiste naquela em que a sociedade tenha passado por uma fase experimental, cuja maioria das pessoas deseja encaminhar-se para uma grande mudança social e uma minoria se recusa, mediante o uso da força, em vez de permitir o método de ação inteligente. Nessa circunstância, de maneira inteligente, a força pode ser empregada para desarmar essa minoria inconforme. Sobre uma realidade social que precisa ser revisada, o autor observa:

A força, muito mais que a inteligência, domina os processos do sistema social vigente, em condições normais, pela coerção e, em tempos de crise, pela violência pública. O sistema jurídico, manifestamente no seu aspecto penal e mais sutilmente na prática civil, funda-se na coerção. A guerra constitui o método repetidamente usado para resolver as disputas entre as nações. [...] a força física, pelo menos sob a forma de coerção, é a própria base de nossa sociedade. O sistema competitivo, que os liberais dos primeiros tempos conceberam como o meio de despertar as capacidades latentes dos indivíduos e dirigi-las para o benefício social, transformou-se de fato num estado apenas disfarçado de guerra (DEWEY, 1970, p. 66).

No próprio contexto norte-americano, Dewey (1970) observava falhas e incoerências práticas em relação à uma estrutura opressora em meio aos discursos liberais. Observa-se que até mesmo o uso de métodos pedagógicos que promovam a competição entre alunos, nessa perspectiva, é uma forma velada de usar certo tipo de força para mobilizar comportamentos. A emulação é contrária ao espírito de cooperação social e à busca do bem comum, uma vez que promove um espírito de rivalidade, discriminação e individualismo<sup>17</sup> (HENNING, 2017; MOREIRA, 2012). Contudo, o filósofo explica que existe uma alternativa muito significativa que consiste no uso da inteligência como método de direção e ação social. Essa alternativa

---

<sup>17</sup> Moreira (2002), comenta que o individualismo e a competição eram muito presentes no sistema educacional norte-americano. Diante dessa realidade, John Dewey assume uma postura contraposta e, na Escola Laboratório da Universidade de Chicago, experimenta métodos voltados para a formação de hábitos de cooperação social. O comentador explica que: “Entre os elementos do método criticado por Dewey estão o medo, a rivalidade e a emulação. Quando todos os alunos fazem uma só tarefa isoladamente, eles são julgados pela capacidade de apresentar o mesmo conjunto de fatos e ideias. Ou seja, a diferenciação e a localização em um sistema de hierarquização teriam como base um padrão puramente ‘lógico’. Assim, o aluno mais ‘fraco’ gradualmente vai aceitando a sua posição de contínua e persistente inferioridade, enquanto o mais ‘forte’ se destaca. Por este método, as crianças são prematuramente lançadas em uma forma de competição, quando necessitariam participar de processos cooperativos” (MOREIRA, 2002, p. 114).

precisa ser percebida e reconhecida, para que as os indivíduos se organizem inteligentemente para efetuarem mudanças. Como bem social, a inteligência, precisa ter uma origem concreta na cooperação social. Dewey (1970, p. 65) declara que o “pensamento resoluto é o primeiro passo na mudança de ação, que, por sua vez, conduzirá a novas mudanças necessárias nos moldes da mente e do caráter” — e não pelo uso de imposições e coerções.

A vida humana é introduzida e firmada socialmente com base em moldes institucionais e morais. Contudo, o desenvolvimento progressivo da sociedade e as constantes e sucessivas mudanças que surgem a partir dele exigem dos indivíduos, e da própria coletividade, uma revisão e uma reconstrução de hábitos, velhos modos de pensar, desejar e agir. Quanto à coletividade social, os hábitos também se referem às instituições e às tradições. Nesse sentido, para Dewey (1970), o liberalismo outrossim exerce uma função mediadora, tanto para a comunidade como para os próprios indivíduos, no sentido de ajustar as relações entre o velho e o novo, mediante o exercício, o compartilhamento e o aprimoramento da inteligência. A inteligência exerce um papel fundamental nesse processo, visto que antes é uma salvaguarda contra mudanças precipitadas, sem uma direção ou cegas a algum dogma ou princípio rígido. Assim, a experiência passada pode ser convertida em conhecimento, o qual poderá ser projetado em novas ideias e propósitos para o futuro, direcionando as ações do presente. “As ideias de liberdade, de individualidade e de inteligência livre tem valor duradouro, mais necessário hoje do que nunca. A tarefa do liberalismo é a de afirmar esses valores, de modo a mostrar sua importância intelectual e prática, em face das atuais forças e necessidades” (DEWEY, 1970, p. 53). Esse tema se correlaciona à discussão do professor em formação para o desenvolvimento da livre reflexão e da autonomia, o que também tem a ver com liberdade de iniciativas e atitudes. O professor precisa aprender a utilizar a sua inteligência — e ensinar seus alunos a também utilizarem — para a resolução de cada problema enfrentado.

Assim, observamos como a concepção de inteligência e sua função estão vinculadas de modo profundo à visão de mundo deweyana, em seu ideal de sociedade, e não somente de educação. Ao concebermos um professor como profissional reflexivo nessa visão, precisamos também pensar nas condições sociais que influem em sua atuação e determinam e delimitam sua liberdade — essa no que diz respeito, especialmente, ao seu desenvolvimento cultural, intelectual e científico no meio social. É bem visível a fé e a aposta otimista na inteligência humana. Nesse sentido, Dewey (1970) se posiciona em defesa de uma visão liberal e social democrática. Sob um ponto de vista analítico, o autor entende que “os fins do liberalismo são a liberdade e a oportunidade dos indivíduos para a plena realização de suas potencialidades, toda

a intensidade emocional própria a esses objetivos transporta-se às ideias e atos necessários à sua efetivação” (DEWEY, 1970, p. 57).

O filósofo explica que o liberalismo se apoia na crença de que as capacidades inatas do indivíduo são suficientes para que consiga responder e tirar proveito de conhecimentos e habilidades incorporados nas suas condições de vivência social.

Há poucos indivíduos com a capacidade nativa necessária para inventar a máquina a vapor, a locomotiva, o dínamo, ou o telefone. Mas não há nenhum tão medíocre que não possa utilizar inteligentemente essas materializações da inteligência, logo que se tornam parte dos meios organizados da vida associada (DEWEY, 1970, p. 57).

Em seu ideal, Dewey (1970) defende uma ordem social planejada para que a indústria e as finanças sejam socialmente dirigidas à defesa das instituições que sustentam e promovem a base material para o livre desenvolvimento dos indivíduos e da cultura humana. O liberalismo só poderá realizar seus professados fins mediante esse método de ação social, que consiste no uso da inteligência liberada para a direção da sociedade perante as constantes e sucessivas mudanças que a acometem. É a falta de preparo mental e moral diante de tais mudanças que resulta em confusões, incertezas e negligências. Para o autor: “Tal planejamento exige, por sua vez, uma nova concepção e uma nova lógica da inteligência liberada como força social” (DEWEY, 1970, p. 59). As mudanças em curso precisam ser ligadas e incorporadas a um plano de organização social coerente, no qual seja possível a efetiva liberdade de todos os indivíduos e a oportunidade de crescimento individual de todos, especialmente em sentido mental e intelectual. Seguindo essa lógica, é óbvio que a base material da vida necessitará ser assegurada para que cada indivíduo possa partilhar ativamente da riqueza de recursos culturais existentes e, então, contribuir a seu modo com o progressivo enriquecimento da sociedade.

Dewey (1970) menciona que o liberalismo que aspira ser uma força vital da sociedade precisa ter a educação, no sentido amplo do termo, como sua primeira tarefa, uma vez que essa “inclui todas as influências que contribuem para formar as atitudes e disposições (de desejo tanto quanto de crença) que constituem os hábitos dominantes da mente e do caráter” (DEWEY, 1970, p. 62, grifos do autor). A educação tem um papel fundamental ao contribuir com a formação de hábitos mentais e hábitos do caráter, bem como de padrões morais e intelectuais de acordo com os acontecimentos em marcha no momento histórico da civilização. O trabalho com a mente humana não será efetivo sem mudanças efetuadas também nas instituições, uma vez que essas exercem força influente e determinante sobre os modos de desejar, pensar, demonstrar as emoções e cumprir os propósitos. “Pensamento, desejo e propósito resultam de

uma interação entre a pessoa e as condições ambientes, num permanente dar e receber” (DEWEY, 1970, p. 65). A percepção da necessidade dessas mudanças cruciais nas instituições e suas atividades correspondentes atribuirão um caráter radical ao liberalismo pela operação das alterações requeridas. Embora o processo de mudanças seja gradual, os objetivos das reformas precisam estar baseados em um plano amplo e adequado, caso contrário o liberalismo será fadado à irrelevância e ao desaparecimento.

“O corrosivo ‘materialismo’ dos nossos tempos não provém da ciência. Brota, sim, da noção, diligentemente cultivada pela classe no poder, de que as capacidades criadoras dos indivíduos só podem ser despertadas e desenvolvidas pela luta por posses materiais e pelo ganho material” (DEWEY, 1970, p. 88). Na visão do filósofo, deve haver um esforço organizado para instituir uma economia socializada da segurança e da abundância material, o que promoveria a liberação das capacidades individuais para a expressão livre e autônoma, e que também contribuiria com o emprego da energia humana na busca de valores mais altos. “Desde que a liberação da capacidade do indivíduo para a expressão livre e autônoma é parte essencial do credo do liberalismo, o liberalismo sincero deve querer os meios que levam à realização dos seus fins” (DEWEY, 1970, p. 88-89). A liberdade individual depende de um trabalho baseado em unidade de esforço entre os integrantes sociais, em um trabalho gradual e socializador. O meio social é a maior força educativa e modeladora das atitudes dos indivíduos. É a partir dessas considerações que podemos entender a defesa do autor pela prática do método experimental da inteligência na análise e na organização social, mediante um esforço coletivo. E de acordo com essa lógica, a democracia apresenta significados socialmente amplos e coerentes em suas finalidades. “Na produção material, o método da inteligência é hoje a regra estabelecida. Abandoná-la, será reverter ao estado selvagem” (DEWEY, 1970, p. 91). Assim, temos a tarefa de seguir avante e trazer esse método como regra para as relações e a direção social. É um caminho que já se encontra marcado, mas podemos escolhê-lo, trilhá-lo e explorá-lo, ou não. Cabe ao liberalismo a tarefa de assegurar as oportunidades e a liberdade humana para o completo desenvolvimento de suas capacidades. Esses bens, segundo o autor, não podem ser perdidos, mas sim intensificados e expandidos.

## **5.6 Organização da classe profissional docente**

De acordo com Dewey (1960), o professor é um trabalhador, pois está envolvido em atividades produtivas que gerarão valor e benefícios não somente para si, mas para outros, para



a própria sociedade. Seguindo esse ponto de vista, o autor declara: “A tarefa do professor é produzir um alto nível de inteligência na comunidade, e o objetivo da escola pública é tornar o maior possível o número daqueles que possuem essa inteligência” (DEWEY, 1960, p. 161). Observa-se que há um alto valor relacionado ao trabalho docente, pois os professores são produtores de bens sociais vitalmente fundamentais, e sua inteligência, habilidades e caráter são bens intelectuais e morais. Conforme esse raciocínio, não basta termos todos os meios necessários para a produção de bens materiais em grande quantidade, é essencial, sobretudo, o desenvolvimento de bens intelectuais e morais para que a qualidade da produção material seja satisfatória à coletividade e se sobreponha aos interesses econômicos e ao desejo de lucro. Portanto, como classe trabalhadora, é imprescindível que o professor esteja moralmente engajado na tarefa educacional. Dewey (1960) deixa claro o seu entendimento de que, mais que um profissional, o professor precisa ser um amador da educação — essa em suas etapas, processos e exigências. O trabalho é uma fonte de renda e sustento monetário, o qual deve ser presado e melhorado, especialmente para que o professor tenha acesso a diferentes tipos de recursos culturais que garantirão a ele uma vida digna e contribuirão com o seu contínuo desenvolvimento humano. Contudo, esse profissional precisa cultivar interesses para além das recompensas monetárias e externas, pois é fundamental que se envolva com a educação e ame o conhecimento e a obra que está desenvolvendo. Consoante a essa perspectiva, o profissional, de qualquer área, idealmente, tem de ser mais do que um especialista competente em seu ofício, precisa ser um profissional amador, ou seja, aquele “que une seriedade, unidade de propósito e habilidade profissional com amplitude e liberdade, do pensamento e do desejo característicos do amador” (DEWEY, 1960, p. 110).

Dewey (1960) declara que é importante aos profissionais cultivarem “uma imaginação sensível para coisas de valor intelectual e o poder de escolha discriminatória entre os valores oferecidos pelo meio ambiente” (DEWEY, 1960, p. 108). É indispensável que esses traços mentais acompanhem, mesmo que de forma secundária, a “busca do conhecimento e da disciplina mental para fins profissionais”. Assim, torna-se possível surgir da formação de um profissional “uma pessoa com todos os interesses do ‘amador’ combinados com a seriedade e capacidade cultivada do profissional” (DEWEY, 1960, p. 108-109). Em vista disso, nas instituições e cursos de formação profissional, faz-se necessário, no olhar do autor, a introdução do espírito científico de investigação e de amor pelo pensamento, para que as tendências profissionais sejam transformadas culturalmente. Dessa forma, “mais provável é que gostos e interesses intelectuais mais amplos e liberais sejam produzidos” (DEWEY, 1960, p. 109).

Destarte, os interesses da formação poderão ser conduzidos para fins socialmente mais abrangentes, e não apenas para proporcionar sucesso financeiro pessoal.

Há muita diferença, por exemplo, na atitude do engenheiro que considera seu treinamento especial um meio para o sucesso material de seu empregador e daquele que o vê como o meio para resolver os problemas sociais mais agudos do presente. A cultura é uma consequência na medida em que o fator humano mais amplo entra nela (DEWEY, 1960, p. 109).

Na visão deweyana, os estudos mais teóricos só podem alcançar a plenitude de seu desenvolvimento quando entram em aplicação na vida humana, enquanto os estudos mais práticos, por sua vez, precisam ser encorajados por um espírito altruísta para que atinjam o seu desenvolvimento máximo.

Dewey (1960) também declara que professores precisam de proteção contra as inseguranças, acidentes e calamidades que os ameaçam, bem como condições que garantam a eles a capacidade efetiva de realização de seus serviços conforme as demandas comunitárias. Para que isso seja possível, o primeiro passo está no reconhecimento por parte desses profissionais como integrantes de uma comunidade com interesses em comum. Caso contrário, a atenção dos professores pelos problemas sociais será cada vez menor, em detrimento de uma fadiga laboral, a qual poderá ser apenas suavizada, de modo momentâneo, com pequenas melhorias posteriores. Outra condição para que proteção e garantias sejam oferecidas a eles está na necessidade de os professores estabelecerem alianças com outros trabalhadores, reconhecendo as relações de interdependência e interesses em comum entre esses grupos comunitários na sociedade. O distanciamento dos professores no que se refere à população com a qual convive tem como resultado o cultivo de certa ignorância concernente aos anseios, valores, necessidades e possibilidades de desenvolvimento social e econômico — tanto no que concerne ao relacionamento de uns com os outros como no tocante ao bem comum. Nas palavras do autor:

Os próprios educadores só podem obter a educação que os capacite a ajudar os outros por meio da realização efetiva da comunidade de interesses da qual tenho falado. A mesma identificação de simpatia e pensamento também quebrará as barreiras que agora separam os professores de outros grupos e que os tornam mais ou menos desconfiados deles (DEWEY, 1960, p. 143).

Portanto, como visto, na visão deweyana, é indispensável que os professores não sejam indiferentes e se identifiquem com outros trabalhadores, ante as condições e interesses em comum. É somente dessa maneira que a classe docente poderá participar e contribuir, mesmo

que de modo modesto, na construção de uma nova ordem social. Diante dessas considerações, observa-se que um trabalho de educação social precisa ser promovido durante a própria formação e a atuação docente, pois, caso isso não aconteça, a educação dos jovens neste quesito estará comprometida. Quando o tema da cidadania é abordado, faz-se necessário que o fator econômico seja também considerado (DEWEY, 1979b).

Como bem esperamos, Dewey (1960) assinala que, nos ambientes escolares, os professores também precisam ter voz e vez na organização e condução das instituições em que atuam, para que possam participar mais diretamente das questões educacionais. A expansão do campo de influência social demanda dos professores, a princípio, que aprendam a exercer as responsabilidades que competem a eles dentro da própria casa, a escola. Dessa maneira, torna-se possível conquistar o respeito externo e garantir a possibilidade de assumir atribuições mais amplas e proeminentes perante a comunidade interna, na gestão institucional, e a comunidade externa, o público. À vista disso, o autor declara: “A atual ditadura de medidas para as escolas por banqueiros e outros grupos pecuniários externos é mais do que prejudicial para a causa da educação” (DEWEY, 1960, p. 144). Essa “ditadura” — que, em nossa atual situação, pode vir por meio de regulamentações, diretrizes governamentais e compêndios didáticos, por exemplo — pode provocar consequências nefastas para o desenvolvimento do intelecto. Isso porque as normalizações, objetivos e códigos de conduta, quando partem do exterior, tenderão a suprimir a atividade reflexiva e criativa dos indivíduos e promover, ao contrário, hábitos de subserviência, acomodação e mecanicidade. Essa imposição é oposta ao sentido da obra educacional, que consiste em conduzir as pessoas para o desenvolvimento da cidadania visando o contínuo e qualitativo progresso da vida social.

É mediante a capacidade reflexiva que os indivíduos se tornam aptos a exercerem juízos sobre os desafios, que lhes cobram decisões, bem como sobre os caminhos da própria profissão. Para Dewey (1960, p. 49), “todos os integrantes do sistema escolar, do professor da primeira série ao diretor do ensino médio” precisam necessariamente “ter alguma participação no exercício do poder educacional”. Por conseguinte, as prescrições e regulamentações externas ao trabalho e à classe docente são contraditórias, pois ao mesmo tempo que roubam o direito e a autonomia dos professores de exercerem a iniciativa intelectual e a responsabilidade perante o próprio trabalho, afirmam que esses profissionais são incapazes de ter voz ativa na resolução dos problemas educacionais e cumprir suas tarefas na direção da vida dos alunos — a tarefa mais difícil. Inevitavelmente, no contexto em que não exista a liberdade para o professor pensar

e agir diante de seu ofício, o que há é o cultivo de uma cultura tecnicista, mecânica e subalterna. Assim, o autor questiona:

Se esse corpo é incapaz, como se pode confiar para aplicar as recomendações ou ditames do mais sábio corpo de especialistas? Se os professores são incapazes da responsabilidade intelectual envolvida na determinação dos métodos que usam no ensino, como podem aplicar métodos ditados por outros, senão de forma mecânica, caprichosa e desajeitada? (DEWEY, 1960, p. 50).

Na visão deweyana, o problema só pode ser solucionado na medida em que sejam oferecidas oportunidades aos professores para assumirem suas responsabilidades intelectuais e sociais — como já mencionado, o filósofo é enfático nesse ponto. Diante dessa perspectiva analítica, Teixeira (2005) comenta que, no Brasil, muitos dos equívocos e confusões que acontecem no campo da educação e que tornam qualquer discussão obscura estão no “erro de querer resolver, pela lei, o que deve ser deixado para o controle delicado e progressivo dessa opinião especializada e profissional” (TEIXEIRA, 2005, p. 82). As condições para um progresso contínuo e crescente unicamente podem ser criadas quando essa situação for reconhecida, na concepção do educador brasileiro. Apenas a partir da constatação dessa realidade é que as instituições educacionais poderão ser dotadas da autonomia que necessitam para a própria direção. Consideramos que a observação desses problemas é muito atual para a realidade contemporânea. Como deixar que pessoas inexperientes no campo da educação e da docência em instituições escolares construam documentos normativos, decidindo e impondo métodos, práticas e linhas teóricas para a atuação dos professores? Como alguém que não vivencia uma rotina escolar pela perspectiva dos docentes poderá dizer a estes o que fazer? É eticamente incoerente, dentro de um sistema governamental que se diz democrático. Por trás de organizações e sistemas centralizadores sempre haverá uma política de poder, exercida por grupos ou camadas sociais dominantes. De acordo com esse raciocínio, para mudar esse cenário, é urgente que professores e educadores comecem a reivindicar a autonomia profissional que necessitam diante de todos os aspectos especializados do processo educativo. Teixeira (2005, p. 82) observa que essa “é uma condição essencial para a liberdade, como é concebida no Estado moderno e democrático”, bem como uma condição essencial para o contínuo desenvolvimento e ampliação da formação profissional.

As aptidões são resultantes da vivência de experiências práticas. “Somente participando de alguma tarefa responsável é que se adquire alguma aptidão para participar dela” (DEWEY, 1960, p. 50). Mas essas experiências precisam ser de caráter democrático também, pois Dewey (1960) entende que o remédio para tal situação não consiste em ter especialistas prontos a

ditarem métodos e disciplinas de ensino a um corpo de professores passivos e receptivos, mas sim que esse grupo seja preparado para exercitar a iniciativa intelectual, a discussão e as decisões coletivas. Essa lógica condiz com o emprego de medidas necessárias para o progresso democrático, bem como se opõe ao argumento da necessidade de “total preparação antecedente” para o exercício das responsabilidades. Isso porque a formação se dá em um processo contínuo. Circunstâncias práticas desafiadoras sempre existirão, mas é mediante a familiaridade prática que o indivíduo conseguirá exercitar a reflexão, relacionando conhecimentos de experiências prévias com a busca de novas informações para a compreensão da situação e reconstrução de suas experiências. Portanto, um sistema educacional autoritário é contraditório. Eis o paradoxo:

A predominância dos métodos de autoridade e ditado e direcionamento externo tende automaticamente a perpetuar as mesmas condições de ineficiência, desinteresse, incapacidade de assumir posições de autodeterminação, que constituem os motivos usados para justificar o regime de autoridade (DEWEY, 1960, p. 50-51).

Inevitavelmente a democracia está exposta a riscos, pois dá liberdade de arbítrio aos indivíduos e à coletividade social. Contudo, apostar no cultivo individual e coletivo da inteligência humana é a única forma de possibilitar meios para se chegar a caminhos mais satisfatórios de vivência e existência. Como o próprio Dewey (1960, p. 49) comenta: “O remédio para os males parciais da democracia, as implicações do sistema escolar na política municipal, é o apelo a uma democracia mais completa” (DEWEY, 1960, p. 48-49). O autor também observa que nos ambientes onde a criatividade, a originalidade e a expressão da contínua individualidade não são incentivados, o que predomina é o suporte e o cultivo de uma classe de professores incompetentes e, portanto, não reflexivos. Instituições antidemocráticas não reconhecem a individualidade intelectual e espiritual do professor e, conseqüentemente, tendem a repelir todos aqueles que tenham força autônoma, iniciativa individual e capacidade inventiva.

Os sistemas educacionais nos regimes democráticos são os únicos capazes de atrair à profissão docente o exercício e o desenvolvimento de uma força de caráter, simpatia pelas crianças e um conseqüente interesse pelos problemas sociais. Assim, para o autor, a profissão docente e a formação de professores constituem os campos fundamentais de análise e atenção na área das reformas educacionais, pois em suas palavras: “Todas as outras reformas estão condicionadas à reforma da qualidade e do caráter da profissão docente” (DEWEY, 1960, p. 51). Com base em uma nova concepção sobre a identidade e a formação docente no ideal

democrático, conseqüentemente as reformas conferiram aos estudantes também mais espaço para a expressão de suas individualidades, garantindo condições que deem saída e direção ao desenvolvimento da inteligência. Assim o autor comenta: “No que diz respeito ao aluno — a individualidade do professor anda naturalmente de mãos dadas com a restrição indevida da inteligência e do espírito da criança” (DEWEY, 1960, p. 52). Portanto, observa-se que em ambientes educativos onde a individualidade e a liberdade intelectual dos estudantes são restritas, as dos professores também o são.

Dewey (1960) entende que o movimento por uma educação profissional precisa ter total apoio e incentivo do Estado para oferecer, especialmente na educação pública, condições e recursos que auxiliem os indivíduos a controlarem suas próprias carreiras econômicas. Dessa forma, será possível contribuir com a reorganização da indústria, partindo de uma ordem social com características feudais — ou coloniais — para uma ordem verdadeiramente democrática. Essa visão é contrária àquela em que as escolas públicas são usadas para a produção de trabalhadores melhores para o regime econômico existente. São duas visões contrapostas, mas ambas possuem força diante das possibilidades de manutenção ou transformação do *status quo* social. Dewey (1960) também menciona que o desempenho da função docente requer proteção e a devida remuneração, pois assim como em relação a outras profissões, de modo especial, seu trabalho é indispensável na sociedade. As forças antissociais que prendem e paralisam aqueles que realizam atividades sociais necessárias, prejudicando e impedindo a realização de seus trabalhos, precisam ser combatidas.

Como Dewey (1960) explica, infelizmente, escolas e professores, bem como todo o sistema educacional, têm sido vítimas do vasto deslocamento social e econômico — como o que aconteceu na década de 1930 nos Estados Unidos. Muitos alunos — que, com suas habilidades e inteligência necessárias à sociedade, são potenciais professores também — são eliminados ou não chegam a ter acesso a instituições e experiências educacionais de qualidade. Logo, professores, camponeses, trabalhadores braçais e industriais encontram-se nas mesmas situações. “Tanto nas causas que produzem a perturbação quanto nos remédios que irão amenizá-la e prevenir sua recorrência, os professores estão necessariamente unidos aos trabalhadores em todos os campos” (DEWEY, 1960, p. 163). Na visão do autor, essa situação de crise social tem demonstrado a falta dos bens morais e intelectuais — como caráter inteligência e habilidades — que dizem respeito exatamente ao trabalho dos professores. Nesse sentido, questiona: “Este fato não é prova de uma falha generalizada dos professores em fazer seus deveres de casa?” (DEWEY, 1960, p. 163). Embora o autor entenda que a resposta a essa

pergunta seja positiva, a causa da falha está no “excessivo controle da legislação e da administração exercido pela pequena e poderosa classe economicamente privilegiada”. Isso porque a “posição, promoção e segurança dos professores têm dependido, em grande parte, dos desejos e planos dessa classe” (DEWEY, 1960, p. 163). Professores que tentam demonstrar o próprio pensamento e promover a discussão coletiva sobre as condições de trabalho e ensino são logo rotulados e ameaçados. O autor explica:

Mesmo agora, professores que demonstram independência de pensamento e desejo de discutir seriamente as questões sociais e econômicas nas escolas estão em perigo, e existe um movimento patrocinado por homens ricos para rotular todos aqueles que desejam se desenvolver como bolcheviques, vermelhos e subversivos, alto nível de inteligência econômica na comunidade (DEWEY, 1960, p. 163).

Diante dessas considerações, Dewey (1960) incentiva os professores, como classe trabalhadora, a se unirem com outros grupos de trabalhadores e lutarem contra o inimigo em comum: a classe privilegiada. Nessa aliança, precisam desenvolver “o caráter, habilidade e inteligência que são necessários para tornar uma ordem social democrática uma realidade” (DEWEY, 1960, p. 163). Observa-se que o filósofo descreve um problema que, assim como em sua época, ainda é atual. A solução para tal problemática, embora soe em tom marxista, dele se diverge, pois a luta é para o estabelecimento da ordem democrática, a qual se fundamenta em valores morais e intelectuais. Obviamente, a ordem democrática é incompatível com uma ordem aristocrática ou totalitária, essa em que poucos detêm o poder e controlam a grande massa social. Para tal luta, os professores exercem um papel indispensável. Mas um indivíduo ou apenas uma classe social não pode mobilizar reformas e transformações. Como enfatizado neste trabalho, são necessários a união em torno de um bem comum e o desempenho de um trabalho cooperativo e coletivamente racional.

Na unidade há força, e sem a força da unidade e do esforço unido persistirá o estado de servilismo, a administração antidemocrática, a adesão à tradição e a irresponsabilidade em relação às necessidades da comunidade, que também estão indicadas no mesmo documento. E de acordo com o grau em que continuam, os professores terão fracassado no tipo especial de trabalho produtivo que lhes foi confiado (DEWEY, 1960, p. 164).

As ações sociais, na nesta perspectiva filosófica, não podem ser dirigidas pelos meros costumes, tradições, precedentes ou intuições humanas. Precisam se fundamentar em estudos e pesquisas analíticas sobre o homem e a sociedade, as quais também devem ser tomados como

base dos projetos legislativos no campo da educação e das políticas sociais. Dewey (1970, p. 54) elucida que: “Dependemos sempre da experiência acumulada no passado, mas, como estão sempre a surgir novas forças e a aparecer novas necessidades, temos de reconstruir os moldes da experiência velha para que as novas forças operem e as novas necessidades sejam atendidas.” Assim, a experiência passada, com seus valores, aprendizados, lutas e ideais, precisa ser levada em consideração e analisada de modo que possa servir e oferecer instrumentos para os novos desafios, finalidades e aspirações do momento presente. Todavia, também são necessárias oportunidades e liberdade para testar a inteligência, experimentar novas ideias diante das condições atuais. “A objeção de que o método da inteligência foi tentado e falhou não procede, pois o ponto crucial da presente situação é que não foi tentado sob as condições que agora existem” (DEWEY, 1970, p. 56). Podemos observar na história, segundo o autor, que as bases materiais da vida humana foram escassas na maior parte do tempo para a civilização. Esse fato estrutural foi determinante para ajustar os modos como o homem veio a exercer o pensamento, o planejamento e o trabalho.

Um grande problema da sociedade moderna, segundo Dewey (1970), ocorre pelo fato de que os novos tipos de organizações institucionais continuaram operando por meio de ideias também institucionalizadas e não sujeitas ao método científico. Por exemplo, o autor cita que “os padrões de crença e propósito que ainda dominam as instituições econômicas foram formados quando os indivíduos produziam com as suas mãos, sozinhos ou em pequenos grupos” (DEWEY, 1970, p. 64). Assim, considerando a maneira como as organizações cooperativas se desenvolveram, os padrões de crença e propósitos até então continuam baseados no trabalho e esforço individualizados. Dewey (1970) acrescenta que, em sua época, percebia que as tentativas de cooperação para o benefício mútuo eram muito raras como movimentos experimentais na sociedade. Em seu ideal, a coletividade precisa instituir uma ordem industrial cooperativa em consonância com os avanços tecnocientíficos que trazem novas circunstâncias para a realidade. Dessa sua visão, percebemos que o trabalho e o sucesso da atuação do professor devem ser concebidos também em uma lógica da cooperação em suas condições sociais.

Evidentemente, a superação de desafios e a conquista de novos conhecimentos implicam mudanças de padrões e, concomitantemente, requerem novas condutas. Se hoje vivemos em um tempo de abundância, é graças ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que muito contribuíram para a conquista e o desenvolvimento de eficiência e novas competências e produções sociais. Essa abundância precisa ser democratizada, para que o desenvolvimento seja



ampliado para todas as esferas da vida humana. No seu contexto, Dewey (1960) entendia que estava vivendo em uma era de ciências aplicadas, pois para os propósitos daquele momento as profissões e ocupações práticas do homem estavam se tornando “cada vez menos empíricas, são cada vez menos meras instalações técnicas que podem ser adquiridas por meio de um aprendizado rotineiro” (DEWEY, 1960, p. 34). Conseqüentemente, o autor compreendia a existência de uma crescente dependência da sociedade para com a ciência, o que implica uma interdependência entre teoria e prática cada vez mais consciente para qualquer cidadão e profissional. Conforme essa lógica, é dever das universidades preparar os indivíduos para a pesquisa apropriada conforme o ofício de cada um, bem como organizar seus cursos para que todos possam compreender a necessidade de buscar conhecimento e dependência da ciência. Esse tipo de ensino deve despertar no aluno o sentido das suas próprias capacidades e da sua relação com o mundo da ação. É necessária formação acadêmica acima da técnica, para que os profissionais aprendam a “pensar”. Observamos que a profissionalização do ofício docente tem de passar inevitavelmente por duas etapas: 1) um programa de formação (educação); e 2) por políticas sociais (legislação, apoio e interesse do Estado).

Dewey (1960) declara que, para o educador, ou professor, os problemas sociais não são eventos externos à sua vida, mas que estão integrados à sua vida. Em suas palavras, explica que essas adversidades “são diretamente de seu interesse e, mais uma vez, não o são precisamente porque afetam seu próprio bem-estar e seu salário, mas por causa da própria educação” (DEWEY, 1960, p. 140). Para o autor, essa compreensão se dá no reconhecimento de que os problemas sociais são nossos, pois “somos parte das causas que os produziram por causa do que fizemos e não fizemos; e que temos que necessariamente participar na busca de sua solução” (DEWEY, 1960, p. 141). Esses desafios são compartilhados não somente entre o professor e os estudantes, mas também com outros integrantes da sociedade, mediante o reconhecimento da identidade de interesse que nos une a todos. Diante dessa lógica, o trabalho e os esforços do docente terão motivações e implicações que transpassarão a mera transmissão de informações e conhecimentos técnicos do currículo e programa escolar, pois dirigirão um empreendimento que levará os estudantes a enfrentarem esses problemas. Com essa visão, o professor consegue estabelecer uma relação de continuidade entre os conteúdos escolares e a vida social.

Na visão deweyana, os professores devem então se tornar profissionais corajosos, emancipados e íntegros. “Obviamente, eles teriam que cultivar hábitos de suspensão de julgamento, de ceticismo, de falta de evidência conclusiva, de discussão antes do preconceito,

de observação antes do sentimento, de investigação antes das idealizações convencionais” (DEWEY, 1960, p. 91). Quando isso acontecer no âmbito cultural, nos meios escolares e acadêmicos, teremos instituições mais avançadas politicamente. Embora mais perigosas, serão lugares extremamente interessantes, uma vez que nelas “educação e política terão se tornado uma e a mesma coisa, já que a política terá que ser na realidade o que agora afirma ser: a gestão inteligente dos assuntos sociais” (DEWEY, 1960, p. 91). De acordo com o autor, evitar o espírito de crítica diante de questões históricas, políticas e econômicas não é o caminho adequado para a formação de bons cidadãos, pois, ao contrário, na verdade consiste em uma forma de contribuir com a formação de hábitos mentais ingênuos e susceptíveis que podem levar os estudantes a procedimentos errôneos.

Quanto mais indiscriminadamente é idealizada a história da nação e suas instituições, mais provável é que o que saia da escola seja um patriota leal e um cidadão bem preparado. Se o aluno comum fosse isolado de todas as ideias ou informações após a saída da escola, ele estaria em posse das responsabilidades da comunidade, sem saber que existem problemas sociais, males políticos e defeitos industriais. Ele estaria convencido de que o caminho está aberto a todos e que a única causa do fracasso nos negócios, na vida familiar ou na vida cívica se deve a alguma deficiência pessoal no caráter do fracasso. A escola é ainda mais determinada do que o púlpito — ou seja — em aceitar francamente os males sociais. E, como o púlpito, compensa essa recusa em discutir as dificuldades sociais insistindo sentimentalmente nos vícios pessoais (DEWEY, 1960, p. 90).

Observamos na citação anterior, bem como nas exposições que temos feito, um posicionamento crítico de Dewey que desmente acusações de muitos daqueles que o censuram — especialmente quando o categorizam como um autor “ingênuo”, quando dissertam sobre os problemas históricos e políticos que envolveram o movimento da Escola Nova supostamente a serviço de elites ou mesmo quando relacionam seus escritos e a filosofia pragmática às políticas e a discursos neoliberais. Verificamos um posicionamento que, além de ser contrário a tais ideias, necessita ser mais explorado, uma vez que pode muito contribuir com a análise e o enfrentamento de problemas da atualidade. Como diz o autor:

[...] uma educação que reconheça a plena significação intelectual e social de uma vocação incluiria em si a instrução sobre os antecedentes históricos das condições atuais, o preparo em ciências para proporcionar compreensão e iniciativa a respeito dos materiais e dos fatores da produção, e o estudo da economia, da ciência do governo e da política, para pôr o futuro trabalhador em contacto com os problemas atuais e com os vários métodos propostos para sua solução. Acima de tudo, ela lhe exercita a capacidade de readaptação às mudanças de condições, de modo que o futuro trabalhador não se tornasse

cegamente submetido ao destino que lhe fosse imposto (DEWEY, 1979b, p. 351-352).

Portanto, percebemos que a filosofia deweyana pressupõe um currículo e práticas pedagógicas desenvolvidas de acordo com as necessidades e a análise das condições históricas, políticas e econômicas da sociedade. Ou seja, a filosofia deweyana é autenticamente crítica.

### **5.7 Desafios para a contemporaneidade**

De acordo com o dicionário Michaelis (2021), uma “profissão” se refere a uma ocupação ou emprego, do qual uma pessoa obtém seu sustento financeiro. Reporta-se também a um ofício para o qual uma pessoa tenha se especializado. O termo “profissional”, portanto, é relativo à profissão. Está relacionado a alguém que “exerce uma ocupação como meio de vida ou para ganhar dinheiro”, ou alguém que seja “muito dedicado ao seu ofício”. Nesse sentido, a expressão diz respeito à “pessoa que exerce, como meio de vida, uma ocupação especializada” ou ainda que “trata como profissão qualquer atividade, pelo lucro que obtém ou pela prática sistemática” (MICHAELIS, 2021). Para Perrenoud (2002), teoricamente, um profissional precisa reunir as competências que permita a ele elaborar e executar conceitos, visando identificar os problemas, imaginar e aplicar soluções para garantir seu acompanhamento. Embora não conheça previamente a solução para muitos dos seus problemas, contará com saberes técnicos e especializados, provenientes de teorias e experiências de outros profissionais e estudiosos, que irão auxiliá-lo a enfrentar a realidade de seu ofício.

Diante dessas considerações, entendemos o professor, na visão deweyana, como um profissional com uma função bem definida, pois controla, guia e dirige a atividade do estudante dentro do espaço pedagógico. Contudo, como bem lembra Teixeira (2006, p. 34), “Dewey prefere definir a função educativa como uma função de direção, mais do que de controle e governo que de certo modo implicam ideia de coerção.” O professor é o “dirigente”, mais do que um controlador ou governante, pois também está atuando no sentido de promover a expansão da liberdade intelectual de seus alunos. “Educar consiste em *dirigir essa correspondência*, essa resposta ao estímulo. É guiar a atividade para o seu fim adequado para o seu correto resultado. [...]. Educar é definir, focalizar e coordenar os movimentos para uma resposta justa e apropriada” (TEIXEIRA, 2006, p. 35). Portanto, educar não é condizente com insubordinação ou licenciosidade, não é abandono dos alunos a si mesmos (DEWEY, 2010b).

Por isso, a defesa do uso de métodos fundamentados nos parâmetros científicos assegurará eficiência de hábito, habilidade executiva e de pensamento.

A arte da educação é extremamente complexa, como diz Teixeira (2005), em todos os níveis da cultura humana. No que tange aos seus desafios intelectuais, o docente encontra nos próprios alunos, na sala de aula, nos conteúdos e nos recursos da escola os materiais com os quais tem que lidar. Seu trabalho será específico e particular, de acordo com as peculiaridades de cada ser humano e situação em um contexto específico. Assim, diante das constantes mudanças sociais, o professor precisa de autonomia para que consiga revisar os objetivos e métodos pedagógicos de modo “a ajustar o seu trabalho individualizadamente aos alunos e às necessidades de toda ordem do progresso social e do progresso de sua arte” (TEIXEIRA, 2005, p. 197). Contudo, essa autonomia não significa uma liberdade absoluta que permita ao professor fazer o que quiser, mas sim cumprir os seus deveres a partir de regulamentações e determinações estabelecidas por consenso da classe profissional.

O hábito do pensamento cresce a partir das tendências inatas do indivíduo. Compete então ao professor, segundo Dewey (1979a), buscar conhecer o cabedal de tudo o que o impulsiona, caso contrário, trabalhará no escuro, perdendo tempo e energia. Uma consequência pior ainda é o empenho pela imposição (nos alunos) — ou, digamos também, a aquisição (em si mesmo) — de hábitos não naturais, alheios às tendências inatas que poderiam ser bem aproveitadas. Nesse sentido, o professor precisa se esforçar para aprender a pensar, pois “não há receitas prontas” que ensinem como lidar com a diversidade e a subjetividade humana. Como o próprio autor menciona, “não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, temos de aprender *como* pensar bem, especialmente *como* adquirir o hábito geral de refletir” (DEWEY, 1979a, p. 43, grifos do autor). Entendemos, então, que jamais será possível que as instituições de formação docente ensinem os professores, de modo convencional, a serem profissionais reflexivos. O que é viável é organizar situações que despertem nos professores curiosidade e interesse pelo desfecho dos problemas educacionais, ao mesmo tempo que ofereçam a eles um espaço de segurança para que consigam deliberar e atuar em suas circunstâncias, exercendo responsabilidade e manifestando inteligência. Possibilidades e estímulos para o estabelecimento do hábito de reflexão são facilitados nessas circunstâncias. Como o próprio autor menciona: “As formas lógicas, tais como se encontram nos compêndios de Lógica, não nos contam *como* pensamos nem mesmo *deveríamos* pensar” (DEWEY, 1979a, p. 81-82, grifos do autor). Não há como saber como o professor realmente pensa nem como deve pensar. Embora acreditemos que seja possível examinar algumas marcas e padrões culturais em seu

pensamento, a partir de uma análise reflexiva sobre determinados aspectos do contexto histórico e social que envolve suas experiências.

Contudo, Perrenoud (2002) observa que nos países anglo-saxões o ofício de professor é considerado uma “semiprofissão”, e não uma profissão integral, como os ofícios de médico, advogado, engenheiro e administrador, por exemplo. Uma profissionalização integral, nesses casos, constitui-se no completo estado de autonomia e responsabilidade pela atuação atribuída ao profissional, segundo o autor, o que, ao nosso ver, traria implicações radicais e paradigmáticas para todo o sistema que regulamenta os estabelecimentos e direções educacionais. “Para evoluir na profissionalização de seu ofício, os professores teriam de assumir riscos e deixar de usar como proteção o ‘sistema’, os programas e os textos. Então, seria preciso redefinir suas obrigações contratuais nesse sentido” (PERRENOUD, 2002, p. 12). Isso porque o exercício da autonomia e da liberdade implica um vínculo necessariamente intrínseco à capacidade de reflexão “em” e “sobre” a ação. “Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Perrenoud (2002, p. 9) aclara que a profissionalização do professor está inclusa em um debate e numa perspectiva que vêm “a longo prazo, de um processo estrutural, de uma lenta transformação. [...] porém, nenhum governo, nenhuma corporação ou nenhuma reforma pode provocá-la em um curto espaço de tempo, de forma unilateral”. Diante dessa consideração, a discussão sobre o tema se faz importante e imprescindível, pois assim podemos encontrar maneiras de contribuir com a criação de condições para a evolução do debate. Para tanto, faz-se necessário que numerosos atores coletivos, interessados em contribuir para a evolução dessa profissionalização e sustentá-la continuamente, sejam incluídos neste diálogo. Precisa que seja um desejo social, pois deve estar além das conjunturas e alternativas políticas ao longo de um bom tempo, e não simplesmente em um período momentâneo da história.

A industrialização e o avanço tecnológico geraram impactos sobre os papéis, demandas e atuação profissional. A dependência de dirigentes, sob uma lógica segmentaria do trabalho no processo de proletarização, reduz a identidade dos professores ao mero papel de reprodutores e executores de diretrizes, as quais são cada vez mais precisamente elaboradas e impostas por autoridades e especialistas educacionais que planejam e determinam os currículos a serem seguidos, a organização do trabalho, os procedimentos metodológicos, os materiais e instrumentos didáticos, os espaços e os tempos escolares (PERRENOUD, 2002). Sobre a perspectiva deweyana no tocante a essa realidade, Trindade (2014, p. 69) comenta que:

A apatia que Dewey (1999) observa tomar conta do indivíduo é para ele desdobramento de uma vivência na qual os sentidos escapam a todo momento. O trabalhador, por exemplo, é designado a uma série de tarefas repetitivas, quase sempre sem participar do resultado completo por conta da divisão do trabalho. Logo, acostuma-se a desconectar ação e pensamento; produto e processo; realização e consequência. O resultado dessa cisão para a democracia é desastroso. A liberdade não é possível onde inexiste a integridade da pessoa.

Essas condições que tornam o professor dependente das decisões e imposições de outros, limitam sua autonomia, o exercício do seu pensamento e sua liberdade reflexiva diante das possibilidades democráticas. Podemos também aqui considerar as divisões das matérias curriculares, cujos conteúdos muitas vezes são trabalhados de modo isolado, sem conexão com outras matérias de estudo e com a própria experiência dos estudantes. Essa realidade é comum em espaços de educação privada e nos de educação pública. Dentro de uma sociedade corporativa, como bem lembra Trindade (2014), o ser moral reflexivo é pouco suscitado, pois a repetição será constante nas condutas da sua cotidianidade. Em decorrência do não exercício da reflexão, os hábitos serão malformados, não prestando “a uma ética que emancipa o agente e assegura a consideração pelos demais” e muito menos ao desempenho de “papéis sociais reconhecidos e valorizados” na sociedade (TRINDADE, 2014, p. 69).

A liberdade é uma condição necessária ao indivíduo para que consiga contribuir pessoalmente com os interesses dos grupos a que pertence. Ela possibilita a esse indivíduo a capacidade de compartilhar as atividades desses grupos, de modo que a sua orientação social não seja imposta exteriormente por uma autoridade, mas sim o resultado de sua própria atitude mental. É uma qualidade que, segundo Dewey (1979b, p. 333), “em sua essência, significa o papel desempenhado pelo ato de pensar — que é pessoal — no aprendizado: significa iniciativa intelectual, independência na observação, invenção judiciosa, previsão de consequências e engenho na sua adaptação”. Assim, quando pensamos sobre o processo de aprendizagem dos alunos e o de atuação docente, observamos a necessidade de liberdade para uma ação que se pautar no exercício do pensamento. O pensamento consiste em uma realização individual que requer tempo e, ainda, espaço para experimentações e um livre desenvolvimento. O próprio autor menciona “o pensar gasta tempo” (DEWEY, 1979a, p. 81). Em relação aos alunos, mas também aos próprios professores, o ciclo total de atividades pedagógicas “exige oportunidades para a investigação e a experimentação, para tentar realizar as suas ideias sobre as coisas, e descobrir o que poderá fazer com os materiais ou recursos disponíveis” (DEWEY, 1979b, p. 333). Diante das restrições de recursos materiais e temporais, em contraposição às

normatizações, demandas e prazos do sistema educativo, um ponto importante a ser analisado é a possível existência ou inexistência de espaço para a ação reflexiva. O ritmo, as necessidades, os hábitos e as cobranças da vida moderna roubam do pensamento o tempo que este demanda para um qualitativo desenvolvimento. Em um projeto político em prol da educação para o pensar, é importante oferecer condições favoráveis para a manifestação desse pensar. Logo, a falta de tempo e espaço é uma maneira de restringir a liberdade.

De acordo com Dewey (1979b, p. 334), “uma pessoa é mentalmente um indivíduo somente quando tem seu propósito e seu problema próprios e realiza suas próprias ideias”. Assim, a sua identidade se funda na sua liberdade intelectual, que é uma disposição mental. O autor explica que:

Intelectualmente livre é o indivíduo que se vê a braços com uma questão, a qual, por ser realmente uma questão, lhe excita a curiosidade e estimula sua ânsia de obter conhecimentos que o auxiliem a solvê-la — e que dispõe de recursos que permitam a realização de seu intento (DEWEY, 1979b, p. 336).

Isto posto, para o desenvolvimento da educação na formação humana e, conseqüentemente, no progresso social, a liberdade intelectual tem um valor substancial e exerce um papel inescusável, os quais contribuem inevitavelmente com a construção de uma sociedade democrática. Um indivíduo só consegue ampliar e ratificar o que já sabe apenas quando consegue realizar suas próprias observações e reflexões, bem como a verificação das sugestões pensadas. A adoção de moldes únicos para os modos de estudo e ensino resulta em confusões mentais e artificialidade, pois na apreensão das variações pessoais, a originalidade é gradativamente destruída e suscita um espírito de submissão para opiniões alheias que abala a autoconfiança dos indivíduos para o pensar. “Uma sociedade progressiva considera preciosas as variações individuais desde que nelas encontre meios para seu próprio desenvolvimento” (DEWEY, 1979b, p. 337).

Segundo Dewey (2010b, p. 43): “Conhecimento e orientação ampliam a liberdade”. Assim sendo, a liberdade de qualquer pessoa é ampliada com o conhecimento, inclusive a do professor, pois o entendimento e as informações que possui sobre as coisas podem sugerir ou revelar novas perspectivas e visões sobre possibilidades para atuar e regular as condições do ambiente em direção aos seus objetivos predeterminados. Por sua vez, como vimos, os conhecimentos são construídos mediante o desenvolvimento contínuo da experiência. Da mesma maneira, o usufruto da liberdade está sujeito às possibilidades de contínuo desenvolvimento da experiência. Em vista disso, o autor explicita que “liberdade é poder de

agir e executar, independentemente de tutela exterior. Significa domínio, capaz de exercício independente, emancipado dos cordéis da direção alheia, não simples atividade exterior sem peias” (DEWEY, 1979a, p. 90). Seguindo esse raciocínio, e como já mencionado também, observa-se que a tutela e a dependência constantes de um indivíduo sobre outro, quando há possibilidades de autonomia, correspondem às condições de domínio, podendo chegar até mesmo a um estado de servilismo e escravidão (DEWEY, 1979b). Por outro lado, se houver menos prescrições e regulamentações externas à classe docente, o nível de formação dos professores precisa ser elevado, evidentemente. A formação e a atuação do professor, nessa perspectiva, devem estar voltadas à preparação de “personalidades livres e independentes, que pensem e ajam por si” (TEIXEIRA, 2007, p. 96), e não à mera aceitação e adaptação dos aprendizes aos sistemas sociais, tradicionais e religiosos. Portanto, a formação do professor e a sua atuação deve se dar no caminho da expansão da liberdade.

Contudo, há uma confusão entre os conceitos de liberdade e independência. Na visão deweyana, independência não é necessariamente algo bom. Como Teixeira (2007, p. 110) explica: “Independência é isolamento, uma qualidade quase sempre negativa, que empobrece e diminui os homens.” Somos seres sociais e dependemos necessariamente uns dos outros para que consigamos progredir física e intelectualmente, bem como garantir o desenvolvimento da sociedade e da própria vida. Somos seres individualmente limitados, mas coletivamente somos fartos e desmedidos. Nesse sentido, Dewey (1979b) observa: “Sob o ponto de vista social, a dependência denota, portanto, mais uma potencialidade do que uma fraqueza; ela subentende interdependência.” Logo, a consciência de que dependemos uns dos outros e de todos os elementos que nos circundam, na realidade, nos ajudará a dirigir a sociedade de modo mais satisfatório e inteligente. Diante disso, entendemos que um professor sozinho terá uma esfera de atuação e conquistas muito limitada à sua experiência individual e a dos poucos que o rodeiam. Mas, se houver uma livre troca de experiências e ajuda mútua desse profissional com outros, dentro de sua área de atuação, as realizações ganharão proporções mais amplas e efetivas. Como seres sociais e em processo de contínua aprendizagem, professores dependem de outros indivíduos para conseguirem se desenvolver progressiva e qualitativamente — em termos de formação profissional e humana. Daí entendemos também a ênfase do filósofo norte-americano sobre a necessidade de que a classe docente estabeleça diálogo e se identifique com os interesses de outros grupos de trabalhadores e profissionais na sociedade. Para que conquistas e progressos possibilitem o desenvolvimento do processo de profissionalização da



docência, é necessário o estabelecimento de um amplo espírito de empatia e intercâmbio com grupos de outros seguimentos sociais.

Contudo, para Dewey (1979a, p. 94), “é vencendo obstáculos que se consegue a liberdade”. Entendemos que a conquista de autonomia dentro de sistemas operacionalmente segmentados e padronizados exige dos profissionais um envolvimento maior nas atividades, para que eles de fato consigam participar e apreciar a obra em novas dimensões de sua integralidade. Inevitavelmente precisará, e bem deverá usufruir, de assistência técnica especializada, mas idealmente será melhor quando essa puder ser oferecida por órgãos supervisores e orientadores. Como bem observa Teixeira (2005, p. 187-188):

Nessa organização especial, o âmbito de controle legal dever ser mínimo, devendo ficar tudo que disser respeito aos aspectos internos dos processos educativos e culturais sujeitos ao controle de órgãos exclusivamente profissionais, específicos, mediante instruções permanente e facilmente modificáveis, à luz da melhor consciência profissional existente” (TEIXEIRA, 2005, p. 187-188).

Seguindo essa lógica, até mesmo as instituições educacionais, como escolas, passariam a ser órgãos autônomos, mas, mesmo assim estariam “sujeitas ao controle e fiscalização de órgãos centrais, também eles governados por normas estabelecidas por conselhos técnicos” (TEIXEIRA, 2005, p. 188). Nesse sentido, como bem explica Perrenoud (2002), em comparação com outras profissões consideradas integrais — como a medicina, o direito e a engenharia — a referência ao “profissional reflexivo” consiste em um esforço de integração e reabilitação da intuição e da inteligência prática no contexto de exercício e reconhecimento das competências profissionais. Estas profissões encontram-se em um cenário no qual a vivência de certa autonomia, aos moldes daquilo que Teixeira (2005) defende, já é uma realidade. Por outro lado, especificamente no campo da educação, o profissional reflexivo é um “emblema de um desejado acesso ao *status* de profissão de pleno direito, o que ainda não é atribuído socialmente à profissão de professor nem reivindicado por todos os que a exercem” (PERRENOUD, 2002, p. 16). Ainda não podemos considerar que professores sejam profissionais autônomos, como classe trabalhadora. Há grandes desafios a serem enfrentados, nesse sentido. Nos termos de uma análise deweyana, somos levados a entender que essa conquista de autonomia e reconhecimento profissional depende de uma reconstrução de conceitos em todos os seguimentos da sociedade, especialmente no campo da política. Depende de uma reconstrução do sistema de educação, assim como da mentalidade social.

## 5.8 Trabalho por uma nova cultura

Segundo Barbosa (2002), os problemas e ansiedades do pós-modernismo têm novamente despertado o interesse e conduzido muitos intelectuais de volta aos debates e estudos das obras deweyanas entre as novas gerações de educadores e pesquisadores acadêmicos. Isso porque Dewey consegue antecipar a reflexão sobre inúmeros dilemas próprios da condição pós-moderna que enfrentamos na contemporaneidade. Por exemplo, a autora cita: “Um deles é a recusa da história como monumento, mas sua valorização como uma das respostas ao presente que destitui a ideia de progresso em história e recupera a noção de história como sintoma” (BARBOSA, 2002, p. 16). Outro exemplo é a influência que levou ao desenvolvimento da pedagogia do questionamento e pedagogia cultural. Para Dewey o questionamento não é a busca da verdade, pois ele desconfia da verdade absoluta, mas uma autêntica expressão da vida que conduz os indivíduos à reflexão nas interações e convivência social. Por outro lado, Dewey “concebe a verdade como a busca de algum acerto garantido dentro de determinado contexto” (BARBOSA, 2002, p. 17). O filósofo também tinha posicionamentos multiculturais em lutas sociais, pois recusava preconceitos que julgava estarem disfarçados de hábitos. Foi um militante sobre muitas causas sociais em seu país. Como já dito, suas ideias têm trazido contribuições para os debates contemporâneos que envolvem as áreas da filosofia, da educação, da sociologia, da religião e da arte, entre outras (HICKMAN *apud* BARBOSA, 2002, p. 19).

Dessa forma, Richard Rorty é reconhecido como um dos maiores responsáveis pelo renascimento do interesse nas obras e pensamento deweyano. Na crítica às concepções dualistas, posiciona-se de modo radical. Rorty (1994) denomina a si mesmo e aos pragmatistas como antiplatônicos. Declara que em meio aos debates e ataques críticos não podemos deixar que as questões sejam formuladas na lógica platônica, uma vez que essa trará perguntas que levarão a caminhos embaraçosos e contraditórios. Ao responder a algumas críticas que o enquadraram como um relativista, explica:

Não devemos permitir que nos descrevam como subjetivistas ou construcionistas sociais. Não podemos formular nossas teorias em termos de uma distinção entre o que está fora e o que está dentro de nós. Não podemos deixar que os nossos oponentes nos imponham um vocabulário que usamos, temos que repudiar esse vocabulário — o que equivale a dizer, mais uma vez, que devemos evitar o platonismo e a metafísica, no sentido lato da metafísica, o mesmo sentido no qual Heidegger afirmou que metafísica é platonismo. Whitehead afirmava o mesmo ao dizer que toda a filosofia ocidental é uma série de notas ao pé da página de um trabalho de Platão. O que ele quer dizer é que não é considerada “filosófica” qualquer indagação que não gire em torno de algumas das dicotomias estabelecidas por Platão (RORTY, 1994, p. 118).

Percebe-se que, diante dos discursos acadêmicos e do próprio uso da expressão “professor como profissional reflexivo”, nos cabe uma análise para a identificação das premissas que movem a lógica das argumentações e motivações em torno dos conceitos e terminologias. Como diz Rorty (1994, p. 127), “as linguagens não são tentativas de copiarmos o que existe, mas sim ferramentas para lidarmos com o que existe”. É possível que ideias e conceitos deweyanos sejam utilizados de maneira desconexa sob as bases de uma lógica fundada em um paradigma dualista, referente à linguagem de quem pronuncia os discursos. Compete-nos o cuidado com a associação da filosofia deweyana aos discursos e debates ideológicos correntes. Assim, concordamos com Pimenta (2012) quando defende que a perspectiva da reflexão precisa ser contextualizada e fundamentada em um estudo mais consistente e crítico sobre as suas origens e desdobramentos. Nesse contexto, mais uma vez podemos perceber que a necessidade de reconstrução de conceitos é uma urgência. Entendemos que tal reconstrução demanda um posicionamento analítico perante as construções históricas e culturais sobre as terminologias e concepções ideológicas que estão em voga. Apenas essa reconstrução possibilitará uma formação verdadeiramente crítica para a consequente reconstrução dos paradigmas conceituais e mentais na sociedade.

O professor, como categoria profissional e integrante de um corpo social, tem nas suas mãos possibilidades que permitem que trabalhe em prol do desenvolvimento de uma nova cultura. Cultura agora que pode ser cultivada de maneira inteligente, com intencionalidade e ponderação coletiva, mediante o estabelecimento de espaços que possibilitem um livre intercâmbio e a reconstrução de experiências. Para Dewey (1970), cultura é um complexo de condições que regulam os termos aos quais os seres humanos se associam para a vida em comum. A cultura é constituída por inúmeros fatores que interagem entre si, como a política e a economia, o comércio e a indústria, o sistema legislativo e os valores morais, a ciência e a tecnologia, as artes de expressão e comunicação, assim como o sistema de ideias gerais, pelas quais os homens interpretam e se conduzem no mundo. As condições culturais ocorrem em meio a todo um corpo de ocupações, interesses, habilidades, crenças, regras e instituições sociais. Se tornam complexas com o tempo e sofrem transformações.

Diante dessas considerações, observamos que o desenvolvimento industrial e a divisão do trabalho, nos termos de uma racionalização excessiva, criaram abismos e diferentes tipos de desequilíbrios para a vida social. A vida humana passou a ser conduzida por extremos em realidades isoladas e desconexas. Então, sem a visão da situação real sob medidas mais amplas,

o indivíduo se enfraquece perante suas capacidades de sobrevivência e desenvolvimento no mundo. Nesse contexto, segundo Barbosa (2002), o perigo de que a formação docente se transforme em uma preparação supertécnica e utilitária é eminente e constante. Contra as características indesejáveis desse regime econômico e industrial que podem adentrar os espaços educativos, a autora declara: “Nossa proteção reside em tornar artísticas as atividades industriais na escola” (BARBOSA, 2002, p. 31). A partir do que já foi comentado, entendemos que a arte desempenha o papel de conduzir as experiências pela singularidade de cada circunstância, mediante a reflexão e o desejo de atribuir significado a todos os elementos e etapas do processo. É somente pela arte que o indivíduo pode refinar e idealizar “as características mais severas e mais tediosas do trabalho, enquanto dirige e articula o espírito de diversão” (BARBOSA, 2002, p. 31).

Contudo, Dewey (1970, p. 103) nos alerta para o fato de que “os trabalhos de arte, uma vez criados, constituem os mais poderosos dos meios de comunicação, pelos quais as emoções são despertadas e as opiniões formadas”. Por exemplo, facilmente pode ser notado que em uma sociedade totalitária, o cinema e o teatro, as salas de música, as galerias de pinturas, as agências de recreações e os esportes comuns são controlados como parte dos serviços de propaganda que conservam o poder ditatorial de forma imperceptível pelas massas. Assim, mais do que a informação e a razão, o trabalho com as emoções e a imaginação consiste em uma forma mais potente para modelar e regular os sentimentos e a opinião pública. Segundo o autor, podemos verificar esse fenômeno nas religiões. De acordo com estudos históricos, “as religiões primitivas devem seu poder de determinar a crença e a ação à sua capacidade de influenciar as emoções e a imaginação por meio de ritos e cerimônias, de lendas e folclore, tudo revestido dos traços que marcam as obras de arte” (DEWEY, 1970, p. 104). Dessa maneira, a própria “Igreja que exerceu maior influência no mundo moderno tomou dessas religiões os seus meios de apoio estético” (DEWEY, 1970, p. 104), adaptando-os e incorporando-os à sua estrutura, para atingir seus propósitos. Qualquer regime que vise à fidelidade total de seus sujeitos, trabalhará para a imaginação das pessoas, o que implicará um consequente controle dos impulsos e motivos interiores de cada um. Nesse sentido, o autor entende que o problema da liberdade e das instituições democráticas é resultado da cultura existente que não é livre — motivo pelo qual defende o cultivo de uma cultura livre, em que as instituições políticas também sejam livres. Seria isso possível em nossa realidade?

Dewey (1970) admite que até mesmo a educação, como a que se faz em programas para a alfabetização, pode se tornar uma arma nas mãos de um governo opressivo ou um instrumento

que atenda aos seus interesses particulares de poder. O autor reconhece os perigos de uma fé cega na imprensa e na escola pública, sem uma análise das condições que as circundam e sem o exercício de permanente análise sobre seus elementos constitutivos. Embora essas instituições tenham papéis essenciais para a democracia, por si mesmas, criam problemas para a democracia, ao invés de soluções. Por exemplo, o autor menciona que “a imprensa pode distrair com trivialidades a atenção pública, ou ser um agente faccioso, ou instrumento para inculcar ideias em apoio a interesses ocultos de um grupo ou classe (tudo em nome do interesse público)” (DEWEY, 1970, p. 134, acréscimos do autor). Além disso, a imprensa exerce uma publicidade sensacionalista que, abordando eventos de modo isolados dos outros aos quais se relacionam, muitas vezes deixam as pessoas emocionalmente confusas e perplexas. Já em relação às escolas públicas, tudo o que é pertinente à sua organização e aos seus setores administrativos — como os projetos políticos pedagógicos e curriculares — cria problemas. Conforme Dewey (1970, p. 134), “esses problemas, no que diz respeito às relações da escola com as instituições democráticas, tem sido geralmente esquecidos. Na realidade, a atenção que lhes tem sido dada, de vários pontos de vista técnicos, é uma razão para se obscurecer a questão central”. A dificuldade, para o autor, está no fato de que ainda vivemos em uma era pré-científica, diante da compreensão dos fenômenos sociais. As ciências naturais desenvolveram métodos nos quais as ocorrências particulares e as ideias gerais foram postos em estado de efetiva cooperação. Vivenciamos as consequências dessa aplicação, mas no que se refere aos fenômenos sociais, os eventos ainda precisam ser classificados e relacionados uns com os outros. Em meio às generalizações não provadas e aos fatos relatados isoladamente, equívocos e distorções se tornam decorrentes de interesses ou visões particulares.

As generalizações são tão gerais, no sentido de distância dos eventos a que se supõe sejam aplicáveis, que são questões de opinião e, frequentemente, constituem os apelos e *slogans* de união de classes e facções. São muitas vezes expressões de desejo partidário revestidas de linguagem intelectual. Como questões de opinião, são debatidas aqui e ali nas controvérsias e sujeitas a mudanças de moda popular. Praticamente diferem em todos os pontos das generalizações científicas, uma vez que estas exprimem as relações dos fatos uns com os outros, e quando empregadas para unir mais fatos são comprovadas pelo material a que se aplicam (DEWEY, 1970, p. 134-135).

De acordo com Dewey (1970), muitas das generalidades populares, as quais não são confirmadas sistematicamente nos eventos observados, são assumidas como princípios e exercem uma influência na vida comunitária pelo consentimento, o que dificulta o exercício de um espírito crítico. Esses princípios são tidos como padrões na formulação das coisas e se

afirmam nas palavras que circulam livremente em determinadas condições do meio social. Embora os indivíduos não tenham base intelectual para afirmar a crença nessas generalidades, vivem com base nelas inconscientemente mediante seus hábitos de vida. Conseqüentemente, à medida que esses hábitos passam a se enraizar, começam então a se constituir “uma segunda natureza e parecem ter toda a inevitabilidade peculiar ao curso das estrelas” (DEWEY, 1970, p. 138). Nesse sentido, para o autor, princípios apresentados por indivíduos que vivem sob condições e hábitos diferentes são frequentemente rejeitados e considerados fonte de perigo e hostilidade às instituições tradicionais. “Opiniões são as coisas mais superficiais da vida humana e, ao mesmo tempo, as mais resistentes, blindadas de aço. Tal diferença, entre elas, decorre de terem ou não terem conexão com hábitos que operam apenas inconscientemente” (DEWEY, 1970, p. 139). Daí a importância de analisar os hábitos, as lógicas e as crenças que os fundamentam.

Percebemos que Dewey tem se mostrado um filósofo relevante para nos ajudar a interpretar a realidade educacional brasileira, assim como identificar e pensar os seus problemas. Em seu tempo, Dewey (1970) aprofunda sua reflexão sobre problemas que giram em torno das questões políticas e ideológicas que são abordados por muitos críticos atuais do conceito “professor como profissional reflexivo” — como vistos nas obras de Contreras (2002) e Pimenta e Ghedin (2012). Entendemos que podemos inclusive estabelecer paralelos e aproximações entre as linhas de argumentação crítica dos autores contemporâneos e as contribuições reflexivas de John Dewey, ante as disputas ideológicas do momento. Sem dúvida, isso é tema para potenciais novas pesquisas e empreendimentos acadêmicos — pois não temos espaço neste trabalho, nem tempo hábil para continuarmos e adentrarmos nesse campo de análise. Contudo, fica evidenciado que na filosofia deweyana podemos encontrar respaldo conceitual para examinarmos mais detalhadamente a área da formação docente, com contribuições autênticas para a reflexão e a avaliação da realidade contemporânea e para o diálogo com os autores que se dispõem a elaborar e também questionar o conceito “professor como profissional reflexivo”.

## **5.9 Sentido ético da formação docente**

Há uma natureza fundamentalmente moral nas questões sociais que não pode ser obscurecida pelo campo da teoria física nem pelo da teoria psicológica. Dewey (1970, p. 257) declara: “Qualquer doutrina que elimine, ou mesmo ofusque a função de escolha de valores e

de mobilização de desejos e emoções em favor dos que forem escolhidos, enfraquece a responsabilidade pessoal para o julgamento e a ação”. Se isso acontecer, os efeitos serão danosos em direção a tendências que favoreçam um Estado totalitário. Nesse sentido, embora existam propostas pedagógicas que defendem a necessária objetividade do conhecimento, seja o produzido em pesquisas, seja o transmitido nas instituições de formação humana, como as escolas, segundo Henning (2017), é impossível retirar os elementos axiológicos que se envolvem e se conectam com a experiência humana — seja essa no campo da vida comum e cotidiana, ou no campo do trabalho e das atividades profissionais de quaisquer áreas de atuação. Assim, focando a reflexão na esfera da educação, a autora argumenta que precisamos investir na formação ética de profissionais, para que assim eles venham a promover ponderações analíticas sobre os valores que apoiam e praticam. Em suas palavras, ao receberem uma formação ética, os profissionais podem atuar como:

[...] agentes provocativos de reflexão sobre os valores que cultuam, que investigam, que constroem com os demais interlocutores, buscando alcançar o verdadeiro sentido no âmbito das relações humanas, propiciando igualmente tal experiência aos educandos sob os seus cuidados (HENNING, 2017, p. 86).

Ainda, segundo a autora, diante das mudanças constantes que se processam no mundo contemporâneo, esse sentido ético precisa ser elaborado e revisado de modo permanentemente contínuo nos campos de formação docente e das práticas pedagógicas dentro das escolas. É necessário um “esforço imorredouro para melhor abordarmos os problemas que invadem o universo humano, nos contextos político, econômico, intelectual, educacional ou social” (HENNING, 2017, p. 86). Aqui o humano está no centro das preocupações pedagógicas, e o sentido ético da formação está ligado também ao sentido político, considerando que ambos recaem na preparação de indivíduos para se conduzirem na efetiva e consciente participação no ambiente social. Assim, fica claro que a atitude reflexiva do professor não diz respeito apenas a procedimentos metodológicos dentro de instituições educativas, vai além, pois abarca os hábitos de vida do indivíduo e a integralidade de seu caráter expresso em sua conduta social. Henning (2017, p. 90-91) parece expressar de modo resumido aquilo que é minimamente esperado de um professor reflexivo dentro de uma perspectiva condizente com a deweyana:

A importante tarefa do professor na formação dos mais jovens exige dele atitude reflexiva e crítica constante dirigida às suas próprias ações, aos conhecimentos que professa, aos fundamentos da teoria que adota, reivindicando-se ainda que cultive o espírito investigativo aberto e uma disposição para a comunicação e o diálogo. Revisar constantemente os conceitos incorporados em sua prática e desejar permanentemente aprender

sempre mais passam a constituir outra exigência ao professor” (HENNING, 2017, p. 90-91).

Diante dessas considerações, na visão deweyana, entendemos que o professor reflexivo é um indivíduo responsável pelo uso de sua inteligência perante os seus deveres sociais. Sua capacidade de pensar o torna um ser existencialmente responsável e moral. Como um indivíduo social, se depara com diversas situações de conflitos a todo instante, como os emocionais, os profissionais e os éticos. A reflexão, então, pode oferecer a ele saídas para encontrar caminhos e soluções para lidar com seus problemas e resolver os conflitos de modo eficaz e moralmente ético, ante as dúvidas e as incertezas que o assaltam, desequilibrando-o. Contudo, como visto, a presença de um conflito não conduz necessariamente as pessoas à reflexão, pois existe outras possibilidades, como a do conformismo, desesperança, comodidade ou passividade, preguiça ou egoísmo, entre outras. Portanto, a ética está profundamente relacionada à reflexão.

Como Trindade (2014, p. 40) observa, “as relações humanas, especialmente quando se pensa a sociedade contemporânea, são tão complexas que exigem um olhar cuidadoso para cada circunstância” (TRINDADE, 2014, p. 52). Nesse sentido, dentro de um *continuum* experimental, qualquer ação deve ser pensada como moral, pois além de revelar o caráter do agente trará implicações para a vida e a formação humana de outras pessoas. Como apreendemos com os estudos de Trindade (2014) sobre o pensamento deweyano, compreendemos que a responsabilidade moral do professor diz respeito às consequências e às implicações de sua conduta e preferências pedagógicas perante seus alunos, a própria sociedade e a si mesmo, frente ao estado da realidade em que se encontrar. No campo da educação, suas escolhas e atitudes exercerão influências decisivas sobre o desempenho e o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, assim como sobre sua própria performance e desenvolvimento profissional. E as opções que assumir, especialmente quando consideradas as motivações que as impulsionam, envolvem pensamentos que se processam sob premissas e juízos de valor. Frente às situações inusitadas da vida profissional, além do conhecimento técnico, o pensamento reflexivo se processará mediante o exercício de juízos e, portanto, expressará os valores em jogo por meio do grau de moralidade e ética na conduta do profissional. Trindade (2014, p. 32) comenta que:

Em Dewey (1959), o homem será apresentado como ser moral em sua completude. Para compreendê-lo, precisamos passar pelos conceitos de escolha, conduta e caráter. Vale alertar que a compreensão de quem é esse ser moral depende também de esferas em sua vida que aparentemente nada têm a ver com a moralidade. Isso porque Dewey compõe suas concepções nesse campo de modo coerente com a ideia de integridade, sendo toda quebra apenas



um procedimento analítico que visa facilitar o entendimento (TRINDADE, 2014, p. 32).

Tendo em vista o exposto, promover a formação do profissional reflexivo sem trabalhar sua formação humana como um todo torna-se impossível. Antes de tomarmos a atuação profissional como parâmetro de análise, é importante considerarmos as características e o contexto que envolvem o caráter do indivíduo. Primeiramente, além de uma formação profissional, cabe um trabalho voltado para o desenvolvimento de uma mentalidade experimental e democrática, bem como para o estabelecimento de uma personalidade e uma índole coerente com os conhecimentos e valores em jogo na promoção da vida.

O professor é um ser integral e não será definido apenas pelo seu papel profissional. É um indivíduo que pertence a uma família e a outras comunidades sociais, nas quais assume responsabilidades e papéis diferenciados. Como observa Trindade (2014, p. 130-131), “todos nós, jovens ou maduros, somos simultaneamente muitos em nossas vidas pessoal, social e política. Entendemos que nossas muitas faces precisam de articulação na composição de nosso caráter”. Quando há um fio condutor que possibilita o estabelecimento de interconexões entre esses papéis sociais, o caráter do indivíduo é firmado e enriquecido diante das possibilidades com as quais se depara. Isso porque a integralidade que marca sua identidade nas vivências possibilitará um melhor desenvolvimento de sua capacidade de pensar. Observa-se que “uma pessoa é mentalmente um indivíduo somente quando tem seus próprios propósitos e problemas e pensa por si mesmo” (DEWEY, 1916, p. 353 *apud* TRINDADE, 2014, p. 135). Por outro lado, na ausência desse fio condutor, a identidade do indivíduo é fragmentada e enfraquecida, pois a continuidade entre as experiências é quebrada. Trindade (2014, p. 33) pontua que “o curso de ações declara a identidade da pessoa ao mesmo tempo que a forma”. À vista disso, ao mesmo tempo que a conduta aponta para um passado, ela também acentua a dimensão da estabilidade do caráter do indivíduo, porque institui uma tendência a ser seguida no futuro. Portanto, o caráter de um professor pode ser analisado e compreendido a partir de sua conduta. Por exemplo, podemos observar ainda a presença de um modelo, projetado à figura do professor, que se expressa nas proposições e recomendações metodológicas provindas de instâncias superiores e externas — como em documentos e regulamentações governamentais. Assim, concordamos com Trindade (2014), quando aponta que a obra de Dewey consiste em uma reflexão ética em seu todo, mesmo quando o autor não expressa diretamente a categoria moralidade. Os problemas e desafios que constantemente se engendram em meio aos conflitos sociais e às mudanças da realidade demandam análise do indivíduo sobre as próprias condutas, as quais se estabelecem muitas vezes mediante os hábitos adquiridos por meio de ações

repetitivas e irreflexivas. A previsão de resultados e de consequências nas atitudes através da reflexão possibilita o estabelecimento de costumes inteligentes. Nesse sentido, as necessidades e possibilidades de contínuo desenvolvimento da vida atribuem um encargo ético às condutas do indivíduo no presente. Logo, a educação ética e reflexiva é essencial à formação dos professores, pois também conduzirá a imaginação de cada um para mais possibilidades de escolhas e harmonização dos conflitos, ampliando a liberdade individual dos agentes. Ela também proporciona as bases para o desenvolvimento progressivo de uma verdadeira autonomia.

Em uma íntima e necessária conexão com o desenvolvimento da ciência e das tecnologias, a moral acarretará consequências tecnológicas e físicas de modo a exercerem influências determinantes nas relações humanas. À vista disso, a ciência poderá ser empregada no sentido de favorecer uma reconstrução de valores, mediante a análise dos princípios morais tradicionais. Dewey (1970, p. 164) comenta que “o comando dos meios necessários para efetuar as mudanças desejáveis na indústria e na distribuição da renda somente podem ser conseguidos com o auxílio de mudanças correlatas na ciência, na moral e em outras fases da experiência comum”. Os problemas, quer sejam técnicos, éticos ou econômicos, não podem ser estudados isoladamente, mas sim na interação com os demais fatores que envolvem a vida social. Desse modo, precisamos aprender a criar as condições necessárias, especialmente em termos legais e econômicos, para a vivência de uma experiência plena, sobretudo em circunstâncias democráticas. Nessa perspectiva, é evidente que o trabalho docente apenas pode ser adequadamente valorizado a partir de uma compreensão moral de sua relevância, utilidade e indispensabilidade social. E essa compreensão só será possível mediante a promoção e o incentivo da reflexão sobre as condições e problemas atuais vivenciados em nossas experiências individuais e coletivas. A reflexão é o caminho mais seguro para que transformações acertadas sejam promovidas na vida de um indivíduo, bem como na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra filosófica de John Dewey é ampla e profunda. O objetivo principal da pesquisa foi investigar a possibilidade de encontrar, nas reflexões filosóficas e educacionais deste filósofo, conceitos e propostas para a atuação do professor e, especificamente, para a atuação reflexiva no trabalho pedagógico. A partir da base teórica que foi abordada neste trabalho, pudemos perceber que a obra deweyana oferece contribuições importantes para a área da formação de professores. Oferece um respaldo conceitual para nos ajudar a pensar e analisar a identidade profissional do docente, seu papel e atuação pedagógica, bem como os objetivos e valores que regem a sua conduta. Encontramos uma perspectiva que nos permite olhar para o mundo e para nossos pensamentos e, então, elaborarmos e construirmos ferramentas para o enfrentamento dos contínuos e diversificados desafios da cotidianidade. É uma perspectiva que visa à continuidade da vida, ao crescimento e ao progresso.

A expressão professor como profissional reflexivo vem sendo propagada nos discursos pedagógicos ao longo das últimas décadas, e tem sua origem na proposta teórica de Donald Schön sobre a atuação do “profissional reflexivo”. Schön (2000) defende que as instituições de formação profissional precisam enfatizar práticas de instrução e o processo de aprendizagem por meio do “fazer” em experiências práticas. O autor vê no talento artístico uma competência diferencial para o profissional na sociedade — o qual é uma forma de saber, também rigoroso — que precisa ser estudado. Contudo, Schön recebeu sérias críticas em relação às limitações de sua proposta teórica, no que se refere à reflexão na e sobre a prática, por não considerar devidamente os condicionamentos históricos e sociais que envolvem o indivíduo pensante. Uma vez que ele foi aluno de John Dewey e reconhece as influências que esse filósofo exerceu sobre suas ideias com o conceito de “pensamento reflexivo”, sua teoria tem sido inevitavelmente associada à filosofia deweyana. Essa também tem recebido críticas apressadas que qualificam o autor como ingênuo e limitado em relação às discussões que envolvem os problemas socioeconômicos em torno da educação e da prática docente (SAVIANI, 1986; LIBÂNEO, 2012). Todavia, com esta pesquisa, procuramos demonstrar que a obra deweyana oferece conceitos amplos e profundos que nos permitem a construção de uma elaboração conceitual sobre a noção de professor como profissional reflexivo bem estruturada.

O primeiro objetivo específico desta análise foi mapear o conceito de pensamento reflexivo e a concepção sobre a identidade e o trabalho do professor. Em meio ao trabalho, consideramos importante apresentar a proposta teórica de Donald Schön, de modo resumido, a

fim de usá-la como um parâmetro em relação ao que a filosofia deweyana pode nos oferecer — frisamos que nossa intenção não foi comparar paralela e sistematicamente as abordagens teóricas de Dewey e Schön neste estudo, mas sim trabalhar inicialmente com categorias conceituais que estão presentes no debate. Assim, chegamos à conclusão de que, a respeito do que seja uma conduta reflexiva, John Dewey fala muito mais do professor do que o próprio Donald Schön. Aparentemente, tem mais a contribuir para o debate no campo da formação de professores do que o próprio fundador da expressão “profissional reflexivo”. Sua abordagem demonstra atender a muitas demandas analíticas em pauta nas discussões da área de formação docente. Enxergamos a perspectiva deweyana à altura dos debates com as propostas teóricas de seus opositores, pois Dewey (1960; 1970) tinha um posicionamento político e social distintamente crítico diante dos problemas sociais e econômicos de seu tempo — os quais parecem se repetir na atualidade.

Durante a problematização do nosso tema de pesquisa na introdução deste estudo, também levantamos algumas perguntas que agora serão retomadas, para que assim consigamos atender ao segundo objetivo específico deste trabalho: situar o objeto de pesquisa na filosofia de Dewey perante outras categorias conceituais do seu pensamento, dentro de temas relacionados aos aspectos epistemológicos, antropológicos e político-educacionais. As duas primeiras perguntas são:

1) O que é a reflexão? E no que consiste a atuação reflexiva?

Primeiramente, precisamos saber que pensamento e reflexão não são sinônimos. O pensamento pode se processar como uma simples ideia, uma representação mental de algo não realmente presente no momento. Pode ser também o nome dado ao curso desordenado de ideias, como sonhos, lembranças, fantasias e impressões vagas e incompletas. Nesse sentido, jamais poderá ser tomado como fonte de verdade, fundamentação de crenças e base para a ação. A reflexão, por sua vez, se faz pelo exercício de um pensar mais específico, voltado para a coordenação e união de sugestões próprias. Não é mecânica, não é técnica, não é arbitrária nem indiferente à situação. É parte de uma incerteza que leva o indivíduo a se envolver em uma investigação pessoal e inédita de si mesmo. Se dará por um processamento lógico, em que as causas e consequências dos fenômenos serão identificados. Portanto, o pensamento reflexivo é estabelecido por uma ordem consecutiva de ideias em direção a um fim em comum. É o tipo de pensamento que mobiliza a atividade intelectual e analítica do indivíduo para um exercício de sistematização de dados, organização lógica, consecutiva e complexamente progressiva. Esse tipo de pensamento passa por algumas etapas: a) primeiro surge a dúvida ou uma perplexidade,

pela percepção do problema. A mente estará analisando as condições que o envolvem para buscar e acolher as sugestões que auxiliem na resolução da situação; b) por conseguinte, esse problema é intelectualizado em uma percepção definida; c) logo, são observadas as hipóteses e sugestões acerca do problema em suas relações de causa e consequência. Uma hipótese é escolhida como ideia-guia e, a partir dela, os fatos e dados passam a ser analisados; d) o raciocínio é, então, exercitado mediante a inferência — utiliza-se uma ideia presente para se chegar em outra ausente, a abstração; e) por fim, acontece a verificação experimental — no âmbito concreto ou abstrato — dessas ideias e hipóteses. Essas etapas são imprescindíveis ao processamento do pensamento reflexivo, mas não precisam acontecer em uma ordem exatamente consecutiva. A natureza sistemática do método de pensamento protege a legitimidade das ideias e essa se equipara as etapas do método científico. O método científico experimental consiste no percurso mais confiável para se chegar no local certo, seguro e útil para a experiência e a vida. Seguindo esse raciocínio, é muito importante que o professor reflexivo também cultive uma mentalidade científica para o desenvolvimento do hábito da flexibilidade.

A atuação reflexiva é analítica, cautelosa e precavida. Ela será mobilizada por uma genuína preocupação em direção à investigação de suas causas e relações com as consequências. Assim sendo, o exercício do pensamento reflexivo possibilitará aos professores atribuírem sentido às experiências rotineiras, aos hábitos, estabelecerem conexões entre os campos de vivência e os contatos e intercâmbios sociais. Esse tipo de pensamento é importante porque somente por seu intermédio os seres humanos podem alcançar o progresso e a emancipação da vida. O pensar oportuniza o aprender de modo consciente com os elementos comuns da vida. Esse pensar pode ser concreto ou abstrato. O primeiro começa e acaba no domínio das observações concretas. O segundo se processa em um movimento intermediário, conduzindo dados e conclusões a novos raciocínios para alcance de um determinado fim. É importante que os pensamentos práticos e abstratos venham a se desenvolver em interação mútua, íntima e fluente.

- 2) É possível ser reflexivo a todo o instante? Como lidar com os condicionamentos inconscientes, como as emoções e os sentimentos?

Verificamos que, na visão deweyana, nossas emoções estão ligadas às nossas memórias. Lembramos daquilo que nos toca mais fortemente. Mas a memória não é exata e, portanto, nela não podemos confiar. Diante dessas considerações, fica evidente a necessidade de que os seres humanos vivam de modo a atribuir significado a tudo o que conseguirem, na medida do

possível, em meio às próprias experiências — especialmente as que se referem ao campo da rotina e cotidianidade. É por meio dessa atribuição de significados que os indivíduos conseguem reter os elementos importantes na memória e assim, conseqüentemente, esses venham a influir qualitativamente no curso de suas emoções.

Os interesses, os hábitos e a subjetividade humana influem na formação e precipitação de conclusões sobre os fenômenos. Inevitavelmente podem também determinar fatos. Essas considerações são importantes porque emoções e desejos podem levar os indivíduos a equívocos. Contudo, com o emprego do pensamento reflexivo nas experiências cotidianas, de modo inconsciente, muitos desacertos e condutas inadequadamente impulsivas podem ser evitadas. O bom desempenho do pensamento e o êxito educacional dependem do estabelecimento de um equilíbrio entre o consciente e o inconsciente. Entendemos que a reflexibilidade não se processa a todo o instante, mas, por outro lado, hábitos inteligentes podem ser formados e assumirem um espaço de prevalência sobre a impulsividade irracional.

Existem também memórias que são construídas de modo coletivo por comunidades e grupos sociais. Essas, ao guardarem ideias e concepções consigo, podem formar um corpo de crenças e tradições a serem cultivadas ao longo do tempo. Assim, ganham uma natureza sistemática e se unificam no exercício e ampliação dos governos. Podem também se transformar em premissas e regras universais de comportamento, norteadoras de condutas e leituras de mundo. Desse modo, na perspectiva de análise filosófica, percebemos que as emoções envolvem conflitos psicológicos, epistemológicos, antropológicos e axiológicos. Mais uma razão pela qual entendemos ser importante e necessário o trabalho com a reconstrução de conceitos, bem como de crenças. Portanto, será possível a formação de uma nova mentalidade que, por sua vez, mudará os sentidos, motivações e caráter das emoções. Essas poderão ser assinaladas por valores sociais e democráticos.

### 3) O que é o trabalho na concepção deweyana?

O trabalho é um meio empregado para a preservação e o desenvolvimento da vida individual e coletiva. O pragmatismo é uma filosofia que instiga os indivíduos a questionarem suas atitudes, os costumes e os próprios hábitos, assim como os meios de trabalho e os pensamentos que possuem diante da vida. De tal modo que encoraja esses indivíduos a buscarem os processos e a realizarem as atividades que funcionem melhor para que os objetivos traçados sejam alcançados. Em um sentido intelectual, o nível de complexidade de uma atividade em relação ao seu significado pode transformá-la em trabalho. Isso porque essa operação demandará do indivíduo mais atenção no que tange às relações de causa e efeito para

que determinados objetivos sejam alcançados. A atenção estará voltada para as consequências das atividades.

As ocupações que trazem satisfação são fonte de felicidade. A satisfação está atrelada ao exercício livre do pensamento e ao empenho prático do indivíduo na conquista ou alcance de seus objetivos. Logo, podemos entender que a satisfação está ligada ao estabelecimento de conexões e correspondências entre o pensar e o agir, a teoria e a prática. De modo geral, a satisfação dentro de um estado de sucessividade e constância se vincula ao exercício da vocação de um indivíduo. Na visão deweyana, a vocação consiste em uma atividade contínua, que produz algum tipo de serviço para outrem, a qual se realiza mediante o envolvimento e a aplicação pessoais. O engajamento e os esforços sucessivos de um indivíduo que está exercendo sua vocação estão baseados em propósitos que norteiam sua conduta para o desenvolvimento progressivo, em benefício da consecução dos resultados em vista. Nessa circunstância, o ato de pensar é exercitado em conexão com as atividades corporais e práticas, e essas, por sua vez, em conexão com a cultura teórica. Sua eficiência será determinada pela relação entre todas as atividades que o indivíduo exerce na sociedade — como visto, o professor também desempenha outros papéis sociais fora da escola, como os que se referem às relações familiares, civis e comunitárias — e expressa na vivência de sua integralidade. Na visão deweyana, a vida e o caráter de uma pessoa não podem ser fragmentados. Logo, ele precisa estabelecer contínuas relações entre as aprendizagens que acontecem em todas as esferas de vivência para que consiga expressar uma integralidade em sua identidade profissional. Nessa perspectiva, a formação profissional tem uma base teórica e acadêmica, bem como experimental. Envolve não somente os estudos e as pesquisas da área estritamente educacional, mas as aprendizagens realizadas ao longo de uma vida.

Atividades que não correspondem a uma vocação são marcadas por mais dificuldades, falta de objetivos e rupturas entre os atos e as demais experiências. As que são exercidas desconsiderando as vocações não promoverão desenvolvimento contínuo das inclinações naturais do indivíduo. Portanto, é importante que qualquer profissional, e especialmente o professor, venha a exercer suas atividades e ocupações em conexão com suas inclinações pessoais. Embora esse ideal possa estar distante da realidade, sua consideração é importante para que as condições presentes sejam problematizadas e discutidas, tendo em vista as possibilidades de promovermos mudanças e transformações nas condições sociais.

#### 4) Quem é o professor?

Entendemos que o professor, na visão deweyana, é um profissional com uma função bem definida, que controla, guia e dirige a atividade do estudante dentro do espaço pedagógico. Contudo, nessa perspectiva, a função educativa é muito mais de direção, do que de controle e governo. O professor é o “dirigente”, mais do que um controlador ou governante, pois também está atuando no sentido de promover a expansão da liberdade intelectual de seus aprendizes. A obra da educação, no ideal deweyano, é construtora. Sendo assim, o professor recebe uma preparação filosófica e científica para atuar na construção de um empreendimento social, o qual diz respeito à formação e à organização da vida humana — dentro dos limites e finalidades de um programa curricular e pedagógico. Essa obra pressupõe a necessidade de reorganizar as experiências dos indivíduos e formar novos hábitos intelectuais. Em virtude de sua preparação profissional e dos saberes que construiu em prol da condução do processo de formação de outros, o professor torna-se um líder de determinado grupo social. Esse cargo lhe dá a liberdade e o dever de intervir, de modo responsável, nas experiências de seus alunos sempre que estejam percorrendo direções opostas à formação de hábitos inteligentes e ao seu contínuo desenvolvimento. Deste modo, o docente não é um espectador inerte nas relações com seus alunos, mas um líder ativo, embora também seja um aprendiz. Cabe, então, ao docente a tarefa primária de identificação das limitações e potencialidades de seus estudantes, suas aptidões e deficiências intelectuais. As suas aulas e os ambientes de atuação precisam ser bem planejados. As práticas de um bom professor, nessa perspectiva, são intencionais, pois visam estimular os exercícios mentais tanto no campo da consciência quanto no da inconsciência.

Como trabalhador, o professor está envolvido em atividades produtivas que geram valor e benefícios não somente para si, mas para seus estudantes e a própria sociedade. Seu trabalho consiste em produzir um alto nível de inteligência na comunidade em que está atuando e, para isso, é necessário que esteja moralmente engajado na tarefa educacional. Na visão deweyana, mais que um profissional, o professor precisa ser um amador da educação, cultivando interesses que vão além dos pagamentos e recompensas monetárias — interesses imbuídos de amor pelo conhecimento e pela obra que está desenvolvendo. Sem dúvida, o sustento monetário deve ser prezado e melhorado, para que esse profissional mantenha uma qualidade de vida digna e progressiva. O professor é um ser que possui suas necessidades básicas de subsistência como qualquer outro na natureza. Ele emprega suas energias no trabalho para suprir suas necessidades, visando à continuidade de sua vida. Por outro lado, observa-se que o bem-estar e o desenvolvimento de um indivíduo dependem do bem-estar e do desenvolvimento de toda a coletividade. Portanto, como ser humano o docente é também um



ser social. É reportado dentro de uma classe, de um corpo profissional. Assim, precisa conhecer e identificar os elementos da vida comunitária dos círculos a que pertence. O ideal é que desenvolva a capacidade de avaliar os elementos culturais, crenças e ideais sociais a fim de atuar de modo condizente com as necessidades dos grupos a que serve.

O meio de convivência do professor é formado pela escola, a sala de aula, as crianças, os funcionários, bem como pela comunidade em que vive e com a qual interage. Os professores também se desenvolvem mediante uma educação não formalizada ou mesmo sistematizada, mas que inevitavelmente está centrada nas interações sociais e no intercâmbio de experiências. Assim, na visão deweyana, é importante que professores se reconheçam como integrantes de uma comunidade mais ampla, com interesses em comum com outros grupos sociais. Essa consideração conferirá a eles condições para que se engajem na luta por questões sociais, identificando relações de interdependência e estabelecendo alianças com outros trabalhadores. Conseqüentemente, poderão conquistar mais proteção contra as inseguranças, os acidentes e as calamidades que os ameaçam, bem como condições que garantam a capacidade efetiva de realização de seus serviços de acordo com as demandas comunitárias.

A tarefa profissional do professor tem uma especificidade determinada que se refere ao ensino de coisas e matérias específicas. A aquisição de conhecimentos técnicos e próprios de sua área é a base para a qualificação em seu ofício. É fundamental que aprenda a empregar esses conhecimentos de forma prática. A ciência poderá ajudá-lo de modo eficaz na descoberta e no esclarecimento das relações entre si e a sociedade com o seu trabalho, para que seus afazeres sejam conscientes, cuidadosos e intencionais diante dos objetivos e das necessidades educacionais. Todavia, muitas vezes a imagem de um profissional competente é associada a de um professor autossuficiente no que concerne aos seus conhecimentos — alguém que não precisa da ajuda de outros. Contudo, como vimos, essa visão é equivocada, uma vez que ninguém consegue dominar todos os conhecimentos. O indivíduo sempre estará aprendendo, seja quando criança, adulto ou idoso. Sempre teremos o que aprender com outras pessoas e outros profissionais. Continua e ordinariamente existirão necessidades e oportunidades para a aquisição de novos conhecimentos. Daí a noção de que “aprender a aprender” é primordial. Por outro lado, é importante que o professor tenha aptidões inatas para a docência, pois estas conferirão a ele energia, propósito e responsabilidade pelo trabalho na sociedade. Além disso elas podem ser empregadas de acordo com os gostos e proporcionarão também “prazer” e “satisfação” para aqueles que as possuem.

Notamos então que o professor é um ser integral e não será definido apenas pelo seu papel profissional. É um indivíduo que pertence a uma família e a outras comunidades sociais, onde assume responsabilidades e papéis diferenciados. Como bem lembra Trindade (2014), as diversas faces que assume socialmente precisam ser articuladas por um fio condutor na composição de seu caráter e sua identidade. A integralidade que marca sua identidade nas vivências sociais possibilitará um melhor desenvolvimento de sua capacidade de pensar — essa de modo próprio e autêntico. Seu caráter poderá ser analisado e compreendido a partir de sua conduta, mediante o curso de suas ações entre o passado e o presente, bem como perante as tendências para o futuro. Sendo assim, considerando que a educação pressupõe um trabalho voltado para a formação de seres humanos singulares e complexos, seus contributos não se referem apenas a uma realização específica. As condutas que exercer em meio ao seu trabalho trarão marcas para a vida de seus estudantes, dentro de uma esfera mais ampla, para além do espaço físico e temporal da escola. De modo geral, suas façanhas dizem respeito à formação de cidadãos, de sociedades e, em certo sentido, da própria civilização.

5) Quais são os objetivos e valores que regem a atividade profissional do professor?

O trabalho e a formação do pensamento requerem uma postura ética, um apreço pelos valores sociais. Esses só podem ser desenvolvidos dentro de uma sociedade regida por bases democráticas — tanto como forma de governo quanto forma de vida. A sociedade democrática apresenta mais possibilidades para os mais numerosos e variados pontos de participação ativa das pessoas em debates e tomadas de decisões que envolvam assuntos direcionados aos interesses e bem comum social. Interesses compartilhados se constituem fatores de regulação e direção na comunidade. Destarte, a sociedade democrática requer da educação e da classe docente um trabalho de formação de cidadãos com capacidades de adaptabilidade às circunstâncias e iniciativa individual. Seguindo esses ideais, a educação cultivará os valores de sociabilidade, pois o progresso social depende da mútua cooperação entre os indivíduos e da distribuição equitativa de interesses e benefícios na sociedade. Na educação, especialmente, esses valores são contrapostos às práticas pedagógicas que incentivem a individualidade e a independência competitiva. A sociedade democrática possibilita uma forma de vida associada entre seus integrantes, com experiências conjuntas e mutuamente comunicadas, em que todos tomam parte nos serviços de utilidade prática, assim como desfrutam de prazeres e nobres ócios.

A prática, o emprego laboral na identidade do professor, apresenta um caráter antropológico expresso por sua necessidade de se envolver e promover atividades associativas entre si e os alunos, diante da sociedade. Entendemos que transcende a eficiência, pois é um

trabalho cultural também. A eficiência do trabalho do professor será medida, no ideal deweyano, a partir de sua capacidade de desenvolver e socializar sua inteligência, tornando as experiências mais comunicáveis e quebrando barreiras e separações sociais. O valor de suas experiências está na possibilidade de que estas venham a gerar resultados úteis para as pessoas. Sua eficiência se efetivará pela fé que o docente está exercendo sobre o humano, seja quem for, para o desenvolvimento da capacidade de realizar escolhas com inteligência e autonomia. Assim sendo, a democracia assegura uma significação moral e ideal para o progresso social, pois oferece oportunidades para que todos desenvolvam suas distintas aptidões. Portanto, a formação e a atuação profissional do docente ocorrerão a partir de bases e critérios democráticos.

Diante das condições históricas e sociais da realidade e dos grupos com os quais trabalha, todo professor deve refletir sobre sua formação e atuação. Deve se questionar sobre o caráter e os valores da obra que está empreendendo. A capacidade de emitir juízos de modo apropriado e discriminado forma bons hábitos. O processo total do pensamento consiste em uma série de juízos, que estão conexos e se apoiam mutuamente, rumo à conclusão. Ao julgar, o indivíduo exercerá o ato de selecionar e pesar as consequências dos fatos e sugestões, confirmando-os ou não, e atribuindo a eles valor perante as necessidades da realidade. Os juízos se formam diante de controvérsias e são necessários para a realização de escolhas.

#### 6) Como atuar de modo reflexivo no processo de ensino-aprendizagem?

Não há como dizer de que maneira o professor realmente pensa nem como deve pensar — em termos objetivamente precisos. A habilidade do pensamento reflexivo não pode ser aprendida dentro das instituições de formação docente, nos termos e métodos convencionais. O que compreendemos ser possível é que essas instituições organizem ou insiram esses professores aprendizes em situações que despertem neles a curiosidade e o interesse pelo desfecho dos problemas educacionais. Ao mesmo tempo, essas instituições precisam oferecer um espaço de segurança para que esses estudantes da docência consigam deliberar e atuar em suas circunstâncias de modo responsável e inteligente. Nessas condições, possibilidades e estímulos para o estabelecimento do hábito de reflexão são facilitados.

Ainda, acreditamos ser possível a análise de algumas marcas e padrões culturais nas formas de pensar da classe docente, a partir de um exame sobre determinados aspectos do contexto histórico e social que envolvem as experiências pedagógicas na prática desses indivíduos. No que tange aos seus desafios intelectuais, a cada instante, o docente encontrará nos próprios alunos, na sala de aula, nos conteúdos e nos recursos da escola os materiais diretos

com os quais tem que lidar. O seu trabalho será específico e particular, de acordo com as peculiaridades de cada ser humano e situação em um contexto específico. A sua autonomia não consiste em viver uma liberdade absoluta que permita que ele faça o que quiser, mas sim em cumprir os seus deveres a partir de regulamentações e determinações estabelecidas por consenso da classe profissional.

Assim, o trabalho de um professor reflexivo será sempre minimamente duplo: estará pensando e avaliando a si e o próprio desempenho profissional, bem como o de seus alunos. Dificuldades sempre aparecerão, pois, afinal, está lidando com seres humanos diversos e complexos em interações múltiplas com contextos e ambientes diferenciados, em um mundo que a cada dia traz novos desafios. Contudo, as dificuldades devem ser estimadas e aproveitadas, visto que os problemas cotidianos podem ser para o professor oportunidades e estímulos para o pensamento. Portanto, o professor reflexivo não fugirá de seus problemas, mas os enfrentará de modo criativo.

A imaginação, assim, permitirá a ampliação de sua visão sobre a realidade, de maneira que consiga enxergar para além do que é sensível e palpável, utilizando dados da memória e de outras ocorrências que vivenciou. Conseqüentemente, com o emprego da imaginação, poderá desenvolver a criatividade em meio ao trabalho e encargos cotidianos. Desse modo, poderá mais facilmente encontrar novas hipóteses para serem testadas e alternativas que solucionem seus problemas. Notamos que o exercício da imaginação é contrário à mecanicidade e se manifesta como uma forma de arte — uma forma refinada e intensificada de experiência. Nesse tipo de experiência há prazer para aquele que está envolvido em sua direção, pois seus impulsos, curiosidade e desejos se unem com a atividade intelectual na atribuição de sentido às coisas para a resolução de algum problema. O trabalho, dentro dessa concepção estética, é uma fonte de satisfação e até mesmo alegria, mesmo diante de situações adversas. As experiências nesse ofício serão, então, marcadas por um caráter de autenticidade.

Os objetivos e atuação pedagógica precisam ser plásticos, flexíveis às situações. A educação em si não tem propósitos, são as pessoas quem os têm. Diante dessa consideração, é necessário que os objetivos pedagógicos se baseiem nas características e necessidades de cada estudante. Historicamente, é observável que os propósitos educacionais estejam sempre vinculados aos valores, necessidades e idealizações sociais do momento. Diante disso, é importante que o professor consiga analisar suas circunstâncias para servir melhor sua comunidade de modo mais apropriado e útil. Sempre haverá a necessidade de realizar escolhas, mas estas podem coexistir com outros fins gerais que venham a somar na orientação das práticas

pedagógicas. Essa circunstância é favorável ao trabalho do professor, pois confere a ele mais possibilidades de atuação.

Dewey (1979b) fala de três traços de caráter que são indispensáveis ao desenvolvimento da mente e do pensar, logo, à personalidade do professor reflexivo: 1) o “espírito aberto” para o novo, para o desconhecido, para uma predisposição perante as necessidades de revisões de crenças e reconhecimento de erros; 2) a “atuação de todo o coração”, que envolve um interesse integral do indivíduo naquilo que está fazendo, e não parcial ou relativo; 3) e a “responsabilidade”, que abrange a prática do exame das consequências de sua conduta diante de seu caminhar para as conclusões almejadas. Essas características de seu caráter permitem que ele substitua dogmatismos, preconceitos e crenças equivocadas por curiosidade e flexibilidade intelectual. O conhecimento poderá ser construído e verificado sobre as bases de dados evidentes e experimentáveis.

#### 7) Quais os limites da atuação reflexiva?

Para além da falta de controle sobre impulsos e emoções, entendemos que os mais significativos limites para a atuação reflexiva se dão na vivência em ambientes não democráticos. Instituições antidemocráticas não reconhecem a individualidade intelectual e espiritual de seus professores e, conseqüentemente, tendem a repelir todos aqueles que tenham força autônoma, iniciativa individual e capacidade inventiva. Nesses ambientes, o que predomina é o suporte e o cultivo de uma classe de professores incompetentes e, portanto, não reflexivos, pois a criatividade, a originalidade e a expressão da contínua individualidade não são incentivadas.

Contudo, um comportamento não inteligente pode ser mudado na medida em que o indivíduo vive experiências educativas e se empenha em crescer e viver experiências melhores e mais eficazes diante dos desafios que enfrenta. Mas seus esforços são limitados quando restrições externas são impostas a ele. Assim, a ditadura de medidas especiais para a educação, ditadas por grupos que atuam fora do ambiente escolar, é extremamente prejudicial para o progresso social e a eficiência do trabalho docente — essas que, por exemplo, podem se expressar através de regulamentações, diretrizes governamentais e compêndios didáticos. Ainda, a adoção de padrões e moldes únicos para os modos de estudo e ensino consiste em uma maneira de repreensão das variações pessoais — essas que poderiam se tornar meios de desenvolvimento da própria sociedade —, uma vez que a originalidade é gradativamente destruída. Suscita-se um espírito de submissão para opiniões alheias que irá abalar a autoconfiança dos indivíduos para o pensar. Sendo assim, dentro dos ambientes escolares, os

professores precisam ter voz e vez na organização e condução das instituições em que atuam. Caso contrário, as normalizações, os objetivos e os códigos de conduta, quando impostos externamente, tenderão a suprimir a atividade reflexiva e criativa dos indivíduos, ao invés de promover hábitos de subserviência, acomodação e mecanicidade. Essas imposições são adversas à promoção da flexibilidade na obra educacional, pois estão roubando o direito e a autonomia de os professores exercerem a iniciativa intelectual e a responsabilidade perante o próprio trabalho. Contraditoriamente, estão afirmando que esses profissionais são incapazes de ter voz ativa na resolução dos problemas educacionais e cumprir suas tarefas na direção da vida dos alunos. O que há é um programa voltado para uma cultura tecnicista, mecânica e subalterna. Esse problema só poderá ser solucionado na medida em que sejam oferecidas oportunidades aos professores para que venham a assumir suas responsabilidades intelectuais e sociais.

O pensamento reflexivo consiste em uma realização individual que requer tempo e, ainda, espaço para a realização de investigações, experimentações e um livre andamento. Logo, a limitação e o controle sobre o tempo e o espaço consistem em formas de demarcar e refrear a atividade reflexiva. Essa forma de controle pode ocorrer, por exemplo, por meio de normatizações, organizações e projetos estruturais, bem como demandas e prazos do sistema educativo sobre os projetos pedagógicos e a atuação docente. Sabemos que o ritmo, as necessidades, os hábitos e cobranças da vida moderna roubam do pensamento o tempo que este requer para um qualitativo desenvolvimento. Diante dessa circunstância, é muito importante que cada docente consiga identificar e analisar quais condições estão privando-o do espaço e do tempo necessários para a sua atuação reflexiva.

Informações e conceitos prontos, por si mesmos, também não são capazes de mobilizar ou exercitar a capacidade de pensar. Assim como o professor precisa cuidar analiticamente dos elementos lógicos que compõem as definições, princípios, formulações e organização das ideias dos alunos, para que não imponha a eles nenhum molde mental, ainda precisa compreender seus próprios padrões mentais e o processo progressivo da lógica que adota frequentemente. O risco de que algo seja compreendido de modo equivocado sempre existirá. Não há receitas prontas. É necessário que o professor esteja aberto a novas percepções, ideias e propostas, mas essa predisposição diante da vivência de experiências novas implica a possibilidade de aventuras em águas desconhecidas. Portanto, é mister que o professor tenha consciência de que a liberdade e a autonomia para testar e vivenciar novas experiências com o exercício da reflexão não necessariamente darão a ele garantias de sucesso e acertos, pois essas circunstâncias também envolvem riscos e possibilidades de cometer erros e equívocos. Nunca nos livraremos

totalmente das tentativas e erros. Contudo, a prática reflexiva é fundamental para que o docente alcance resultados mais qualitativos e vitalmente satisfatórios em seu trabalho.

Diante dessas circunstâncias, o apoio e o incentivo do Estado para a formação e a atuação de profissionais reflexivos é indispensável. O desempenho da função docente requer recursos, proteção e devida remuneração, uma vez que o trabalho do professor é fundamental para a organização e desenvolvimento da sociedade. Todavia, por outro lado, as limitações econômicas e materiais não podem ser tomadas como desculpa para que professores cruzem os braços e acomodem suas condutas às condições e às práticas alienantes ou ineficientes. Sua convicção e esforços não serão condescendentes com métodos que afastam, isolam e tornam inúteis os conhecimentos escolares. Mesmo em meio a circunstâncias desafiantes, com o emprego da imaginação e o trabalho com as próprias experiências, é possível encontrar oportunidades para estabelecer associações entre os conteúdos de estudo e a cotidianidade dos alunos. Certamente a reflexão pode encontrar ocasião para seu desenvolvimento e levar os indivíduos a um processo de conscientização e mobilização por transformações na realidade — à semelhança daquilo que Paulo Freire também defendia acerca do método de problematização no processo de conscientização crítica<sup>18</sup>.

Contudo, Dewey não é ingênuo. Reconhece que exigem grupos sociais privilegiados no poder, exercendo controle econômico, administrativo e legislativo sobre a sociedade, a educação e a classe docente. Constata que muitos dos que olham para essa realidade e tentam mudanças, por meio da discussão coletiva sobre as condições de trabalho e ensino, são frequentemente rotulados como integrantes de grupos subversivos e logo são ameaçados. Assim, Dewey (1960) incentiva os professores, como classe profissional, a se unirem com outros grupos de trabalhadores e estabelecerem alianças para lutar contra o inimigo em comum — o qual domina em seus privilégios sobre as massas, negando-lhes seus direitos —, e para a conquista de mudanças e transformações dentro de uma ordem democrática. Os professores exercem um papel fundamental e indispensável nessa luta, mas sozinhos são incapazes de mobilizar reformas e transformações. Precisam desempenhar um trabalho cooperativo e coletivamente racional com outros grupos sociais em torno de bens em comum.

É importante mencionar ainda que as ações sociais não podem ser dirigidas pelos meros costumes, tradições, precedentes ou intuições humanas, uma vez que estes podem também se constituir fatores limitantes à atuação reflexiva. A atuação social, a formação de hábitos e o

---

<sup>18</sup> Como visto nas obras *Pedagogia do oprimido*, *Educação e atualidade brasileira*, *Educação e mudança* e no estudo de Santos (2014), já mencionado, referente a aproximações teóricas entre Dewey e Freire.

próprio desenvolvimento da cultura precisam se fundamentar em estudos e pesquisas analíticas sobre o homem e a sociedade. Assim, poderão ainda ser tomados como base dos projetos legislativos no campo da educação e das políticas sociais. A experiência passada, com seus valores, aprendizados, lutas e ideais, pode exercer um papel importante no enfrentamento dos desafios da atualidade, por oferecer dados experimentais, hipóteses e instrumentos de vivência e resolução de problemas. Contudo, oportunidades e liberdade para testar a inteligência, experimentar novas ideias diante das condições atuais devem ser garantidos, pois os saberes do passado não são absolutos ante as necessidades do presente e do futuro. Evidentemente, a superação de desafios e a conquista de novos conhecimentos implicam mudanças de padrões e, concomitantemente, requerem novas condutas. Revisões e disposição a novas aprendizagens sempre serão necessárias. Para isso, o trabalhador precisa reconhecer a finalidade social de seu trabalho e usufruir de liberdade para agir de modo inteligente.

Por fim, podemos observar uma racionalização excessiva que tem criado abismos e diferentes tipos de desequilíbrios para a vida social. Por exemplo, diante de estruturas conceituais dualistas que embasam a visão de mundo da sociedade ocidental, o desenvolvimento industrial e a divisão de trabalho têm aprofundado alguns problemas referentes à automatização dos empregos e das ocupações, em que o trabalhador não possui mais controle intelectual e visão ampla das etapas que integram o seu ofício. No campo da educação, temos as divisões das matérias curriculares, nas quais muitas vezes os conteúdos são trabalhados de modo isolado, sem conexão com outras matérias de estudo e com a própria experiência dos estudantes. A vida humana passou a ser conduzida por extremos em realidades isoladas e desconexas, dificultando uma visão mais ampla sobre as condições do presente e, conseqüentemente, enfraquecendo a capacidade intelectual dos indivíduos. Logo, essa estrutura conceitual dualista precisa ser revisada e reconstruída.

Os dualismos conceituais geram distorções sobre a percepção da realidade, levando os indivíduos a equívocos reflexivos e práticas nefastas. Contra esse mal, a filosofia deweyana se fundamenta na consideração de que a reflexão precisa emergir das vivências em experiências concretas na vida dos indivíduos, pois é essa vivência real que evidenciará pontos interconectados entre várias esferas e relações que envolvem os elementos da experiência, correlacionando os saberes, as informações e as aprendizagens com outras experiências do passado e do futuro, das vivências internas, bem como das externas — em um intercâmbio contínuo de experiências culturais. Os dualismos (com a filosofia grega) só podem ser superados com a vivência de uma verdadeira democracia. A democracia induz à reflexão.



8) Em que medida o professor pode e consegue ser reflexivo dentro de um sistema educacional?

Ninguém é capaz de pensar sobre alguma coisa sem a vivência de experiências, pois são estas que fornecem os dados e o conteúdo que nortearão a interpretação do indivíduo sobre a realidade. Nas experiências, tudo o que é observado carregará consigo significações. Sendo assim, é importante que, em sua cotidianidade, o professor preste atenção aos elementos e fenômenos que envolvem os momentos que está vivenciando, pois estes poderão ganhar sentidos e, então, possibilitarem ao indivíduo o desenvolvimento da sua capacidade de pensar sobre algo que ali se relacione. Essas experiências se tornarão educativas.

O exercício do pensar atribui potencialidade ilimitada e possibilidades significativas às experiências humanas. Logo, o pensamento se constitui um instrumento que rompe barreiras e limites, e depende do exercício da curiosidade, que é o ingrediente primário da experiência que levará o indivíduo ao desenvolvimento da flexibilidade. A existência da curiosidade é o fator básico de ampliação da experiência. Pode ocorrer na esfera da sua sensibilidade orgânica — longe do ato de pensar, porém importante —, mas pode surgir na convivência com outras pessoas — mediante os estímulos sociais —, bem como nascer com um caráter intelectual, tornando-se um ponto de controle na sequência de observações e investigações. Portanto, não temos como precisar a medida que o professor conseguirá ser reflexivo, apenas enfatizar a necessidade de que este venha a cultivar a curiosidade perante os momentos e as interações que envolvem a prática de seu ofício.

9) Em que medida é oportuno e necessário ditar aos professores os detalhes dos procedimentos de trabalho (considerando o método científico) e das decisões que devem desempenhar?

A consideração de que existem forças muito poderosas fora da escola que estão atuando na formação do espírito e do caráter dos indivíduos na sociedade é um motivo que evidencia a necessidade de que os professores sejam reflexivos e ponderados diante das prescrições metodológicas. Essas, quando acompanhadas de conceitos predeterminados, que não dão margem para abordagens e perspectivas diferenciadas, propondo uma única direção, assumem um caráter doutrinador. Pelo fato de a escola ser um espaço capaz de oferecer condições necessárias para a formação de mentes inteligentes e dispostas a alterar a ordem social — embora não sejam suficientes por si mesmas —, nela os professores podem protagonizar um papel indispensável nesse empreendimento. Diante dessas circunstâncias, há um fundamento moral e intelectual que direcionará a atuação do professor reflexivo para a reconstrução. Seu

caráter ético e moral não permitirá a submissão inerte às correntes transitórias ou impostas ideologicamente.

Ideias e concepções são instrumentos intelectuais importantes que auxiliam na percepção, sensação e memória do material analisado. Ajudam a clarear pontos obscuros da realidade observada, organizar desordens conflituosas e unir fragmentos. Contudo, os conceitos se fundamentam em premissas, bases do raciocínio lógico que precisam ser identificadas. Começar a reflexão com considerações dedutivas — definições, regras e classificações prontas — é um grande erro, pois todo ato completo de investigação reflexiva precisar dar lugar à experimentação, e não suprimi-la. Portanto, evidentemente o professor não deve se submeter cegamente à autoridade e a prescrições de livros e compêndios, mas pode buscá-los como fontes de pesquisa e pontos de partida — para esclarecer e encontrar sugestões sobre possíveis passos a seguir em sua conduta. Reconhecemos que existem regras, regulamentações e diretrizes que são necessárias dentro de um sistema institucional, para manter a ordem e oferecer um parâmetro mínimo de qualidade, mas estas precisam ser discutidas e ponderadas coletivamente, para que não se tornem coercivas.

Objetivos pedagógicos demandam estratégias e elaborações reflexivas por parte dos professores, perante o contexto e as particularidades circunstanciais com os quais se defronta. O professor precisa aprender a pensar sobre as relações que envolvem sua conduta e os propósitos que as norteiam. Assim, será possível elaborar e alcançar objetivos de modo mais eficaz, como também avaliar e pesar os valores sociais que embasam as regulamentações institucionais. A postura reflexiva será contrária às improvisações correntes ou à submissão passiva a imposições. Todavia, essa postura não significa necessariamente adotar um comportamento de oposição e obstinação ante as lideranças, mas sim saber dialogar e buscar mudanças em prol de uma progressão e desdobramentos coletivos.

O autor também alerta seus leitores sobre os perigos de uma fé cega na imprensa e na escola pública, e defende uma postura crítica diante dessas instâncias de ação política, que muitas vezes estão promovendo panfletagens e publicidades de cunho político e sensacionalista — que não fomentam esclarecimento, mas sim confusão e perplexidade. Adverte seus leitores para que tomem cuidado com generalizações não provadas e com relatos isolados de fatos, uma vez que estes resultarão em equívocos e distorções que dificultarão o exercício de um espírito crítico no meio social. E o problema se torna ainda maior quando esses erros se transformam em princípios norteadores da vida comunitária e em regras de baliza para hostilizar aqueles que possuem concepções diferenciadas. Entendemos que esse alerta precisa ser considerado diante

dos debates e das críticas referentes ao conceito “professor como profissional reflexivo”, especialmente quando a noção se relaciona à figura de John Dewey. Como visto, muitas ideias e métodos pragmatistas têm sido mal-empregados, mal compreendidos e nem sempre identificados com suas bases teórico-filosóficas.

Por fim, entendemos que conseguimos atender o terceiro objetivo específico desta pesquisa: pontuar noções relevantes das contribuições deweyanas para as discussões relativas à concepção de professor reflexivo e para a área da formação de professores. Ficou demonstrado que podemos encontrar respaldo teórico que nos possibilite a construção de um conceito de professor como profissional reflexivo em Dewey. Não é um conceito simples, mas sim complexo, criado dentro de uma visão que atravessa os principais ramos da filosofia, como a antropologia, a epistemologia, a metafísica, a axiologia e a lógica. Como bem lembra Amaral (1990), na percepção deweyana, a realidade se constitui em uma unidade toda orgânica. Logo, o filósofo norte-americano não estava preocupado simplesmente com a apresentação de um conceito, mas sim em apresentar uma nova visão de vida e educação. Em sua cosmovisão, os conceitos são interdependentes uns dos outros. Sua proposta reflexiva é vasta, complexa e integradora, exigindo todos os esforços do ser em prol da ampliação e continuidade progressiva da vida. Se assim não fosse, essa perspectiva perderia a sua autenticidade, pois cairia dentro dos paradigmas dualistas que fundamentam outras perspectivas discursivas. Nesse sentido, a prática reflexiva não é uma mera técnica ou competência profissional, é mais que isso. Na visão deweyana, podemos dizer que é até mais que um simples método de resolução de problemas, pois é uma forma de existência. É uma expressão do exercício cotidiano da inteligência na conduta, perante as contingências, mas também sobre a cotidianidade. É um modo de vida inteligente e crítico.

Esta pesquisa pode ser continuada e ganhar proporções mais amplas no futuro. Por exemplo, como já mencionado, que diversos autores considerados referência nos debates acerca do conceito “professor como profissional reflexivo” — entre defensores e críticos — reconheçam a filosofia de Dewey como uma base filosófica do conceito e em seus discursos. Muitos utilizam expressões próprias ou também ideias semelhantes às que são encontradas na proposta teórica deweyana. Entendemos, assim, a necessidade de avaliar em que medida está a diferença com o pensamento de John Dewey. Poderíamos dizer que esses autores compartilham o mesmo conceito de educação? Temos a hipótese de que não, seja de que lado for. Mas uma pesquisa sistemática se faz necessária para pontuar exatamente quais são as divergências.

As obras literárias e reflexivas que Dewey desenvolveu ao longo de sua vida são muitas. Escreveu uma série de livros, artigos e tratados dedicados a assuntos diversos, abrangendo áreas ligadas ao campo da filosofia, mas também nos campos da psicologia e educação em geral, entre outras. Essas obras podem ser analisadas e mais bem exploradas para que, a partir delas, possamos ampliar o leque de considerações e contribuições que nos ajudem a pensar a educação e a atuação docente em nossos dias. Certamente, Dewey tem muito mais a nos oferecer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBUD, Ieda. John Dewey e a educação infantil entre jardineiras e cientistas. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática.** São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. (Debates, v. 229)

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Trad. Alfred Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACKER, Leonardo Van. Dewey e dois de seus livros. In: DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição.** Trad. Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979. p. XIII-XXII.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, jul.-dez. 1996. p. 11-42.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

AZANHA, José Mario Pires. Apresentação. In: AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática.** São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. p. 15-17. (Debates, v. 229)

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BOTO, Carlota. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. **Educação**, n. 3 (60), ano XXIX. Porto Alegre – RS, p. 599-619, set.-dez. 2006.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999. (Encyclopaideia)

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, mai.-jun.-jul.-ago. 1999, n. 11, p. 86-98.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Fátima Ferreira Pinto. **Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/Eduff/Proed, 1986.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey – A Utopia Democrática.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção: O que você precisa saber sobre...)

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010a. (Coleção Todas as Artes)

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Trad. Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979b.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010b. (Coleção Textos Fundantes da Educação)

DEWEY, John. Experiência e natureza. Trad. Otávio Rodrigues Paes Leme. In: CIVITA, Vitor (ed.). **Dewey**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Cap. 1, p. 3-28. (Os Pensadores).

DEWEY, John. **La educación de hoy**. 3. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. Com a nova introdução do autor. Trad. Marsely de Marco Martins Dantas. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2011. (Coleção Fundamentos da Filosofia)

DEWEY, John. **Vida e educação**. Trad. e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, volume 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012b. (Saraiva de Bolso). [edição especial].

HALL-QUEST, Alfred L. Nota do editor da série Kappa Delta Pi. In: DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes da Educação)

HENNING, Leoni Maria Padilha. Notas sobre a experiência qualitativa em Dewey. **Filosofia e Educação** [RFE] – v. 7, n. 2 – Campinas, SP, jun.-set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/> Acesso em: 27 de out. de 2020.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Sentido ético da formação: implicações escolares. **EccoS Revista Científica**, mai-agos., 2017, n. 43, p. 85-95. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org> Acesso em: 27 de out. de 2020.

KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas Repercussões na Realidade Educacional Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005 Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/> Acesso em: 27 de out. de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Trad. Ann Mary Figliera Perpétuo. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. p. 9-24. (Coleção Anísio Teixeira, 2)

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia)

MURARO, Darcísio Natal. **A importância do conceito no pensamento deweyano: relação entre pragmatismo e educação**. 2008. 228 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MURARO, Darcísio Natal. A prática reflexiva e professor em formação. **Filosofia e Educação [RFE]**. Campinas, SP. v. 9, n. 2, p. 48-70, jun.-set.. 2017a.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Campo Grande: Omep/BR/MS, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Formação Educacional, 1997. (Coleção Temas de Educação)

OZMON, A. Howard; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-21.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RORTY, Richard. **Relativismo: encontrar e fabricar.** Trad. Eliana Sabino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

SANTOS, Marcela Calixto dos. **A experiência na relação professor-aluno: Uma análise reflexiva a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Formação Educacional, 1997. p. 77-91 (Coleção Temas de Educação)

SHOOK, John R. **Os pioneiros do pragmatismo americano.** Trad. Fabio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações Históricas sobre a Influência de John Dewey no Pensamento Pedagógico Brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 160-162, set.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/> Acesso em: 10 nov. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, on-line, v. XXI, n. 73, dez. 2000. p. 209-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 13 set. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (Coleção Anísio Teixeira, v. 5)

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação.** Trad. e estudo preliminar por Anísio S. TEIXEIRA. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação. Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927.** NUNES, Clarice (Org.). Rio de Janeiro: Editora EFRJ, 2006. (Coleção Anísio Teixeira, v. 1)

TEIXEIRA, Anísio. Apresentação da 1ª edição. In: DEWEY, John. **Democracia e educação.** Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959. p. XXIII-XXV.

TEIXEIRA, Anísio. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos.** Editora UFRJ: Rio de Janeiro, 2007. (Coleção Anísio Teixeira, v. 3)



TRINDADE, Christiane Coutheux. **Ética e educação em John Dewey: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática.** 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TURNER, Jonathan H. **Human emotions: A sociological theory.** Nova York: Routledge, 2007.

WHITE, Ellen Gold. **Educação.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Trad. A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Educa: Lisboa, 1993. (Coleção Educa-Professores)