

De John Dewey a Anísio Teixeira: o *Pensar Reflexivo* como Tarefa Educacional

Marcos Von Zuben^{1[1]}

Introdução

“ as escolas passam, com efeito, por transformações alarmantes. A velha autoridade dos mestres já não é a mesma, se é que existe ainda. A própria autoridade dos livros começa a ser posta em dúvida...diante de coisa alguma pára a coragem corrosiva e insolente desses pensamentos adolescentes e vivazes”^{2[2]}

“ a escola fundada nos “programas de lições previamente traçadas” e no regime do “aprende ou serás castigado” ignorava, antes do mais, a complexidade do ato educativo e tudo que podia realmente conseguir eram crianças hábeis no jogo da dissimulação, que procuravam cumprir - para evitar a pena ou ganhar o prêmio - com o mínimo de responsabilidade voluntária a tarefa obrigatória que lhes marcavam os mestres”^{3[3]}

“ Nem existe, ali, a vida no seu sentido normal de um conjunto de atividades aceitas, em que nos empenhamos com sentido de responsabilidade e de prazer, nem ali existem, propriamente, saber e ciência, por isso mesmo se perverteu em um simples esforço de repetir, pela palavra ou pela escrita, o que outros formularam em livros”^{4[4]}

As três notas fazem parte de um livro de Anísio Teixeira publicado, em sua primeira edição em 1934, sob o título *‘Pequena Introdução à Filosofia da Educação’*, onde o mestre expõe seu pensamento sobre a educação, bem como as bases filosófico-educacionais do importante movimento ocorrido na educação brasileira denominado

^{1[1]} Marcos von Zuben é Bacharel e Licenciado em Filosofia e Mestre em História pela Universidade de Brasília (UnB).

^{2[2]} Teixeira(1971), p.18

^{3[3]} ib., p.21

^{4[4]} ib., p.70

“Escola Nova”. As passagens citadas poderiam, sem muitos problemas, estar inscritas em um texto que procurasse caracterizar a educação nos dias atuais. Na primeira delas o autor fazia referências a uma situação de crise por que passava a escola; crise na relação professor-aluno, bem como crise dos materiais de ensino. Na segunda e terceira, falando da escola tradicional, ele apontava o que seriam algumas das razões de tal crise: escola baseada em lições previamente traçadas, recurso a decoração dos conteúdos, lógica do castigo e do prêmio, falta de empenho responsável e prazeroso, e, finalmente, a inexistência de saber e ciência.

É certo que, passados 63 anos de seus escritos, muitas coisas mudaram na educação brasileira, novos conceitos e novas técnicas em educação criaram novas possibilidades de compreensão da tarefa educacional e de suas possibilidades aplicativas; muita coisa mudou também no mundo que nos cerca: a revolução técnico-científica se intensificou bastante, com uma conseqüente especialização das ciências, o impulso recente em direção a globalização das economias, aperfeiçoamento das técnicas administrativas e gerenciais dos processos produtivos, a primazia do problema democrático no âmbito das relações sociais, etc. Parece-nos, no entanto, que alguns elementos fundamentais, apenas indicados nas citações acima, ainda persistem na educação e estão a exigir mudanças no sentido de tornar a prática educativa mais significativa e eficaz, tendo em vista seu objetivo mais geral de formar cidadãos intelectual e moralmente capazes de enfrentar os desafios presentes.

A aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) abriu a possibilidade de mudanças mais significativas no sistema de ensino, bem como nas estratégias educacionais das escolas que possuem, agora, maior liberdade para organizar os seus currículos e seus programas de ensino.

Mudanças na educação, entretanto, não são tão simples, como atestam a atualidade das palavras de Anísio Teixeira. Segundo ele, questões relativas ao programa de ensino estão ligadas ao conceito de educação e a teoria geral de educação, envolvem, portanto, questões filosóficas e educacionais de relevo, para que se esteja consciente da direção que as eventuais opções de mudanças curriculares e programáticas estejam a imprimir no processo educacional.

Diante dessas necessidades teóricas evidentes, o movimento da Escola Nova, o qual Anísio Teixeira foi um dos principais representantes, pode nos servir de um importante ponto de reflexão sobre a educação:

“A chamada teoria da educação nova é a tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que ainda a pouco predominavam”^{5[5]}

Segundo ele, esse movimento assume explicitamente uma filiação filosófico-educacional ao pensamento do filósofo norte-americano John Dewey, cuja filosofia tem uma forte marca educacional. Ressalte-se aqui, que muitas das oposições feitas ao pensamento de Dewey, bem como à assimilação de seu pensamento no Brasil através da Escola Nova, incorreram no erro de que muito se fala e se discute e pouco se detêm na apreciação de suas palavras^{6[6]}. Nesse sentido, procuraremos apresentar aqui, ainda que sumariamente, sob que bases filosóficas se assentam tais perspectivas e seu significado em termos educacionais.

A Filosofia de John Dewey

A filosofia de John Dewey vincula-se à corrente de pensamento designada genericamente como pragmatismo, pensamento que sofreu fortes influências do utilitarismo de Stuart Mill, e, de forma mais tênue, de Hegel^{7[7]}. Do primeiro Dewey assume o pressuposto de que a experiência é o centro da vida humana e sua instância fundamental de conhecimento; do segundo ele apropria-se da idéia central da não distinção entre ser e pensar. Outra influência decisiva foi aquela recebida de Peirce, de quem Dewey fora aluno em Johns Hopkins na década de 1870:

“o que Dewey aproveitou de Peirce 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”^{8[8]}

A sua principal característica reside em conceber o pensamento ou a capacidade racional humana como ação (pragma), pois conhecer é conhecer o significado e este não se encontra desvinculado da dimensão prática.

^{5[5]} Ib. , p. 20

^{6[6]} Cf. Jayme Abreu, citando John L. Childs, in Anísio Teixeira: pensamento e ação, p. 67

^{7[7]} Tudela (1988). P.30

^{8[8]} Lipman (1995), p. 157

Para entendermos melhor o pensamento de Dewey, precisamos, antes, acompanhar o sentido da crítica desenvolvida por ele a tradição do pensamento ocidental. Para ele, a filosofia tradicional não leva em conta mudanças operadas pelos homens no campo científico, tecnológico e político:

“Os sistemas filosóficos passados são reflexo de pontos de vista pré-científico acerca do mundo natural, de um estado pré-tecnológico da indústria e de um estado pré-democrático da política”^{9[9]}

A revolução científica, fato novo da modernidade, trouxe consigo a idéia de que a natureza é movimento e processo; diante disso, o conhecimento humano sobre a natureza não pode pretender apreender verdades absolutas e definitivas como o queriam a tradição filosófica.

Outra contribuição fundamental da ciência, que remonta a Bacon, foi a mudança metodológica ocorrida no âmbito do conhecimento. Para Bacon, a função do método, da lógica, é auxiliar na descoberta, apontar para novas experiências, para o futuro. Isto é justamente o que faz o método científico ou experimental baseado na observação, na teoria sobre as hipóteses e na comprovação experimental, em contraposição à postura tradicional diante do método de conhecimento, que o concebia com uma função contemplativa de somente conservar o conhecimento passado, e não de transformá-lo.

O segundo aspecto diz respeito às transformações tecnológicas da indústria, que colocou em relevo o caráter instrumental do conhecimento enquanto poder de transformar o mundo, onde as coisas deixam de ser coisas em si mesmas: “as coisas são o que elas podem fazer e o que com elas pode fazer-se”^{10[10]}.

Quanto ao terceiro aspecto, o político, Dewey afirma que a democracia reafirmou o caráter plural e, portanto, complexo da vida pública, onde esta é vista como uma forma de convivência, como um instrumento possibilitador de uma melhora e de uma constante reorganização da experiência e não como o pensamento tradicional concebia a vida pública a partir de bens e fins fixos que deviam ser conservados.

Diante da constatação dessas tendências do mundo moderno, Dewey observa que se por um lado alcançamos um bom desenvolvimento no campo das ciências naturais e da

^{9[9]} Dewey (1955), p.27

^{10[10]} ib., p. 179

tecnologia, o mesmo não ocorreu quanto às questões que mais diretamente afetam os homens que são a moral a educação e a política:

“ Estas observações que faço servirão para indicar-nos o escasso progresso de nossa política, o tosco e primitivo de nossa educação, a passividade e inércia de nossa moral”^{11[11]}

É diante dessas debilidades que Dewey volta suas atenções para o problema educacional, propugnando a aplicação dos mesmos princípios que fundamentam o mundo científico e tecnológico à educação. Neste sentido, é sintomática a afirmação de Anísio Teixeira:

“Se a natureza da civilização do nosso tempo é a de uma civilização esteada na experimentação científica e, com tal, animada de um permanente impulso de movimento e contínua reconstrução... o ato de fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da ciência, repousa no método científico”^{12[12]}

Essa primazia do método deve-se, portanto, a esses novos princípios onde o pensamento é visto como um instrumento que visa operar transformações em um mundo em constante mudança. Na medida em que o pensamento é sempre uma atividade tendo em vista fins a realizar, ele se constitui enquanto experiência e, dessa forma, a questão que se coloca é a seguinte: qual a melhor forma de experiência, e, portanto, de pensamento, no sentido de extrair-se os melhores resultados das ações humanas? É justamente o método experimental enquanto uma forma de experiência/pensamento controlada, que se utiliza da experiência passada não para reproduzi-la, mas sim para buscar uma experiência nova e mais adiantada. Como se pode notar, o pragmatismo trata os princípios racionais que o homem formula como guias da ação reconstrutiva, que são hipotéticos e nunca verdades absolutas. Esses princípios precisam realizar-se na prática e serão mantidos, corrigidos ou substituídos em função de obterem ou não o êxito, no sentido de tornarem a experiência mais frutífera.^{13[13]}

^{11[11]} ib., p. 189

^{12[12]} Teixeira (1971), p. 31

^{13[13]} Dewey, (1955). P.161

Dessa forma, o método experimental passa a ser, para Dewey, fator fundamental quanto a determinação da melhor forma de pensamento; é a essa forma especial de pensamento, chamado pensamento reflexivo, que ele atribui o objetivo principal do processo educativo.

Conectado e em sintonia com o objetivo de desenvolver o pensamento reflexivo, Anísio Teixeira destaca que cabe a escola prover oportunidades aos alunos, para o desenvolvimento do espírito democrático, entendido, “acima de tudo, como um modo de vida, uma expressão ética da vida”.^{14[14]}, onde a escola teria como finalidade preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em um ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável.

O Pensamento Reflexivo como Fim Educacional

Veremos agora qual a natureza desse pensar reflexivo. Para Dewey, existem outros sentidos que são atribuídos a palavra pensamento. Ele pode ser considerado como um fluxo desordenado de idéias, como uma corrente mental; pode também ser considerado como aquele pensamento que afirma “achar” alguma coisa, ter uma idéia de que algo seja de tal forma; e um terceiro sentido é aquele que corresponde o pensamento a uma crença. O pensamento reflexivo difere desses sentidos porque, em primeiro lugar ele não é simplesmente uma seqüência de idéias, mas uma consequência, onde cada idéia engendra a seguinte como uma cadeia ordenada com unidade de desenvolvimento. Ele difere também do segundo sentido na medida em que pretende ser uma representação mental de algo realmente existente, ele aspira uma conclusão, um fim. O pensamento reflexivo tampouco é uma crença baseada em fé, pois exige um bom fundamento para as certezas. Dessa forma, o pensamento reflexivo pode ser considerado como uma corrente ordenada de idéias, com um propósito ou fim que controla e dirige esse desencadear, através de um exame pessoal de pesquisa e investigação^{15[15]}. O pensar reflexivo investiga todo tipo de crença ou conhecimento a partir dos argumentos que os apoiam e das conclusões a que chega. O sentido do termo reflexão vem aqui ressaltar o aspecto autoregulador do pensamento, pois este “*começa quando começamos a investigar o valor, a idoneidade de qualquer índice particular...quando experimentamos verificar sua validade*”^{16[16]}.

Existem dois momentos básicos do ato de pensar reflexivo. O primeiro é um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, que incita o pensamento

^{14[14]} Teixeira, (1971), p.35

^{15[15]} Dewey, (1959), p.18

^{16[16]} id., p. 21

através de um problema; essa é a origem do ato de pensar, o fator orientador de todo mecanismo de reflexão. O problema é fundamental pois, é em função de sua natureza que se estabelece o objetivo do pensamento, o qual orienta o processo do ato de pensar. O segundo momento é o ato de pesquisa, procura, investigação; que visa resolver a dúvida e esclarecer a perplexidade: *“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”*^{17[17]}.

Na medida em que Dewey afirma ser o desenvolvimento do pensamento reflexivo o fim do processo educacional, precisamos verificar em que se apoia tal ponto de vista. Devemos nos perguntar porque esse tipo de pensamento é melhor que os outros a tal ponto de dever ser o objetivo maior da educação. Segundo ele, são três esses motivos: primeiro porque ele converte uma ação impulsiva, cega, em ação inteligente, que significa dirigir as atividades com previsão e planejar de acordo com fins e propósitos^{18[18]}. Em segundo porque ele possibilita que se antecipe conseqüências; ele instaura o autocontrole do processo de pensamento, visando eficácia nas ações. Por último, ele enriquece as coisas com um sentido, ele amplia a significação.

Nesse momento, podemos nos perguntar porque há essa necessidade de autoregulação do pensamento. Dewey acredita existirem uma série de condições que dificultam um pensar sistemático e ordenado, exigindo, assim, tal controle. Para caracterizar essas dificuldades ele cita Bacon, que apontou algumas delas. A primeira dificuldade são os métodos errôneos existentes na natureza humana, que tendem, por exemplo, a serem pouco rigorosos quando da verificação de casos ou idéias apoiadas em suas crenças. Uma segunda dificuldade provém de características peculiares dos próprios indivíduos. Um terceiro aspecto provém de problemas originados da imperfeição da comunicação e da linguagem, e, por último, aponta aquelas dificuldades que se originam do costume, da moda ou do espírito geral de uma época.^{19[19]}

Segundo Dewey, Locke também apontou aspectos que levam a um pensar deficiente: o pensamento que segue o exemplo dos demais; aquele que coloca a paixão em lugar da razão; aqueles que se guiam pela razão, mas sem uma visão completa de tudo o que se prende a determinada questão^{20[20]}.

^{17[17]} ib., P. 262

^{18[18]} ib, p. 26

^{19[19]} ib, p. 34

^{20[20]} ib, p. 35

Dewey aponta a necessidade de algumas atitudes para um bom pensar: **espírito aberto**, que implica em admitir todas as possibilidades, de reconhecer a probabilidade de erros próprios, e procura espontânea do que é novo, etc.; **interesse** sincero pelo assunto ou matéria; **responsabilidade** intelectual^{21[21]}.

Se, por um lado existem as dificuldades, inerentes ao homem e a sociedade, que dificultam o pensar reflexivo, por outro existem recursos, que Dewey considera serem inatos, para o treino do pensamento. Em primeiro lugar ele aponta a curiosidade como sendo o fator básico da ampliação da experiência, aquela sensação de que algo não está esclarecido, de que há algo atrás dos fatos a ser elucidado: *“a curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma seqüência de investigações e observações, ligando-as umas as outras como meios para um fim”*^{22[22]}.

Um segundo recurso inato é a sugestão. Dewey a caracteriza como sendo idéias primitivas e espontâneas que referem-se a experiências passadas^{23[23]}. Essas sugestões, apoiadas na tendência humana à ordenação, são convertidas em ato de pensar reflexivo; a terceira tendência natural é a capacidade de estabelecer ordem enquanto consecutividade, onde uma sugestão amarra-se à outra em vista de um fim.

O papel da educação seria, então, o de desenvolver essas capacidades básicas e inatas a um pensar reflexivo, presentes no homem desde a infância. Tal desenvolvimento se daria através de um método de ensino que vise a formação de hábitos de pensamento reflexivo, estabelecendo *“as condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de idéias”*^{24[24]} Como se percebe aqui, a tarefa educacional deixa de ser somente uma questão de apreensão de conteúdos, para se tornar, também, uma questão de **formação de hábitos de pensar reflexivo**. Os objetivos educacionais tradicionalmente destacados fixam-se na importância dos conteúdos apreendidos, valorizam o produto na atividade educativa. Dewey propõe ampliar esse objetivo para o campo metodológico, através da formação de hábitos de pensamento mais eficazes. Ele entende o pensamento não como o armazenamento de informações; para ele, “pensar é um processo de aprender, de modo

^{21[21]} ib, p. 39

^{22[22]} ib, p. 47

^{23[23]} ib, p. 49

^{24[24]} ib., p.63

consciente, os elementos comuns da matéria com as experiências da vida^{25[25]}. Como bem salientou a esse respeito Anísio Teixeira:

“...fixar, compreender e exprimir verbalmente um conhecimento não é tê-lo apreendido...aprender significa ganhar um modo de agir, significa a aquisição de um determinada habilidade, aprendemos quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendido; aprender é uma forma especial de reação”^{26[26]}

Dewey concebe o pensar reflexivo como um processo de investigar relações, estabelecendo-se o que é comum e diferente entre coisas e fatos^{27[27]}. Não basta que armazenemos as informações recebidas através da memória, é preciso que as compreendamos, e compreender significa que as várias partes da informação adquirida sejam apreendidas em suas relações mútuas, o que se necessita é de uma reflexão sobre o sentido das informações. Priorizar o estabelecimento de relações como constitutivo do bem pensar, significa ressaltar e destacar a dimensão lógica do pensamento reflexivo. Lógico, aqui, não pode ser entendido como aquele pensamento com vistas a uma conclusão (sentido geral), e nem como aquele pensar que parte de premissas, cujos termos têm significados claros e definidos (sentido estrito). Para Dewey, o pensar é lógico quando regula os processos espontâneos de observação, sugestão e verificação, ou seja, quando ele é um pensar reflexivo. Esse é o sentido que tem relevância educacional.^{28[28]} A esse respeito, Dewey critica duas escolas educacionais que assumem perspectivas opostas quanto a essa discussão. A primeira entende que a mente torna-se lógica somente aprendendo a conformar-se a uma matéria externa; essa escola prioriza a aquisição de conteúdos teóricos logicamente estruturados. As palavras-chave dessa escola são: disciplina, repressão, esforço consciente, necessidade de tarefas, etc.^{29[29]}. A outra escola, em oposição à primeira, entende que o lógico é artificial e alheio ao processo de aprendizagem e, dessa forma, desvaloriza-o. As palavras-chave dessa escola são: liberdade, auto-expressão, individualidade, espontaneidade, jogo, interesse, desenvolvimento natural, etc^{30[30]}. Para Dewey, o erro básico dessas escolas é o mesmo na medida em que “ambas ignoram e negam virtualmente que as tendências para uma

^{25[25]} ib, p. 74

^{26[26]} Teixeira (1971), p.43

^{27[27]} Dewey(1959), p. 84

^{28[28]} ib, p. 92

^{29[29]} ib, p. 88

^{30[30]} ib, p. 90

atividade reflexiva e verdadeiramente lógica sejam inatas e que se mostrem cedo, desde que exigidas por condições exteriores e estimuladas por curiosidade espontânea”^{31[31]}. É intrínseco à natureza humana uma disposição a extrair inferências e um desejo inerente de experimentar e verificar. Portanto, para Dewey, não se trata de impor externamente uma estrutura lógica já constituída e acabada e nem de considerar a educação lógica como uma tarefa alheia e estranha à natureza humana. Para ele, “*o psicológico e o lógico são conexos, como estágio inicial e estágio terminal do mesmo processo*”^{32[32]}.

Dois conceitos se acham presentes sempre que se discute concepções de educação e que por sua vez constam daquelas palavras-chave apontadas como valores básicos das escolas apreciadas. São eles a disciplina e a liberdade. Com relação à disciplina, Dewey estabelece uma diferença entre hábitos de pensar e maneiras exteriores de agir uniformes. Vinculado ao primeiro, a disciplina é positiva e construtiva, pois “*é poder de controle dos meios necessários para atingir os fins e, igualmente, poder de avaliar e verificar fins*”^{33[33]}; relacionado ao segundo sentido, a disciplina é algo negativo, processo penoso que arranca o pensamento do seu caminho natural para uma coação^{34[34]}. Com relação à liberdade, ela não é, para Dewey, manter uma atividade exterior ininterrupta e desimpedida, mas *sim* “*o poder de agir e executar, independentemente de tutela exterior*”^{35[35]}. Liberdade é, portanto, a capacidade de agir de forma autônoma, através de um processo de reflexão pessoal. A liberdade é suprimida quando se segue impulsos inconsiderados, ou se é guiado pelas circunstâncias ou influências exteriores^{36[36]}.

Como pudemos notar, as diferenças entre uma educação para o pensar reflexivo e as duas escolas analisadas é a formação de hábitos de controle e autoregulação do processo do pensar em suas etapas; um controle das inferências que fazemos a base de uma prova, de uma justificação. Não há pensamento reflexivo sem inferência. A atividade reflexiva ocorre quando “*defrontamo-nos com dada situação presente, da qual temos de conseguir ou concluir alguma outra coisa não presente, e esse processo de se chegar a uma idéia do que está ausente na base do que está presente é inferência*”^{37[37]}. Prova-se, ou justifica-se uma inferência quando se comprova empiricamente ou se estabelece coerência lógico-racional da legitimidade da passagem de uma idéia conhecida para outra desconhecida, como conclusão.

^{31[31]} ib, p. 90

^{32[32]} ib, p. 91

^{33[33]} ib, p. 93

^{34[34]} ib, p. 92

^{35[35]} ib, p. 93

^{36[36]} ib, p. 96

^{37[37]} ib, p. 100

Para Dewey, há sempre uma situação primária, vivida, real, na qual a reflexão é originada. Às vezes, o pensamento avançou tanto em graus de abstração que isso não nos parece evidente, no entanto, remontando o desencadear do pensamento até suas origens, notaremos uma situação inicial de perplexidade, uma situação insatisfatória, sob algum aspecto, que pede solução, esclarecimento, decisão. É a partir dessa origem problemática do processo de pensamento que Dewey afirma o valor do pensamento reflexivo: *“a função do pensamento reflexivo é transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa”*^{38[38]}.

Como se vê, o caráter pragmático do pensamento é reafirmado aqui por Dewey na medida em que o mesmo possibilita um crescimento, um progresso, em relação ao conhecimento anterior, tornando o mundo experimentado *“como diferente sob algum aspecto, porque, nele, algum objeto ganhou em clareza e ordem de disposição...o verdadeiro pensar termina por uma apreciação de novos valores”*^{39[39]}.

Faz-se necessário, ainda, melhor determinar os componentes do processo do pensar reflexivo, na forma como o concebe Dewey. Os dois elementos básicos e fundamentais do pensar reflexivo são os dados, os fatos observáveis e as idéias, que são as sugestões, as soluções possíveis. Portanto, observa-se as condições e a natureza da situação originalmente problemática e têm-se as idéias que se constituirão em hipóteses explicativas que, ordenadas em uma série, possibilitarão uma conclusão ou uma solução da situação inicial: *“haverá sempre as duas faces, simples ou complicadas, referentes ao que se deve fazer numa situação prática ou ao que se deve inferir num problema científico ou filosófico...as condições a ser computadas, tratadas e as idéias, que são os planos para tratar as condições, ou são as hipóteses de interpretação e explicação dos fenômenos”*^{40[40]}. O pensar reflexivo constitui-se dessa interação entre dados e idéias, no qual não há uma anterioridade absoluta entre um e outro, pois, para se observar fatos precisa-se de idéias e para se ter idéias precisa-se de fatos ou teorias.

Não se dá, também, que todos os dados observáveis ou as teorias tidas como referente, bem como as idéias, produzidas no processo reflexivo de pensar, possuam o mesmo valor. O sujeito pensante realiza escolhas, formula juízos como unidades da ação reflexiva, onde não basta que estes sejam apenas certos, mas devem ser relevantes para um fim: *“julgar é o ato de selecionar e pesar as conseqüências dos fatos e das sugestões*

^{38[38]} ib, p. 105/106

^{39[39]} ib, p. 106

^{40[40]} ib, p. 110

como se apresentam, bem como de decidir se os fatos alegados são realmente fatos e se a idéia em uso é uma boa idéia ou uma simples fantasia".^{41[41]}

Os juízos serão corretos e satisfatórios no processo reflexivo quando a solução encontrada for resultado da seleção de fatos probantes e de princípios apropriados^{42[42]}. Pensar é, para Dewey, um avaliar contínuo de dados e idéias^{43[43]}. Ele destaca que as funções do juízo são duas: a análise e a síntese. A análise é o momento onde o juízo busca esclarecimento, busca distinguir o significado dos vários elementos que compõem um fato, uma coisa, ou uma teoria; é o relevo dado aquilo que fornece um indício para elucidar uma incerteza. Na análise, as ênfases do juízo são para o discernimento, a discriminação, separar o acessório do importante, o insignificante daquilo que permite concluir^{44[44]}. A síntese tem, em certo sentido, uma função oposta à análise na formulação do juízo. Ela se caracteriza pela reunião ou unificação, enquanto uma operação que fornece extensão e generalidade a uma idéia^{45[45]}, sua função é a de localização; localizar um fato ou qualidade em seu contexto, a partir de um relação coerente da parte com o todo, no sentido de que possibilite o desencadear do processo de inferências com vistas a uma conclusão^{46[46]}. Dewey adverte que o processo de análise e de síntese que constituem a formação do juízo não são etapas estanques, mas são correlativos:

"...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 apreendido"^{47[47]}.

Dessa forma, a análise conduz a síntese e a síntese completa a análise. Para Dewey, *"há uma íntima interação entre o ato de selecionar os fatos, pondo-os em evidência, e o interpretar o que foi selecionado através de um contexto"*^{48[48]}.

Como já foi apontado anteriormente, é do destaque ao papel do método, no processo de melhor experimentar e pensar a vida, que Dewey prescreve a sua aquisição, através da educação, enquanto hábito de pensar reflexivo. Nesse sentido, faz-se necessário precisar melhor as vantagens desse método, que, para Dewey, é um método sistemático, e seu modelo é o método científico de experimentação.

^{41[41]} ib, p. 123

^{42[42]} ib, p. 125

^{43[43]} ib, p. 129

^{44[44]} ib, p. 133

^{45[45]} ib, p. 159

^{46[46]} ib, p. 133

^{47[47]} ib, p. 160

^{48[48]} ib, p. 134

A grande vantagem do método científico, e, por conseqüência, de um pensar baseado nele, é a possibilidade de controle dos dados e das provas, por um lado, e do raciocínio e dos conceitos, por outro. Dizer que se controla os elementos de um processo de conhecimento, significa dizer que se pode verificar deliberadamente os fatos e as idéias:

“é preciso um método de natureza sistemática para salvaguardar as operações pelas quais nos movemos de fatos a idéias e de idéias a fatos que as provarão”^{49[49]}.

Dewey destaca o aspecto da observação experimental guiada por hipóteses, como fundamental nesse método; é a partir dela que se cria as condições para que se efetuem relações, através de comparações contrastantes entre os dados. Através do método experimental, as observações tornam-se mais claras, manifestas e precisas^{50[50]}. A função da observação é, também, estabelecer limites e parâmetros às idéias:

“todos os recursos da investigação indutiva colima a um só fim, regular indiretamente a função da sugestão ou a formação das idéias”^{51[51]}.

Além do controle de dados e provas, o método sistemático possibilita também o controle sobre os processos do raciocínio e as relações entre os conceitos; exige-se coerência no desenvolvimento dos conceitos e nas suas relações dentro de um sistema^{52[52]}.

Para Dewey, a dimensão da observação e suas conseqüentes relações com as teorias e as concepções em questão são comumente deixadas de lado no processo educativo. Para ele, o primeiro erro educacional é começar por definições, regras, princípios gerais e classificações, aplicando, a partir deles, considerações dedutivas sem, primeiro, *“dar a conhecer os fatos particulares que criam a necessidade de definição e generalização”^{53[53]}*. Há, segundo ele, uma falsa separação estabelecida entre fato e

^{49[49]} ib, p. 167

^{50[50]} ib, p. 176

^{51[51]} ib, p. 177

^{52[52]} ib, p. 179

^{53[53]} ib, p. 185

significação na formação dos conceitos gerais que prejudicam o objetivo maior da educação, que é a formação de hábitos de pensar reflexivo. Entender o papel dos dados e da observação na formação das hipóteses e dos conceitos, bem como o contrário, o papel destes na escolha e controle dos dados observados, é um dos aspectos essenciais do pensamento reflexivo: *“é somente quando as relações são levadas em conta que a aprendizagem deixa de ser um heterogêneo saco de retalhos”*^{54[54]}.

Dewey destaca, em contraposição ao pensamento científico, o pensamento empírico. Este é entendido como o conhecimento adquirido através de experiências passadas regulares, que criam hábitos de expectativa. Podemos dizer que é uma associação entre fatos de forma não controlada e não articulada com conceitos ou teorias. As desvantagens do pensamento empírico são: sua tendência para falsas crenças; sua incapacidade de lidar com o que é novo; sua tendência para gerar inércia mental e dogmatismos^{55[55]}.

O método científico vem no sentido de superar essas deficiências do método empírico. Ele *“substitui as conjunções ou coincidências repetidas de fatos separados, pela descoberta de um único fato compreensivo”*^{56[56]}. Na medida em que a experiência é controlada, as observações são feitas em condições variadas, partindo-se de uma idéia ou de uma teoria, com isso, estabelecem-se modelos compreensivos que podem ser aplicados à situações novas. Essas aplicações podem levar a acertos ou erros. Esses erros, no entanto, não são simples erros, eles são instrutivos, porque, controlados experimentalmente através de um método, possibilitam a reconstrução da experiência a partir de bases mais amplas e seguras, dessa forma eles assumem caráter educativo^{57[57]}. Essa atitude experimental diante das coisas e dos fatos é que garante o progresso do conhecimento:

“a mudança de uma atitude de conservadora confiança no passado, na rotina e no costume, para uma atitude de fé no progresso, pela regulação inteligente das condições existentes, é, naturalmente, o reflexo do método científico de experimentação...graças a esse método, a idéia de progresso recebe a sanção científica”^{58[58]}.

^{54[54]} ib, p. 184

^{55[55]} ib, p. 190

^{56[56]} ib, p. 193

^{57[57]} ib, p. 118

^{58[58]} ib, p. 197

Podemos dizer que o método científico, enquanto melhor forma de experiência e de pensamento, transfere-se, enquanto modelo, para a tarefa primordial da educação, que é a de fixar e treinar o pensar reflexivo, para que ele se constitua enquanto hábito e supere as formas mais limitadas de pensar, quase sempre baseadas no passado, no costume e na rotina. O pensar reflexivo possibilita, ao contrário, uma emancipação e um alargamento da experiência^{59[59]}.

O Pensamento Reflexivo como Prática Educacional

Procuraremos agora, expor e comentar os aspectos mais aplicativos dos princípios e propósitos apresentados anteriormente. Trata-se da tarefa educativa de formação de hábitos de pensar reflexivo nas escolas.

Para Dewey, um dos principais problemas educativos é a falsa e artificial separação entre processo e produto, entre atividade e resultado, na construção do conhecimento^{60[60]}. Segundo ele, Platão já teria notado que o brincar é o principal, e quase o único, meio educativo durante a infância. Com isso, ele pretende reafirmar e revalorizar a dimensão educativa da atividade, da ação. Tem-se a tendência a separar artificialmente o brincar do trabalho, como se o primeiro fosse a atividade pela atividade e o segundo uma atividade em relação a um fim ou resultado: “*são as noções erradas sobre utilidade e a imaginação que causam, geralmente, essa marcada oposição entre brincar e trabalho*”^{61[61]}. A imaginação não se opõe à utilidade, ao contrário, ela, quando sadia, trabalha com a realização mental do que é sugerido^{62[62]}. A diferença é que, no brincar, a atividade é casual, segundo as circunstâncias, e no trabalho é em relação a um resultado. O que Dewey quer destacar é que em ambos, ação e pensamento se correspondem. É nesse sentido que ele afirma que o domínio do corpo, nos primeiros meses de uma criança tem grande valor, não só físico, mas também intelectual, bem como os desenvolvimentos posteriores no contato social e, principalmente, com a aquisição da linguagem, que possibilita um enorme desenvolvimento da vida mental.

^{59[59]} ib, p. 199

^{60[60]} ib, p. 210

^{61[61]} ib, p. 211

^{62[62]} ib, p. 212

O trabalho, não em seu sentido externo, mas mental e educativo, é “*o interesse em materializar de modo adequado uma significação (sugestão, propósito, fim) em forma objetiva, por meio de materiais e processo apropriados*”^{63[63]}.

Para Dewey, a relevância educativa da fase em que a criança se relaciona primordialmente com o brincar, que pode ser caracterizada como a fase pré-escolar, impõe que, já nesse momento, se introduzam habilidades que serão fundamentais na fase escolar como: precisar o conhecimento das coisas existentes, imaginar fins e conseqüências, guiar as ações, adquirir habilidades técnicas para escolher e dispor os meios para realizar fins, etc^{64[64]}.

As atividades na fase escolar, que são dos mais diversos tipos, devem favorecer, não só um acervo de conhecimentos práticos, mas também uma familiaridade com os métodos de investigação e de prova experimental. Isso quer dizer que a atitude científica deve ser cultivada já nos primeiros anos escolares, no âmbito das atividades propostas às crianças. Segundo Anísio Teixeira, os conhecimentos devem ser organizados de modo a que sejam utilizáveis em uma determinada aplicação. Nesse sentido ele critica a disposição dos conteúdos através de matérias e lições, totalmente descolados de seu sentido e fim aplicativo, que representam o verdadeiro sentido social necessário a perfeita compreensão dos conteúdos:

“partindo da criança e de suas necessidades, chegamos a conclusão de que o programa escolar se deve organizar em uma série de experiências reais e socializadas, e não como uma simples distribuição de matérias escolares”^{65[65]}

Para que os programas escolares atendam a essas exigências, devem se estruturar por meio de projetos em vez de lições, onde as matérias serão ensinadas à medida que se tornem precisas na seqüência de cada projeto. A vantagem na organização dos programas através de projetos é que se supera a dicotomia processo/produto no ato educativo; a educação passa a ser concebida como investigação, onde os alunos envolvem-se nos problemas e questionamentos por si mesmos, onde a educação não se resume à aquisição de produtos finais prontos e refinados da investigação, sem compreender o seu processo e objetivos finais.^{66[66]} Essa organização do ensino através

^{63[63]} ib, p. 209

^{64[64]} ib, p. 211

^{65[65]} Teixeira (1971), p. 68

^{66[66]} Lipman (1995), p. 31

de projetos pode, a primeira vista, nos parecer estranha e complicada, no entanto, como muito bem nos lembra Anísio Teixeira:

“Houve tempo em que os professores não acreditavam em ensinar sem o castigo físico. Seria tão absurdo propor a esses educadores a supressão da chibata ou da palmatória, quanto em alguns lugares, hoje, propor a organização psicológica das matérias escolares e o ensino por projetos”^{67[67]}

Dewey aponta algumas condições para tornar os projetos educativos. Em primeiro lugar o interesse dos alunos. Esse interesse deve, no entanto, se voltar para coisas ou fatos a partir dos quais se possa desenvolver o pensamento. Em segundo, essa atividade, e os objetos sobre os quais ela se debruça devem ter valor educativo intrínseco. Isso significa que a atividade não pode ser trivial e passageira, ela deve sugerir o exercício de habilidades cognitivas nas crianças. A terceira condição é que a atividade *“no decurso de seu desenvolvimento, apresente problemas que despertem novas curiosidades, exijam busca de informações”*^{68[68]}. A quarta condição é que o projeto educativo tenha consecutividade, seja passível de desenvolvimento, para que se avance para novos campos do conhecimento, de forma ordenada e articulada com a atividade presente^{69[69]}.

Como estágio mais avançado do processo educativo temos a linguagem e seus diversos usos e funções. Para Dewey, ela é um instrumento do ato de pensar e deve ser utilizada de forma a contribuir com o desenvolvimento do pensamento reflexivo. A linguagem, na sua relevância educacional, é o veículo consciente do pensamento. Para tal, a educação deve transformar a linguagem habitual em instrumento intelectual. Para que isso aconteça é necessário: enriquecer o vocabulário da criança; tornar os termos mais exatos e precisos; faze-la adquirir o hábito de falar de modo coerente^{70[70]}. O enriquecimento da linguagem, no sentido educativo, significa o acesso a palavras que indiquem relações, que possibilitem aplicações mais genéricas, e a palavras que traduzam aspectos individualizados, que levem a um uso mais preciso e concreto do conhecimento^{71[71]}. A prática escolar tende a dificultar o desenvolvimento da linguagem com vistas a formação do pensamento reflexivo quando o professor monopoliza a

^{67[67]} Teixeira (1971). P. 82

^{68[68]} Dewey (1959), p. 216

^{69[69]} ib, p. 216

^{70[70]} ib, p. 237

^{71[71]} ib., p.239

palavra; quando os alunos são levados a responder perguntas fragmentadas e desconectadas do todo, que tornam-se sem sentido; e a contínua preocupação em não errar, que constroem e tolhem as iniciativas de pensamento. Como bem salientou Dewey, “*ter de dizer alguma coisa é bem diferente de ter alguma coisa a dizer*”^{72[72]}. Deve-se reconhecer que a educação é um intercâmbio de idéias, que é conversação, que pertence a um universo voltado ao diálogo^{73[73]}.

Outra dimensão importante que envolve as práticas educativas refere-se ao papel da observação e da informação.

A observação não é um fim em si mesma, o que há de essencial é a questão de fim e resultado a alcançar^{74[74]}. Nesse sentido, ela deve voltar-se para o desconhecido, ela deve implicar em perguntas a serem respondidas, em ansiedade pelo novo, em buscar atingir um fim prático ou teórico^{75[75]}. O estágio mais apurado da observação é quando ela adquire natureza científica, ou seja, observa-se a fim de descobrir a espécie de problema; inventar hipóteses que possam explicá-lo e verificar as idéias assim sugeridas^{76[76]}.

Associado a questão da observação, encontramos o problema da transmissão de informações no âmbito educativo. Para Dewey, “*não há questão pedagógica mais importante do que a de saber como tirar proveito intelectual do que as outras pessoas e os livros nos têm a transmitir*”^{77[77]}. Para ele, a questão deve ser colocada da seguinte forma: como tratar a matéria apresentada pelo compêndio e pelo professor, para que ela se institua em material de investigação reflexiva? Algumas atitudes são importantes para que tal objetivo se realize. Em primeiro, deve-se resguardar o campo em que é possível a observação direta do estudante. Em segundo lugar, o material deve ser apresentado à maneira de estímulo, deve provocar interesse pessoal. Em terceiro, o material provido pela informação deve ser importante em relação a algum ponto vital da experiência pessoal do aluno: “*o ensino de uma noção que não se adapte a algum interesse já vivo na experiência do estudante, ou que, por sua maneira de apresentação, não suscite um problema é, para fins intelectuais, algo pior que uma inutilidade*”^{78[78]}.

^{72[72]} ib, p. 243

^{73[73]} Lipman (1995), p. 332

^{74[74]} Dewey, (1959), p. 247

^{75[75]} ib, p. 249

^{76[76]} ib, p. 252

^{77[77]} ib, p. 254

^{78[78]} ib, p. 255

Dessa forma, as informações devem servir para a organização das experiências passadas dos estudantes de forma a ampliar a sua significação.

Com relação as aulas, Dewey entende que elas têm algumas funções a cumprir^{79[79]}:

- (1) Estimular e despertar o desejo de atividade inteligente, e incrementar o amor pelo estudo.
- (2) Guiar esses interesses pelos canais que lhes permitam realizar trabalho intelectual.
- (3) Auxiliar a organizar a matéria adquirida, a fim de verificar sua qualidade e quantidade, e verificar, especialmente, as atitudes e hábitos existentes, com o intuito de assegurar sua maior eficiência no futuro.

Como condições para despertar o desejo e o amor ao estudo, Dewey aponta a necessidade do professor ter interesse pela atividade mental; os compêndios devem ser usados como meios e não como fins, úteis para inspirar indagações e fornecer noções a fim de respondê-las e, por último, e mais importante, deve existir uma viva troca de idéias, experiências, informações, entre os componentes da classe. Para evitar que a discussão acabe em palavreado, é necessário que os alunos justifiquem suas sugestões^{80[80]}. Dewey destaca, também, quanto as aulas, o papel desempenhado pelas perguntas que devem se dirigir tanto para a observação e recordação da matéria, como para o raciocínio do sentido do material presente^{81[81]}.

Quanto a prova ou avaliação, Dewey fixa objetivos bem mais amplos do que o comumente verificado nas escolas. Para ele, *“é um erro supor que a necessidade de verificação seja apenas preenchida pelas provas da capacidade de reproduzir o assunto confiado à memória, tal objetivo é incidental”*^{82[82]}. O importante é verificar :

- (1) o progresso na compreensão da matéria
- (2) a capacidade de usar o aprendido como instrumento de ulterior estudo e aprendizagem

^{79[79]} ib, p. 259

^{80[80]} ib, p. 261

^{81[81]} ib, p. 262

^{82[82]} ib, p. 264

(3) a 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^{83[83]}.

Finalmente, quanto ao papel do professor, Dewey afirma ser *ele* “o líder intelectual de um grupo social”^{84[84]}. Ressalta, também, a necessidade de preparação das aulas, momento em que o professor deve fazer uma série de perguntas a si próprio: que bagagem de experiência e estudo anterior trazem os alunos ao assunto atual? Como auxiliá-los a traçar conexões, a fazer relações? Que necessidade, mesmo não reconhecida por eles, constituirá a alavanca que lhes imprimirá à mente a direção desejada? Como individualizar o objeto de aula, 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 de cada um? Fazendo-se essas perguntas, e buscando respondê-las no próprio planejamento de suas aulas, o professor estará dando passos importantes para transformar a educação em algo significativamente relevante para os alunos, de forma a superar a dicotomia, normalmente observada, entre a vida e o que se estuda na escola:

“ensinamos o aluno a viver em dois mundos diversos: um o mundo da experiência fora da escola; outro, o mundo dos livros e das lições. Depois, nós admiramos, estultamente, de que tão pouco valha na vida o que se estuda na escola”^{85[85]}.

Anísio Teixeira tinha a esperança, quando escrevia o seu livro “*Pequena Introdução à Filosofia da Educação*”, em 1934, de que “*dentro de 10 ou 20 anos, ninguém mais tentará o ensino por lições, nem a organização do currículo em matérias escolares, nem a coação intelectual de hoje*”^{86[86]}. Reiteramos nós, aqui, as suas palavras; sem tanto otimismo, entretanto em um momento mais complexo e de grandes transformações por que passam o Brasil e o mundo.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar o caráter apreciativo que atribui Dewey à atividade intelectual. Apreciar é atribuir valor. A atividade intelectual, na medida em que implica o pensar reflexivo, atribui valor ao objeto ou ao fato de forma a ampliar

^{83[83]} ib, p. 264

^{84[84]} ib, p. 269

^{85[85]} ib, p. 256

^{86[86]} Teixeira (1971), p. 82

substancialmente a sua significação. Dewey quer desfazer a separação existente entre pensar e realizar, entre pensamento e ação, entre pensamento e apreciação pessoal. Ele está preocupado com a separação do homem em duas partes, uma emocional, outra friamente intelectual, uma positiva, outra imaginativa. A proposta metodológica que ele assume como a melhor, e que procuramos expor nessas páginas, visam, acima de tudo, superar essa dicotomia:

“Inata e normalmente a personalidade age como um todo. A integração do caráter e mente não se efetua senão pela fusão do intelectual com o emocional, da significação com o valor, do fato com a evasão imaginativa para além do fato, para o reino das possibilidades desejadas”^{87[87]}.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, Jayme. *Anísio Teixeira e a Educação na Bahia*, in **Anísio Teixeira: Pensamento e Ação**, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1ª ed., 1960.
- Dewey, John. **La Reconstrucción de la Filosofía**, Buenos Aires, Aguilar, 3ª ed., 1955.
- Dewey, John. **Como Pensamos**, São Paulo, Ed. Nacional, 2ª ed., 1959.
- Lipman, Matthew. **O Pensar na Educação**, Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1995
- Teixeira, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**, São Paulo, Ed. Nacional, 6ª ed., 1971
- Tudela, Jorge P. **El Pragmatismo Americano: Acción Racional y Reconstrucción del Sentido**, Madrid, Editorial Cincel, 1ª ed., 1988.

^{87[87]} Dewey (1959), p. 274