

Pensamento e reflexão: John Dewey

Marcos Antônio Lorieri

Esclarecimentos iniciais necessários relativos ao pensamento de John Dewey

John Dewey é um pensador norte-americano nascido numa região agrícola da Nova Inglaterra, Vermont (Burlington), em 20 de outubro de 1859, tendo vivido até 1952. Concluiu seus estudos universitários básicos aos 20 anos, em 1879, e datam do seu tempo da universidade as marcas iniciais que se explicitarão em seu pensamento futuro. Dentre elas reporta-se Dewey a um curso de Fisiologia cujo texto, escrito por T. H. Huxley, trouxe-lhe “um quadro impressionante da criatura viva”.

Tenho a impressão que desse estudo derivou um sentimento de interdependência e de unidade interrelacionada que infundiu formas a inquietudes intelectuais que, anteriormente, tinham caráter incipiente e criou um tipo ou modelo de concepção das coisas ao qual deveria conformar-se o material de todos os campos. Ao menos subconscientemente me vi levado a desejar um mundo e uma vida que tivessem as mesmas propriedades que o organismo humano conforme a imagem dele derivada do estudo de Huxley.

(...) Eu dato deste tempo o despertar de um interesse filosófico distinto. (Dewey, in McDermott, 1981, p. 2)

O seu “interesse filosófico distinto” levou-o, nos caminhos das idéias evolucionistas, para a busca da superação dos dualismos, aos quais Dewey sempre faz referências como concepções que o dilaceravam intimamente (idem, p. 7).

Daí, por certo, o início de uma de suas posições filosóficas básicas: o princípio da continuidade e da interrelação de todos os seres no mundo.

Uma das marcas da ambiência de que fez parte foi a discussão do “importante assunto do momento – a teoria do evolucionismo” (Pitombo, 1974, p. 18) aliada à valorização do conhecimento científico. Sua vida adulta ini-

cia-se nas últimas duas décadas do século XIX e a leitura de Augusto Comte há de deixar seus sinais, nesse sentido, em seu pensamento, conforme ele mesmo o diz:

Na biblioteca da Universidade havia lido a exposição das idéias de Comte feita por Harriet Martineau. Não me lembro que sua “lei dos três estados” me influísse particularmente mas seu conceito do caráter desorganizado da cultura moderna ocidental, devido a um “individualismo” desintegrador e sua idéia de uma síntese da ciência que deveria ser o método regulador de uma vida social organizada, impressionaram-me profundamente. Eu construí, eu penso, o mesmo criticismo combinado com uma profunda e mais ampla integração em Hegel. (Dewey, in McDermott, 1973, p. 8)

As influências de Hegel virão somar-se, posteriormente, a essa impressão provinda da leitura de Comte. Os caminhos do pensamento de Dewey guardam, por certo, essas duas influências: a da valorização da abordagem científica na qual se incluía o evolucionismo e a da visão unitária e processual da realidade, provinda também de Hegel, cuja influência será mencionada mais adiante.

Mas Dewey, ainda no início de sua carreira intelectual, participa dos embates de pensadores norte-americanos contra os “efeitos dissolventes do empirismo inglês” e recebe influências de um seu professor, H. A. P. Torrey (Mills, 1968, p. 293) e de outros, como W. T. Harris. Torrey e Harris são apontados como responsáveis pela decidida orientação de Dewey para os estudos filosóficos e por seu interesse inicial por Kant (Mills, 1968, p. 294, Pitombo, 1974, p. 19).

O interesse pelo idealismo de Kant está ligado às discussões com o empirismo e à afirmação da necessidade da atividade do espírito para o conhecimento dos fenômenos, não podendo as sensações dar conta, por si mesmas, de tal empreendimento.

Tal relação com o kantismo pode ser percebida, segundo Pitombo, em ensaio de Dewey publicado no *Journal of Speculative Philosophy*, abr., 1882, XVI, pp. 208-213, sob o título *The Metaphysical Assumptions of Materialism*.

[Dewey] (...) principia a defender, como Kant, a necessidade do espírito para conhecer os fenômenos. (...) [afirma] que o conhecimento da relação causal não é dado, nem pela intuição sensível, nem pelo conhecimento ontológico [isto é, de uma substância], mas pela atividade do próprio “Ego”: o espírito é a verdadeira causa e fornece o conhecimento da verdadeira causalidade. (Pitombo, 1974, p. 20)

Em 1884 Dewey apresenta sua tese de doutorado (*The Psychology of Kant*) junto à universidade Johns Hopkins, que não foi publicada e da qual não existe cópia. Embora se tenha perdido, diz Ryan (1992, p. 130), o seu tema central “parece ter sido preservado em *Kant and Philosophic Method*”, publicado no mesmo ano.

De acordo com Ryan, as marcas do pensamento kantiano permanecem no experimentalismo e no funcionalismo deweyano, especialmente no papel que Dewey atribui ao “eu” ou às “operações ideais” na constituição do conhecimento que, seguramente, não é o mesmo de Kant.

E não o é porque não há um sujeito, ou um “eu”, que se sobreponha como sintetizador do processo cognitivo. A síntese cognitiva não é algo “à parte” da experiência: é intrínseca nela, dela e para ela. No pensamento já maduro de Dewey consolida-se a convicção de que a realidade é um todo orgânico acontecendo processualmente e, nele, não há divisões.

Essa visão orgânica de uma experiência processual, ou histórica, que se dá a conhecer no seu próprio movimento, Dewey a encontra reforçada no pensamento de Hegel, com o qual tem contato nos anos em que permanece na Universidade Johns Hopkins, especialmente pela influência do seu professor George Morris, com o qual manterá estreitos contatos na Universidade de Michigan, para onde se dirige, a seu convite, e na qual permanece de 1884 a 1894.

Morris é um dos poucos professores de Filosofia dos Estados Unidos que não é clérigo e que participa de um movimento em direção ao idealismo (especialmente o idealismo alemão) que se inicia por volta de 1850, segundo Schneider (1950, pp. 423-492). Morris um estudioso do hegelianismo.

Esse movimento em direção ao idealismo adquire várias expressões. Na Universidade de Cornell, por exemplo,

(...) constituiu a ala norte-americana do movimento que, dentro do idealismo, tanto na Alemanha, quanto na Inglaterra, combinava uma análise crítica das

categorias [legado kantiano] com uma concepção histórica do espírito humano [herança hegeliana]. Uma lógica crítica e uma filosofia da história foram unidas deste modo para formar uma teoria da experiência como um todo orgânico, tanto no individual, como no social. (Schneider, 1946 (1950), p. 451)

Dentro desse espírito, muitos intelectuais norte-americanos se formaram, e foram especialmente influenciados pela doutrina da “experiência como um todo orgânico”. Dentre eles Morris, que, na Universidade Johns Hopkins, apresentava de forma mais insistente a “lógica da vida”, “acentuando tanto a natureza biológica como cultural da experiência humana” (idem, p. 456).

Essas idéias permanecerão no pensamento deweyano, e, especialmente, as idéias relativas a um processo unitariamente orgânico da realidade, ou seja, da experiência, que, no caso da experiência humana, tem sua mediação privilegiada na inteligência.

O olhar de Dewey que privilegia o papel mediador da inteligência na experiência humana é tributário de, no mínimo, três fontes: primeiro da recusa do empirismo sensualista; segundo do papel ativo atribuído por Kant ao espírito, ou ao sujeito, na constituição do conhecimento; terceiro do idealismo absoluto ou objetivo de Hegel, na forma como ele o apreendeu de Morris. A essas três fontes juntam-se as idéias evolucionistas.

Dewey, a essa altura, não é, ainda, o experimentalista, o naturalista e o instrumentalista dos anos seguintes: mas seu instrumentalismo naturalista e pragmático será matizado pelas contribuições de tais fontes.

Mas há mais: há toda a marca do espírito científico de sua época e, no seu círculo de estudos e influências, a busca da cientificidade (objetividade) do conhecimento aliada à busca de uma visão orgânica do mundo e do homem nele situado.

Uma de suas primeiras obras, *Psychology* (1887), reflete essas buscas e apresenta uma elaboração que Schneider chama de “idealista” e “esotérica” e que, posteriormente, ao contato com a *Psicologia* de William James, apresentará uma “terminologia mais naturalista” (Schneider, 1950, p. 460).

O fato de uma das primeiras obras de Dewey ser sobre psicologia, logo no início de sua carreira de estudioso da filosofia, pode ter uma explicação no relato de Schneider. Até por volta de 1850, nos Estados Unidos, “o pensa-

mento filosófico era um elemento integrante dos sistemas teológicos, políticos e econômicos”, ocorrendo “pouca demanda da filosofia como disciplina independente” (idem, p. 423).

Desse momento em diante, a Filosofia, como disciplina, constituiu-se no que se chamou de “filosofia mental” vindo, posteriormente, a dividir-se em “ciência mental” ou *psicologia*, por um lado, e, por outro, em um resíduo de pensamento especulativo concebido intelectualmente como razão última ou como “filosofia propriamente dita”, ou *philosophia prima*, amálgama de cosmologia, metafísica e epistemologia” (Schneider, 1950, p. 423).

A constituição dessa “ciência mental”, que tem suas origens nas “tendências críticas e seculares do idealismo alemão” (idem, p. 424) – as quais influenciaram muitos pensadores americanos que estudaram na Alemanha – é reforçada por vários movimentos favoráveis à adoção do método científico, inclusive na própria filosofia.

Morris recebe essa dupla influência e “tenta fundamentar de modo estritamente científico a filosofia, sem subordiná-la, porém, às outras ciências” (idem, p. 458).

Dewey é influenciado por Morris. A “ciência especial da filosofia”, pensada por Morris, tornou-se, em Dewey, o “método objetivo em psicologia” que é, para ele, uma “ciência central” (idem, p. 459). A psicologia é vista como uma ciência da consciência, ainda que a consciência não deva ser vista como desvinculada da vida como um todo. Mas é vista como uma espécie de instância privilegiada: um pouco como a sede das categorias de Kant, e, um pouco, ou muito, como o Espírito de Hegel.

A consciência, o eu, ou o espírito, produz objetivamente resultados e o estudo deles é o estudo da “natureza fundamental do eu consciente” (idem, p. 460). Esse espírito é ativo: ativamente orgânico na sua história, no seu processo de ser e de estar produzindo a realidade. Essa realidade não é apenas constituída por objetos e fatos. *Os objetos e fatos, além de existentes, são também objetos e fatos conhecidos*. E isso faz diferença na experiência, pois tudo é referido ao eu, ou à consciência, e a atividade do sujeito conhecedor faz os fatos e os objetos serem de forma diversa na realidade. Ora, a ciência que pode dar conta da relação cognitiva é a psicologia que, como tal, é uma ciência central, uma espécie de ciência de todas as demais ciências sob um certo ponto de vista.

Isso está dito por Dewey em seu livro *Psychology*, conforme o mostra Schneider (1950, pp. 459-460). Mas Dewey

(...) descobre o instrumentalismo de James na sua *Psicologia*, abandonando, por causa dele a elaborada trama idealista de sua aproximação biológica com a lógica e com a ética a favor de uma terminologia mais naturalista e menos esotérica. (Schneider, idem, p. 460)

Essa "descoberta" do instrumentalismo de William James está aliada a alguns estudos do próprio Dewey, relativos à Ética, em virtude também de suas atividades docentes nessa área.

Dewey publica nessa época dois livros, nos quais se percebe seu caminho em direção ao instrumentalismo pragmático e a modificação de sua "posição predominantemente idealista germânica". São eles: *Outlines of a critical theory of ethics* (1891) e *The study of ethics* (1894). Este último

(...) tem por idéia central a inteligência como meio dos impulsos naturais chegarem a seus resultados; idéia que já contém em germe seu futuro pragmatismo instrumental e se desarmoniza com o ponto de vista hegeliano. (Pitombo, 1974, p. 28)

Esses estudos de Dewey receberam outras influências, como as idéias de Stanley Hall, que lecionou em Johns Hopkins e

introduziu a psicologia fisiológica e experimental na América do Norte afirmando que as metafísicas de Morris e de Peirce eram demasiado especulativas para serem biológicas. John Dewey (...) sentiu na carne a força destas formas divergentes de biologia fisiológica e, servindo-se delas com cautela crítica, começou a propagar seu próprio sistema de "psicologia". (Schneider, 1950, p. 458)

Não só: Peirce leciona também em Johns Hopkins na mesma época e Dewey foi seu aluno, embora não se tenha impressionado por ele tão fortemente naquele momento.

O que Dewey recorda é a crítica de Peirce às teorias atomísticas da consciência. Para Dewey, "Peirce parecia sugerir uma concepção da vida da mente como uma série de vôos e pousos da corrente da consciência" – uma concepção que

William James desenvolveu tão brilhantemente no seu *Principles of Psychology* publicado em 1890. Este livro teve uma influência enorme em Dewey em seus anos de Chicago. (Murphy, 1993, p. 87)

Daí em diante o caminho de Dewey será nas trilhas do pragmatismo instrumentalista, carregando à sua maneira as influências anteriores, provindas do evolucionismo e do idealismo alemão, em especial Hegel, que o marcaram indelevelmente.

Convém, aqui, esclarecer um pouco mais esse seu encaminhamento pragmático-instrumentalista, que é decorrência de um percurso que vem dos anos de seus estudos em Johns Hopkins, passa pelos seus anos em Michigan (1884-1894), firma-se decididamente pelo restante da sua vida e é a marca de suas principais obras a partir, principalmente, de 1903, com o seu *Studies in Logical Theory* e que é o ponto de partida da Escola de Chicago.¹

William James havia aberto o caminho para a idéia de que a inteligência poderia ser concebida como um processo natural (Schneider, 1950, p. 493). Isso significava colocar-se contra as teses idealistas “aprioristas” da inteligência e subordiná-la à biologia ou, melhor, ao estudo objetivamente científico das funções humanas, e, no caso, da função intelectual.

Na verdade, a sua proposta é a de que a psicologia, no tocante ao estudo da inteligência, não deve ser normativa, mas “simplesmente clínica, explicando aos homens como trabalha seu psiquismo, inclusive quando trabalha mal” (idem, p. 494).

Sass comenta essa passagem de Schneider explicitando o significado do termo clínico:

Claro está que o termo clínico é aplicado neste contexto para exprimir a preocupação com os mecanismos psíquicos implicados na ação do sujeito e não apenas para qualificar o caráter patológico do psiquismo. (Sass, 1992, p. 29)

1 Visalberghi, estudioso italiano do pensamento de Dewey e tradutor de algumas de suas obras, afirma que “é difícil encontrar um outro filósofo que tenha procedido mais estavelmente, sempre na mesma direção, por mais de sessenta anos como o fez Dewey, desde quando abandonou as posições kantiano-idealistas das primeiras obras” (Visalberghi, 1974, p. XI).

Em artigo publicado originalmente em francês, com o título *Le développement du pragmatisme américain* (1922), traduzido e publicado em inglês em 1925, Dewey se refere à obra de William James, *Principles of Psychology*, dizendo que aí ele desenvolve “duas teses distintas”, sendo a primeira “uma reinterpretação da psicologia introspectiva” e na qual ele fala da “corrente da consciência”. Já a outra tese diz respeito à natureza biológica da consciência (Dewey, in McDermott, 1981, p. 53).

O instrumentalismo da Escola de Chicago deriva daí, conforme diz Murphy (1993, p. 87), que afirma que seus membros, ao desenvolverem “a teoria lógica da concepção e do juízo, fizeram-no deste ponto de vista jameiano”. Daí decorreu, ainda segundo Murphy, uma teoria da inteligência nos termos em que Dewey a relata, no artigo acima citado, apresentando da mesma uma síntese das mais perfeitas de todo o seu pensamento a respeito do conhecimento humano. São estas as palavras de Dewey:

As adaptações dos organismos inferiores, por exemplo, as suas respostas coordenadas e efetivas aos estímulos, tornam-se teleológicas no homem e, portanto, dão lugar ao pensamento.

A reflexão é uma resposta indireta ao meio ambiente e o elemento de natureza indireta pode, ele próprio, tornar-se intensiva ou extensivamente muito complicado. Mas tem a sua origem no comportamento adaptativo biológico e a função última do seu aspecto cognitivo é um controle prospectivo das condições ambientais. A função da inteligência, não é, portanto, a de copiar os objetos do meio ambiente, mas antes a de ter em conta os modos pelos quais relações mais vantajosas e eficazes podem ser estabelecidas com objetos no futuro. (Dewey, in McDermott, 1981, p. 54)

A partir de sua permanência em Chicago (1894-1904) e nos tempos em que trabalhou na Universidade de Colúmbia, em Nova York (1904-1930) e mesmo até o final de sua vida, em 1952, Dewey desenvolveu, aperfeiçoou e assentou definitivamente essa linha de pensamento. O ponto inicial da mesma está ligado, sem dúvida, aos aspectos acima mencionados, com o peso especial da influência da psicologia de William James.

Quando apareceu a *Psicologia* de James com sua doutrina da natureza teleológica das essências e os artigos de Peirce sobre “o amor evolutivo” com sua doutrina dos universais encarnados nos hábitos, concebeu (Dewey) que a interpretação das categorias como “idéias reguladoras” para a ação poderia ser generalizada e ser aplicada a todas as idéias. Todas as idéias são teleológicas e instrumentais; a análise desta tese podia agora ser transferida do campo da especulação genética para o campo da psicologia empírica. (Schneider, 1950, pp. 515-515)

Isto é, era possível trabalhar decididamente com uma psicologia que não era normativa e, sim, clínica ou explicativa do como pensamos. E, o como pensamos, ou seja, o processo de produção das idéias não é desvinculado da atividade prática, não é oposto a ela, nem a ela se sobrepõe. As idéias são reguladoras da ação, produzidas naturalmente no próprio agir humano e co-produtoras desse agir.

A proposta de uma educação para o pensar reflexivo

As escolas prestam-se mais para formar discípulos que pesquisadores. (Dewey, 1959, p. 372)

Introdução

Partindo das próprias palavras de Dewey, constantes do “Prefácio” de *Logic: the theory of inquiry*, em que ele afirma que a obra *How we think* contém, brevemente compendiadas, suas idéias a respeito da teoria lógica, com especial referência à educação, podemos tomar essa obra como referência principal para o estudo da proposta de uma educação para o pensar reflexivo.

Não só. O próprio subtítulo desta obra (como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição) e sua organização (partes, capítulos e itens) remetem-nos à possibilidade de compreensão das implicações, para Dewey, da sua teoria do conhecimento na sua teoria educacional.

Nas partes da referida obra encontramos, por exemplo, títulos como estes: “O problema de ensinar a pensar”, “Considerações lógicas”, “O treino do pensamento”, “Porque o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional”.

Há também outra obra de Dewey na qual as implicações educacionais de sua teoria do conhecimento estão igualmente explicitadas e, por vezes, mais amplamente indicadas no todo do seu pensamento. Trata-se da obra *Democracy and Education*.

A exposição a seguir tem, como principais pontos de partida, as duas obras referidas, não desconhecendo, contudo, outros trabalhos de Dewey.

Conhecimento, educação, escola

Uma preocupação fundamental no pensamento deweyano, se não a mais fundamental, é indicar a importância do “conhecimento” na conduta (noção de conduta inteligente), e, ligada a ela, indicar as melhores formas de se garantir o “conhecimento adequado” para todas as pessoas.

Dentre as melhores formas de se garantir esse “conhecimento adequado” estão, para ele, a elucidação do método de produção de conhecimentos (daí a sua teoria da investigação) e aprender esse método num processo educacional bem cuidado e voltado precipuamente a tal objetivo.

Sua teoria educacional nada mais é que uma teoria que indica como realizar, na prática educativa, o aprendizado do método de produzir conhecimentos garantidos, ou seja, como realizar, na prática educativa, o *aprendizado do método de investigação que, para ele, é o próprio método do pensar reflexivo*.

A investigação, ou a produção de conhecimentos, é função essencial na vida humana que, como qualquer forma de vida, é “um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (Dewey, 1959, p. 1).

Ora, no caso do ser vivo humano, as ações precisam ser inteligentes, ou seja, precisam contar com a componente “cognitiva” que garante, se bem utilizada, a produção de “significações”, de sentidos, de direções para as mesmas. As ações precisam contar com o pensamento reflexivo.

A boa utilização dessa componente “cognitiva”, ou da inteligência – dessa capacidade de ler no interior da experiência as suas conexões e daí construir as indicações das possibilidades da ação –, é aprendida e pode ser desenvolvida no que Dewey chama de “forma mais elevada de vida”: na vida social.

É no interior da vida social que a educação ocorre: tanto de modo difuso como de modo mais específico. Nas sociedades complexas, o modo mais específico de educação consubstanciou-se, especialmente, na escola.

Mas a escola traz como grande risco o distanciamento das atividades que constituem a experiência viva da sociedade que a instituiu.

Dewey se preocupava em estar apontando a necessidade da ligação entre os conteúdos da educação formal e a experiência comum das pessoas. Especialmente os conteúdos das várias ciências.

Para isso, é preciso aprender os “conhecimentos” já produzidos socialmente e com sua significação vital e *é preciso, também, aprender a produzir continuamente “conhecimentos” e de maneira cada vez melhor.*

A indicação fundamental de Dewey é que a educação formal, ou institucionalizada, garanta o melhor domínio possível do processo de produzir “conhecimentos” aos mais jovens. Pois, realizando adequadamente tal processo, as pessoas produzirão “conhecimentos” como instrumentos eficazes de ações acertadas.

Uma educação intencional e cuidadosa é necessária para o desenvolvimento do processo adequado do pensar, pois, “para obter que se realize adequadamente, cumpre que o pensamento receba orientação educacional cuidadosa e atenta” (Dewey, 1979, p. 31).

Aprendendo o processo do conhecer

O domínio do processo de produzir “conhecimentos” ou, o que é o mesmo, o domínio de um processo de investigação adequado, não se adquire por transmissão lingüística diretamente de uma pessoa que o sabe realizar para outra, que não o sabe bem.

“Conhecimentos” ou significações, por sua vez, somente são aprendidos ou desenvolvidos nas pessoas quando eles (os “conhecimentos”) fazem parte da totalidade significativa de uma experiência qualquer, e a pessoa que está a aprender está envolvida na referida experiência. Isto é, só se aprende significações ou “conceitos” no interior da prática e com vistas à prática.

Dewey, para elucidar isso, apresenta o exemplo do aprendizado do “conceito” ou da significação da palavra chapéu. A palavra, ou os seus sons, ou a sua grafia, nada significam por si mesmos. Uma criança só vai construir em si mesma a noção de chapéu, correspondente a essa palavra, se houver ações de uso do objeto chapéu na sua experiência compartilhada com outras pessoas, e se, de tal experiência compartilhada, fizer parte a utilização da palavra, indicando o significado – o uso – de chapéu.

Em suma, os sons do vocábulo “chapéu” adquirem sentido do mesmo modo que o adquire o objeto “chapéu”, por serem usados em determinadas situações. E tomam a mesma significação para a criança e para o adulto por serem usados por ambos em um ato comum. (Dewey, 1959, p. 16)

Para Dewey, aqui, o que constitui a significação não é nem só o objeto e nem só o seu uso: é o contexto inteiro da experiência, com todas as suas conexões, na qual se usa chapéu e que engloba a explicitação do significado desse uso nesse contexto experiencial e, além disso, a criação e o uso do signo lingüístico relativo a tal explicitação do significado aí constituído e compartilhado.

Há, aí, todo um conjunto de nexos que é produzido e que se vai aprendendo a produzir melhor, se se retoma reflexivamente essa produção.

Temos, então, dois resultados: o primeiro, que Dewey menciona de imediato, diz respeito ao aprendizado de estabelecer significações novas ou novas associações de sentidos.

Depois que os sons adquiriram significação pela sua conexão com outras coisas empregadas em atividade comum, podem ser utilizados em combinação com outros sons similares para produzirem novas significações, exatamente como se associam as coisas que eles representam. (Dewey, 1959, p. 17)

Isto é: assim como associamos coisas, como dados de uma situação, assim também associamos entre si sons dessas mesmas coisas, também como “dados” dessa situação. Há um verdadeiro aprendizado, não só da captação de nexos, como há uma aprendizagem da produção de novos nexos. Aprende-se, em situação, a captar e a produzir implicações.

O segundo resultado, que Dewey não explicita de imediato, mas que vai explicitando paulatinamente, diz respeito ao *aprendizado do retomar reflexivamente a produção compartilhada e primeira de qualquer significação*.

A produção compartilhada de significação é uma produção, como vimos, que se dá na experiência comum e dela faz parte, assim como fazem parte o uso prático de objeto, as atividades, os comportamentos, os resultados, etc.

Produzir significação é um processo duplo: produz-se compartilhadamente algum sentido (uma “noção”, um “conhecimento”) e se o aprende; e, ao mesmo tempo, compartilhadamente, vai se aprendendo a produzir melhor novos sentidos ou a produzir melhor novas significações.

Aprende-se a aprender. Dewey menciona explicitamente esse resultado após comentar a respeito da plasticidade do ser humano, a qual lhe permite “aproveitar” aprendizados de uma situação anterior para situações novas ou ulteriores. Ele afirma que “(...) 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” (idem, p. 48).

Aprender a aprender é aprender o método. É aprender o processo adequado de produção de “conhecimentos” ou de produção de significações.

Na sua obra *How we think*, Dewey é enfático quanto à importância do aprendizado do processo adequado de produção de “conhecimentos” na educação escolar, ao mesmo tempo em que são trabalhados os chamados conteúdos informativos. O capítulo IV dessa obra é carregado de afirmações a respeito. Nela, também, no capítulo V, essa tese é retomada, como, por exemplo, na sua parte II, na qual se encontram as seguintes afirmações:

Aprender é aprender a pensar.

Do que ficou dito, é evidente que a educação, quanto ao seu lado intelectual, está vitalmente relacionada com o cultivo da atitude do pensar reflexivo, preservando-o onde já existe, e substituindo os métodos de pensar mais livres por outros mais restritos, sempre que possível. (...) afirmamos enfaticamente que esta (a educação), em seu aspecto intelectual, consiste na formação de hábitos de pensar despertos, cuidadosos, meticolosos. (Dewey, 1979, pp. 85-86)

Nas análises e críticas que Dewey faz a Herbart, em *Democracy and education*, encontramos novamente a afirmação da importância do aprendizado do método por parte do educando, referindo-se, naturalmente, ao processo educativo escolar. Diz Dewey, a certa altura, que Herbart trouxe uma grande contribuição à educação quando explicitou a importância do método de ensino e, mais que isso, quando explicitou a necessidade de o método ter conexão com o material ensinado.

Apesar disso, Herbart não atingiu o ponto fundamental. O defeito da sua concepção “reside em não tomar em conta a existência num ser vivo de funções ativas e especiais que se desenvolvem pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contato ativo com o seu ambiente” (Dewey, 1959, p. 77).

Ora, essas funções ativas especiais, no caso dos seres humanos, quando se põem em contato ativo com o seu ambiente, precisam ser realizadas adequadamente, e, para tanto, dependem de aprendizado.

No caso da função intelectual isto é especialmente verdadeiro. Há necessidade de aprendizado do seu funcionamento adequado, ou seja, do seu método.

Herbart, diz Dewey, enfatizou adequadamente a importância do método de ensino, próprio do “mestre-escola”, esquecendo-se que o fundamental é o aprendizado do método de aprender por parte dos discípulos, que são seres vivos, com funções ativas e especiais que só “se desenvolvem pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contato ativo com o seu ambiente”.

Esta filosofia é eloqüente sobre o dever do professor de instruir os discípulos e é quase silenciosa sobre o seu privilégio de aprender. Dá grande vulto à influência do meio intelectual sobre o espírito e esquece a circunstância de que o meio subentende a participação pessoal em uma atividade comum. (Dewey, 1959, p. 77)

Nessas passagens Dewey reafirma praticamente todos os princípios básicos de seu pensamento e, ao fazê-lo, reitera especialmente o seu entendimento da função eminentemente ativa e reconstrutiva da inteligência, que possibilita ao ser humano a constante, contínua e séria redireção da sua experiência, que tem seu ponto de partida nas “combinações” que lograr fazer dos dados ou fatos de cada situação.

Para Dewey, tanto as “combinações” (estabelecimento dos nexos – relações – presentes e possíveis) quanto as “redireções” (indicações dos novos sentidos) é que possibilitam o “rearranjo” ou a reconstrução da experiência, que tem, na função intelectual, uma condição necessária.

Tal função pode e precisa ir se desenvolvendo constantemente. Seu desenvolvimento, porém, só se dá na própria atividade de reconstrução da experiência. Há que fazer tal atividade de reconstrução competentemente, com vistas aos resultados necessários: e isso se vai aprendendo no seu próprio fazer, que pode, ele também, ser “inteligido”, isto é, ele pode ser entendido, melhorado, redirecionado, etc. Ou seja, é possível a reflexão sobre e no próprio processo de reconstrução da experiência.

Uma pessoa que faz isso é uma pessoa com capacidades desenvolvidas para ir vivendo melhor: isto é, é uma pessoa educada.

Educar é ajudar a reconstruir reflexivamente a experiência

Em contraste com as teses de Herbart e as teses das “faculdades mentais”, anteriores a ele, Dewey afirma que a “educação é um constante reorganizar ou reconstruir de nossa experiência” (Dewey, 1959, p. 83).

Tal afirmação não esclarece de pronto o que Dewey quer dizer. É preciso relacioná-la a outras afirmações, mencionadas a seguir. A primeira é uma ampliação dessa, nos seguintes termos:

Chegamos assim a uma definição técnica da educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes. (Dewey, 1959, p. 83).

Aqui Dewey afirma que a reconstrução ou reorganização da experiência “*esclarece e aumenta o sentido desta*”. O que seria esclarecer e aumentar o sentido da experiência? O próprio Dewey responde, com estas palavras: “O aumento ou enriquecimento do sentido ou significação da experiência corresponde a mais aguda percepção das conexões e das continuidades existentes no que estivermos empreendendo” (idem, p. 83).

Aumentar o sentido ou a significação é perceber mais agudamente duas coisas: a) as *conexões* na ação (no que estamos empreendendo) e b) as *continuidades* na ação.

Essa percepção mais aguda das conexões e das continuidades na ação é, para Dewey, uma atividade “cognitiva”, ou inteligente, implicada no interior da experiência de viver e a ela necessária.

Educar-se, ou ser ajudado educacionalmente, é estar aprendendo a ter essa percepção mais aguda das conexões e das continuidades: “Uma atividade que acarreta educação ou instrução faz a pessoa conhecer algumas das relações ou conexões que não eram antes percebidas (Dewey, 1959, p. 83).

Educar, pois, é ajudar a pessoa a *conhecer* ou perceber relações ou conexões e continuidades na experiência. Dewey já utiliza aqui a palavra *conhecer*, indicando o caráter cognitivo desse processo educativo, que fica ainda mais explícito no que ele diz a seguir:

(...) seus atos [da pessoa] em relação a essas coisas adquirem mais significação; ela sabe melhor o que está a fazer quando sua atividade se aplica a tais coisas; pode provocar intencionalmente conseqüências em vez de limitar-se a esperá-las surgir – o que tudo quer dizer a mesma coisa: passou a *saber, a conhecer, a entender* melhor certas coisas. (Dewey, 1959, p. 83)

Passou a conhecer melhor: o significado aqui não é que tenha recebido mais informações prontas e, sim, que aprendeu a produzir melhores “conhecimentos”. Aprendeu a aprender.

E aprender a aprender é o mesmo que aprender a reconstruir ou reorganizar reflexivamente a experiência, no interior da própria experiência.

Aprender isso oferece ou propicia os dois resultados indicados por Dewey: esclarece e aumenta o sentido, ou a significação, da experiência e aumenta a aptidão para dirigir o curso das experiências subseqüentes.

Ao se referir ao segundo desses dois resultados, Dewey é igualmente explícito quanto ao caráter cognitivo de uma experiência educativa:

O outro aspecto de uma experiência educativa é o aumento da capacidade de direção ou regulação das experiências subseqüentes. Dizer que alguém sabe o que vai fazer ou que pode provocar certas conseqüências é, naturalmente, dizer que pode prever melhor o que vai acontecer; que pode, por isso, preparar-se com antecipação para assegurar conseqüências benéficas e evitar as indesejáveis. Portanto, uma experiência genuinamente educativa que proporciona conhecimentos e aumenta as aptidões diferencia-se, de um lado, de uma atividade rotineira; e, do outro, de uma atividade caprichosa. (Dewey, 1959, p. 84)

Em *How we think*, no capítulo segundo, que tem como título “Porque o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional”, ao mencionar “os valores do ato de pensar”, Dewey reitera o que acima foi dito relativamente à relação conhecimento-educação e à importância do papel do pensamento reflexivo na ação. Quanto a esse último aspecto, diz ele: “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, 1979, p. 26).

Dewey também reitera esses entendimentos em *Experiência e educação*. Ao falar, por exemplo, da liberdade e, nesse ponto, mencionar o papel inicial dos impulsos e desejos na ação, diz ele:

Mas não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifestam de início esses impulsos e desejos seja revista e refeita.

(...) A velha frase “pare e pense” está certa psicologicamente. Pensar é, com efeito, parar a primeira manifestação do impulso e buscar pô-la em conexão com outras tendências possíveis de ação, de modo a se formar plano mais compreensivo e coerente de ação. (Dewey, 1971, p. 63)

O crescimento intelectual (Dewey identifica educação com crescimento) não ocorre sem reconstrução contínua da experiência: “o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar” (Dewey, 1959, p. 53).

Esse contínuo reorganizar, reconstruir, transformar que é o processo educativo, nada mais é que um reorganizar, reconstruir e transformar reflexivo *na* e *da* experiência, que somente é rico se realizado com método adequado de investigação *da* e *na* experiência.

É por isso que toda a teoria educacional de Dewey converge para o aprender a aprender o método adequado da investigação: sua “teoria do conhecimento” é uma teoria da produção de “conhecimentos” imbricada na sua teoria da experiência, e ambas implicam necessariamente uma teoria educacional, que tem seu ponto central numa teoria do aprender a aprender. Aprender a realizar o processo de construir e reconstruir as significações.

Esse não é um processo dado pronto ou que possa ser aprendido de uma só vez. Ele precisa ser ou estar sendo aprendido sempre na busca de “saídas” para as dificuldades ou problemas de cada situação. Daí a importância de

aprender que não se sabe nada definitivamente, pois cada situação é nova; mas que se pode estar aprendendo cada nova situação se houver um “método de aprender” que possa ter sido, por sua vez, “aprendido” nas situações anteriores e que possa ir sendo aplicado e adaptado às situações novas.

O grande recurso ou instrumento vital do homem é o seu método de investigar; o seu método de reconstruir ou reorganizar constantemente a experiência, de forma a produzir, aí, as significações, ou seja, produzir aí a indicação das conexões e das continuidades.

Quem sabe produzir a indicação das conexões ou relações tem um “conhecimento” de como as coisas ou as situações estão ocorrendo; quem sabe produzir as indicações das continuidades tem um “conhecimento” dos resultados ou das conseqüências que estão sinalizados nas coisas, tal como estão ocorrendo em situação.

Não só: o “conhecimento” das conexões ou relações que estão se dando pode permitir a indicação de ações que produzem o estabelecimento de novas relações ou sua reorganização e, por conseqüência, a indicação de possíveis novos resultados ou novas continuidades.

Essa “reorganização” ocorre “primeiro” cognitivamente ou reflexivamente, e, “a partir daí”, pode ser “aplicada” à reorganização da situação em questão. É isso que se pode chamar de reorganização reflexiva da experiência.

Esse “primeiro” diz respeito à reorganização da ação: ela precisa ocorrer “antes” da “ação nova” como indicadora de suas possibilidades. Mas o processo de produção de tal reorganização reflexiva é interno, concomitante e impossível de ser pensado “fora” ou paralelo à própria ação.

Esse processo é o de funcionamento inteligente da vida. Ele é um aprender continuado da e na experiência. *Aprende-se a aprender em situação. Aprende-se a ser inteligente (a “ler por dentro” a experiência). Aprende-se a viver mais inteligentemente. Aprende-se a estar, constantemente, reconstruindo ou reorganizando reflexivamente a experiência.*

E esse é o objetivo da educação. Educar é educar-se nisso junto com os outros e, também, com a ajuda intencional dos outros. Aliás, essa ajuda dos outros é necessária, especialmente nas sociedades mais complexas.

Tal objetivo pode resumir-se no “aprender a produzir significações”, que é o mesmo que aprender a ser inteligente. E aprender a ser inteligente é aprender

(...) a observar, escolher e ordenar as coisas e os nossos próprios atos ou aptidões. E, fazer tais coisas, isto é, observar, escolher e ordenar quer dizer ter inteligência, espírito ou razão, porque razão ou juízo é precisamente atividade intencional e com um propósito, controlada pela percepção dos fatos e de suas relações recíprocas.

(...) Um homem é estúpido, obtuso ou ininteligente – deficiente de espírito, sem juízo –, na proporção em que, em qualquer espécie de atividade, ele não conhece bem o que está fazendo e principalmente as prováveis conseqüências de seus atos. (Dewey, 1959, p. 111)

Isto é, um homem é estúpido ou ininteligente (desprovido de desenvolvimento intelectual), quando não é capaz de “discernir as relações” e as suas conseqüências, o que, por sua vez, quer dizer não ser capaz de produzir a “significação”. Sem significação, isto é, sem a percepção das relações que estão aí, agora, na experiência, e das suas conseqüências, e sem a percepção das relações possíveis e das novas conseqüências daí deriváveis, que se “dão” ou são “arrançadas” no interior da própria experiência, a ação é cega, é privada de inteligência.

O elemento intelectual cognitivo implicado na experiência humana é a “descoberta” e a “reconstrução” das relações e das conseqüências das mesmas.

Não a mera contemplação das relações e conseqüências, resultante de “meias observações” (idem, pp. 157-158), mas a sua “descoberta-reconstrução” no envolvimento experiencial inteiro das pessoas que implica o seu todo corporal-intelectual indiviso (idem, p. 154-158).

Ser educado é ser capaz de realizar bem essa reconstrução ou reorganização da e na experiência como condição fundamental da ação inteligente. Ser educado é, portanto, ser desenvolvido num método adequado de produzir significações. O que é o mesmo que ser desenvolvido num método adequado de produzir “conhecimentos” ou “asserções garantidas” capazes de orientar competentemente as ações seguintes, ou seja, a continuidade da experiência numa direção escolhida.

A educação, como desenvolvimento intelectual, só é possível na, da e para a experiência

O que foi dito até agora pode parecer aceitável sem grandes questionamentos, diz Dewey. O que tem sido ocasião de erros, porém, nas teorias edu-

cacionais, diz ele, é o fato de as mesmas admitirem que as relações ou conexões possam ser percebidas apenas intelectualmente, por uma “consciência” ou “razão” independente ou situada acima da experiência. Tal “consciência”, “razão” ou “espírito” prestaria atenção à realidade e, de alguma forma, perceberia as suas relações.

Essas teorias, partidárias ou postuladoras do dualismo psicofísico, não vêem as relações se constituindo e podendo ser reconstituídas no interior da experiência, que é sempre em devir, em processo. Para elas, ou as relações estão dadas prontas nos puros dados da realidade (empiricismo) ou são realizações de relações transcendentais que se “imprimem” nos dados da realidade (idealismo); o “espírito” ou a “consciência” presente nos seres humanos tomaria ciência delas.

Para Dewey isso não é possível. Os homens são parte integrante e imbricados na realidade, que é um experienciar contínuo, e a experiência de viver dos seres humanos se dá nas interações deles com seu ambiente. Tais interações vão definindo as situações e os próprios homens e são elas, as interações, que vão produzindo, não só as relações como a forma ou o método de apreendê-las com vistas a novas relações e novas situações.

Esse é o processo contínuo de reconstrução e reorganização da experiência que os homens aprendem a fazer, fazendo-se como seres humanos, em função de suas necessidades. Nesse fazer e fazer-se, a inteligência é um instrumento importante e fundamental, que só funciona a contento no interior da atividade vital e só se desenvolve na produção das significações se estiver estritamente “colada” às demais atividades desse fazer e fazer-se.

Os “dados” da experiência “fazem” a significação na interação deles entre si, na interação deles com o todo orgânico da situação e na interação deles e da situação com as “escolhas” humanas significadas (indicadas) pela atividade intelectual.

Essa interação complexa da experiência humana é que permite a “descoberta” e a “reconstrução” das relações que vão constituindo a própria experiência.

Aprender da experiência “é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em conseqüência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. (Dewey, 1959, p. 153)

Para fazer essa “associação retrospectiva e prospectiva” há que se ter pensamento reflexivo. “O pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em conseqüência” (idem, p. 158).

Além da impossibilidade da existência do pensamento reflexivo fora da experiência humana, a presença dele, nesta, muda a sua qualidade:

(...) e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. O cultivo deliberado deste elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica. Por outras palavras – pensar é o esforço intencional para descobrir as *relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a conseqüência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (...) Pensar equívale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência. (Dewey, 1959, p. 159)

O elemento inteligível ou cognitivo implicado na experiência humana é a descoberta e a reconstrução das relações.

A reconstrução da experiência é a reconstrução cognitiva das relações descobertas (também cognitivamente) tendo em vista conseqüências desejadas ou queridas. É uma reconstrução *necessariamente reflexiva*.

Ser educado é ser capaz de reorientar ou reconstruir, ou reorganizar *reflexivamente* a experiência tendo em vista objetivos.

Educar é desenvolver a capacidade de pensar

A tarefa primordial da educação, para Dewey, é o *cultivo deliberado* do pensar reflexivo. “(...) tudo o que a escola pode ou precisa fazer pelos alunos no que visa à sua mente ou seu *espírito* (isto é, salvo certas habilidades musculares especializadas) é desenvolver sua capacidade de pensar” (Dewey, 1959, p. 167).

E o que é, afinal de contas, pensar, para Dewey? Pensar, diz ele sublinhando, “*é o método de se aprender inteligentemente*” (Dewey, 1959, p. 167).

Pensar é método: é caminho, é processo, é atividade; “(...) é que o ato de pensar é por si mesmo um método, o método da experiência inteligente em seu curso” (idem, p. 168).

Dewey não “entende” o ato de pensar desvinculado da sua função imbricada no processo contínuo de adaptação dos seres humanos no seu ambiente, ante situações de perplexidade ou embaraçosas. Daí conceber o pensar como função investigativa. “Uma vez que o ato de pensar surge em situação em que existe dúvida, esse ato é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas” (idem, p. 162).

Daí que se a tarefa fundamental da educação é desenvolver a capacidade de pensar dos educandos, tal tarefa nada mais é que proporcionar o cultivo deliberado do método da experiência inteligente, ou seja, do método adequado da investigação, que precisa estar implicado na experiência humana a fim de ir proporcionando a ela (ou aos homens) as necessárias “asserções garantidas”, ou os necessários “conhecimentos”.

Dewey, conforme já afirmamos, preocupa-se, em várias de suas obras, em explicitar a “essência do método” de tal experiência inteligente, que se desdobra nos “momentos” processuais da própria investigação (à “moda” da investigação científica) e cuja análise ele desenvolve em *Logic: theory of inquiry*.

Em *Democracy and education*, no capítulo 12, ele apresenta, ou “reapresenta”, esses momentos processuais interligados da investigação, insistindo que seu ponto de partida e de chegada é sempre a experiência e que é nela, dela e para ela que é possível esse pensar humano.

O primeiro e necessário “momento” é “*estar em experiência*” e observadamente atento a ela. Em seguida há que saber estar atento às dificuldades ou aos *problemas aí implicados*. E há, em terceiro lugar, que saber *identificar os dados* da situação e sua pertinência às possíveis soluções dos problemas.

Nesse terceiro “momento” está, para Dewey, um aspecto fulcral do pensamento reflexivo. Não é “só ir aos dados”: é ir inteligentemente a eles, “lendo-os por dentro”, nos seus nexos na situação.

Pois “(...) o material para o pensamento não são os pensamentos e sim as ações, os fatos, os acontecimentos e as relações entre as coisas” (idem, p. 172).

Pode parecer estranha a afirmação de que os pensamentos não são o material do pensamento. Para Dewey não o são mesmo. Os pensamentos são o resultado do pensar. Os materiais do pensar são os “dados” e suas relações e inter-relações na situação. “Os dados formam o material a ser interpretado, considerado, explicado” (Dewey, 1979, p. 109).

Esse material deve ser interpretado, considerado, explicado pela operação do pensamento, pela atividade inteligente que o vai lendo e relendo, to-

mando-o no seu contexto situacional. É uma verdadeira transformação dos objetos (que por si mesmos nada dizem) em “dados” de uma situação, que passam a significar algo devido às suas relações e inter-relações na e com a mesma. Estar fazendo isso, operacional e inteligentemente, é estar envolvido na e executando o que Dewey chama experiência inteligente.

Na experiência inteligente o pensar dá conta da análise, da interpretação, da consideração, da explicação. Mas os seus “materiais” não são primariamente os pensamentos e sim os dados: e nem são os objetos isolados uns dos outros e observados em si mesmos. São os objetos transformados em “dados” da e na situação, isto é, considerados nos seus nexos.

É um verdadeiro “pensar experimental” que re-arranja os objetos como dados.

Porque a investigação ou o pensar experimental significa atividade dirigida, um fazer que altera as condições nas quais os objetos são observados e são tidos diretamente e que os dispõe ou re-arranja numa forma diferente.

(...) o primeiro efeito da análise experimental consiste em reduzir os objetos diretamente experimentados a *dados*. Esta redução é necessária porque os objetos, tal como são experimentados diretamente, são equívocos, obscuros, fragmentários; de algum modo deixam de responder a uma necessidade. (Dewey, 1952 p. 107)

Os dados são, portanto, esses materiais primeiros do pensar, necessários para a análise intelectual no contexto da situação problemática na qual eles são tomados.

Os dados é que sugerem primariamente as conexões, ou seja, a ideiação: a produção das ideias no constante operar da experiência. As ideias (ou os pensamentos) são a percepção das conexões. Primeiro das conexões físicas, depois das conexões orgânicas no todo da situação e, depois, ainda, das conexões percebidas entre todas essas conexões e os resultados delas em operações possíveis ou executadas: só aí se chega às *significações das conseqüências*.

É só aqui que se dá um verdadeiro *re-conhecimento*, que não é só um conhecer do fazer e do parecer, mas um re-conhecimento da conexão entre o fazer-padecer e as conseqüências do que foi feito ou operado (Dewey, 1952, p. 155)

Dewey diz que se em vez de *dados* os chamássemos (aos objetos da situação problemática) de *tomados* (escolhidos), tudo ficaria mais claro. Num conjunto de uma situação problemática, a investigação pauta-se, quer por aspectos reais aí tomados que apresentam alguma relação com o problema, quer por *percepção de certas conexões* (idéias): operar com os dois é que vai *construindo a solução, que é igual a uma nova significação iluminadora do que fazer com os dados, de uma certa forma*, ou seja, numa *nova configuração conexa* (idem, p. 155).

Só que esse operar com os dados e com as idéias sugeridas por eles não restringe o uso operacional das idéias apenas às idéias que vão sendo produzidas-construídas naquela situação em particular. Idéias ou pensamentos já tidos em outras situações são possíveis dados do pensar a serem *re-tomados* em novas situações, a serem re-construídos ou re-arranjados com vistas a novas soluções necessárias.

Esses pensamentos já tidos, ou esses “conhecimentos”, são uma espécie de “capital” a ser empregado também, mas não só, nas futuras investigações. Daí ele dizer: “Conhecimento”, no sentido de informação, significa o capital atuador, os indispensáveis recursos para ulteriores investigações – para se descobrirem ou se aprenderem mais coisas” (Dewey, 1959, p. 173).

“Conhecimentos” só têm sentido se forem esse “capital atuador” ou passível de ser utilizado, ou investigado, como recurso ou instrumento, no jogo operacional e reflexivo do pensar ou no jogo investigativo. Nesse sentido, os “conhecimentos” são, também, *dados*.

Os “conhecimentos” e os demais dados são os conteúdos e os instrumentos do jogo operacional do pensamento reflexivo. E até nem importam muito os meios pelos quais esses dados são fornecidos à reflexão. O que importa é tê-los e, ao mesmo tempo, operar reflexivamente com eles com vistas às necessidades vitais.

Tê-los por tê-los de nada adianta: tornam-se pesos mortos. Operar reflexivamente por operar, também não. Torna-se um operar vazio ou no vazio.

(...) conhecimentos informativos separados da ação reflexiva são conhecimentos mortos, peso esmagador para o espírito. (...) O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. (Idem, p. 167)

A análise desse jogo experiencial dos “dados” entre si é um dos aspectos mais significativos da teoria do conhecimento de Dewey e, por conseqüência, de sua teoria educacional.

Não há como, para ele, viver experienciando ou operar só com “idéias” ou só com “dados”. Não há possibilidade do “só idealismo” ou do “só empiricismo”.

A possibilidade única é a do *experientialismo*, ou seja, a do acontecer da experiência humana, que tem como suas componentes indissociáveis o pensar, o agir, os “dados existenciais e não existenciais” e todas as relações ou conexões que, “inteligidas”, podem estar produzindo as significações. Não dá para falar nisso ou naquilo e, muito menos, em dualismos. Tudo é uma única, contínua e progressiva experiência que contém essas componentes em interação.

Mas o elemento privilegiado aí é o poder dar-se conta de tudo isso pela *intelecção*. A intelecção ou inteligência (a racionalidade) é o elemento decisivo da qualidade da experiência humana. Dewey é um iluminista. Só que a explicação da inteligência ou da racionalidade não se encontra, para ele, nem nos cânones do idealismo e nem nos do empirismo: para Dewey, a explicação se encontra no seu funcionalismo ou seu instrumentalismo. Ou, se quiser, no “*seu*” pragmatismo.

É neste “seu” pragmatismo, que é também chamado de progressivismo, que Dewey encontra a importância de um quarto momento do método de investigação: o “momento” da *produção das significações*, ou seja, o momento da produção das indicações, ainda intelectuais, das *possíveis conseqüências* a serem buscadas mais seguramente na experiência através de possíveis novas ações (que as provarão, ou não, verdadeiras). É o momento que ele chama de produção de *idéias como planos de ação*.

No ato de pensar, depois de considerarmos a necessidade de fatos, dados, conhecimentos já adquiridos, devemos examinar os seus correlatos que são sugestões, inferências, interpretações conjecturais, suposições, explicações testadas: em suma — *idéias*. *A observação cuidadosa e a cuidadosa recordação revelam o que já se acha nas coisas, o que já está presente e, por isso, os dados.*

(...) *Os dados despertam as sugestões e só em relação com esses dados especiais é que poderemos apreciar a propriedade das sugestões. Mas as sugestões, por outro lado, projetam-se para além dos dados da experiência. Elas prevêem resultados possíveis, coisas a fazer e, não, fatos (coisas já feitas).* A inferência é sempre uma invasão no desconhecido, um salto dado daquilo que é conhecido para o desconhecido. (Dewey, 1959, p. 174)

Esta é a culminância do método do pensar reflexivo: produzir idéias que são sugestões de ações (inferências) que precisam ser aplicadas ou postas à prova na experiência. Pois que não o foram ainda. As idéias “prevêm resultados possíveis, coisas a fazer e não fatos (coisas feitas)”.

É este pensar reflexivo, capaz de produzir idéias indicativas de novas ações adequadas – ações inteligentes – na experiência (porque produzido com esse método), que é o objetivo da educação.

Resumo

Neste artigo busca-se apresentar, inicialmente, algumas informações que ajudam a situar John Dewey no contexto em que viveu e produziu suas idéias, e, em seguida, busca apresentar algumas idéias básicas sobre o que entende ser o pensamento reflexivo, sua importância na vida das pessoas e sobre a necessidade de a educação escolar oferecer subsídios para o desenvolvimento de um tal pensamento em crianças e jovens.

A certa altura deste artigo é afirmado o seguinte: “Sua teoria educacional [a de Dewey] nada mais é que uma teoria que indica como realizar, na prática educativa, o aprendizado do método de produzir conhecimentos garantidos, ou seja, como realizar na prática educativa, o aprendizado do método de investigação que, para ele, é o próprio método do pensar reflexivo”. O aprendizado do pensar reflexivo deve ser, para Dewey, o objetivo da educação. O artigo é encerrado com essa afirmação.

Palavras-chave: pensamento reflexivo; educação para um pensamento reflexivo; educação; filosofia da educação; desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Abstract

This article starts by presenting information about the context in which John Dewey lived and developed his ideas. Then, it presents his basic ideas about reflexive thinking, its importance in people's life and his view that the school must offer elements for the development of this kind of thinking. In a passage of the article it is said: “His educational theory (Dewey's) indicates how the school can implement the learning of the method for reaching knowledge in which you can trust, that is, how to stimulate the learning of the reflexive thinking”. For Dewey, the learning of reflexive thinking should be the objective of education.

Key-words: reflexive thinking; education for the reflexive thinking; education; philosophy of education; development of reflexive thinking.

Resumen

Este texto procura inicialmente suministrar informaciones que puedan situar a John Dewey en su tiempo. Posteriormente intenta mostrar las ideas básicas que indican qué es lo que Dewey entiende por pensamiento reflexivo -su importancia en la vida de las personas y la necesidad de que la educación en las escuelas aporte elementos para el desarrollo de dicho pensamiento en los niños y jóvenes.

En determinado momento del texto se afirma: "Su teoría educativa -la de Dewey- no es otra cosa que una teoría que sugiere cómo plasmar, en la práctica educativa, el aprendizaje del método de producción de conocimientos garantizados, es decir, cómo hacer efectivo en la práctica educativa el aprendizaje del método de investigación que, para Dewey, es el propio método del pensamiento reflexivo".

El aprendizaje del pensamiento reflexivo es el objetivo de la educación para Dewey. Con esa afirmación finaliza el texto.

Palabras claves: pensamiento reflexivo; educación para un pensamiento reflexivo; educación; filosofía de la educación; desarrollo del pensamiento reflexivo.

Bibliografía²

Dewey, J. (s/d.). *A natureza humana e a conduta*. Trad. Eugênio M. Rocha e Jacob Thealdi. São Paulo, *Human Nature and Conduct*, 1922.

_____ (1926). *Experience and nature*. Chicago/London, Open Court Publishing Co.

_____ (1952). *La busca de la certeza um estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Trad. Eugenio Imaz. México, Fondo de Cultura Económica. *The Quest for Certainty*, 1929.

_____ (1959a). *Democracia e educação*. 3 ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo, Nacional. *Democracy and Education*, 1916.

_____ (1959b). *Reconstrução em filosofia*. Trad. Antônio P. Carvalho. São Paulo, Nacional. *Reconstruction in Philosophy*, 1938

_____ (1971). *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo, Nacional. *Experience and Education*, 1939.

2 Nas obras de Dewey, são indicadas, primeiramente, a data da edição da tradução e, ao final, a data da edição na língua original.

- Dewey, J. (1974a). *A arte como experiência*. Trad. Murilo O. R. Paes Leme. São Paulo, Abril Cultural. (Col. Os Pensadores). *Art as Experience*, 1934.
- _____ (1974b). *Lógica, teoria dell'indagine*. Trad. Aldo Visalberghi. Torino, Giulio Einaudi Editore. *Logic: the Theory of Inquiry*, 1938.
- _____ (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 4 ed., trad. Haydeé C. Campos. São Paulo, Nacional. *How we Think: a restatement of relation of reflective thinking to the educative process*, 1933.
- _____ (1989a). *Psychology* In: Dewey, J. The early works of John Dewey, 1882-1898, v. 2. Illinois, USA. Southern Illinois University Press, 1887.
- _____ (1989b). *Outlines of a critical theory of ethics*. In: Dewey, J. The early works of John Dewey, 1882-1898, v. 3. Illinois, USA, Southern Illinois University Press, 1891.
- _____ (1989c). *The study of ethics: a syllabus*. In: Dewey, J. The early works of John Dewey, 1882-1898, v. 4. Illinois, USA, Southern Illinois University Press, 1894.
- McDermott, J. J. (1981). *The philosophy of John Dewey*. Chicago e London, The University of Chicago Press.
- Mills, C. W. (1968). *Sociologia y pragmatismo*. Buenos Aires, Siglo Veinte.
- Murphy, J. (1993). *O pragmatismo de Peirce a Davidson*. Porto, Edições ASA.
- Pitombo, M. I. M. (1974). *Conhecimento, valor e educação em John Dewey*. São Paulo, Pioneira.
- Ryan, F. X. (1992). The kantian ground of Dewey's functional self. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*. v. XXVIII, n. 1, pp. 127-144.
- Sass, O. (1992). *Crítica da razão solitária: a psicologia social de George Herbert Mead*. Tese de doutorado em Psicologia Social. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica.
- Schneider, H. W. (1950). *Historia de la filosofía norteamericana*. Trad. Eugenio Imaz. Mexico, Fondo de Cultura Economica.

Visalberghi, A. (1974). "II filosofo dello spirito scientifico". In: Dewey, J. *Lógica: teoria dell'indagine*. Torino, Giulio Einaudi Editore, v. 1, p. XI-XXX.

Marcos Antônio Lorieri

Diretor Pedagógico do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
Professor no Programa de Educação da PUC-SP
E-mail lorieri@sti.com.br. – tel.: (11) 61917594