

REFLEXÕES SOBRE AFETIVIDADE E RACIONALIDADE NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA A PARTIR DE JOHN DEWEY ⁸³

REFLECTIONS ABOUT AFFECTIVITY AND RATIONALITY IN EDUCATIONAL EXPERIENCE SINCE JOHN DEWEY

Patricia Neumann⁸⁴

Emerson Luís Velozo⁸⁵

Resumo

O objetivo deste artigo é pensar sobre a afetividade e a racionalidade na experiência educativa entre professores e estudantes. A base teórica foi a teoria pedagógica de Dewey, especialmente a obra *Democracia e Educação* (1916). O trabalho na educação é necessariamente interpessoal, no qual se ensinam e aprendem conhecimento, valores e hábitos sociais. Professores podem ter um significativo espaço na vida dos estudantes e isto implica em responsabilidade e habilidades nas relações. Considera-se que a experiência educativa, na qual a relação entre afetividade e racionalidade é elemento central, é um dos meios para a mudança, a desconstrução e a reconstrução de conhecimentos e de sentidos, ambos fundamentais em uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Afetividade. Racionalidade. Educação. Dewey.

Abstract

The objective of this paper is to think about affectivity and rationality in educational experience between teachers and students. Theoretical basis was Dewey's educational theory especially the work *Democracy and Education* (1916). The educational work is necessarily interpersonal where knowledge, values and social habits are taught and learnt. Teachers can become a significant person in students' life and it implies responsibility and abilities in interpersonal relations. We consider educational experience, where affectivity and rationality are essential elements, is one of ways to change, to deconstruction and reconstruction of knowledge and meanings, both fundamental in a democratic society.

Keywords: Affectivity. Rationality. Education. Dewey.

⁸³ Artigo oriundo da dissertação de Mestrado em Educação da autora. O artigo "O Dualismo na Sociedade e na Educação: algumas reflexões a partir de John Dewey" está publicado nos anais da XXII Semana de Pedagogia (UNICENTRO, 2014) e o resumo expandido "O Pensamento Reflexivo como Finalidade Educacional para John Dewey" nos anais do IX Congresso Internacional de Filosofia (UNICENTRO, 2015).

⁸⁴ A autora é bacharel em Psicologia (FAG) e mestra em Educação (UNICENTRO). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação (UNICENTRO). Linha de Pesquisa: Educação, Altas Habilidades/Superdotação e Avaliação Psicológica e Pedagógica. E-mail: souhumanista@gmail.com, fone: (42)99940-1815.

⁸⁵ O coautor foi orientador da pesquisa e é licenciado em Educação Física (UEPG), mestre e doutor em Educação Física (UNICAMP). Professor adjunto da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Linhas de Pesquisa: Corpo, Cultura e Educação; Educação Física, Cultura e Sociedade. E-mail: emersonvelozo@yahoo.com.br, fone: (42)99971-1259.

Introdução

John Dewey (1859-1952) é um pensador marcante que transitou pela pedagogia, psicologia e filosofia do século XX. Os problemas levantados por Dewey são principalmente importantes para os campos da educação e da filosofia, de forma que influenciou as políticas educacionais em diferentes países, inclusive o Brasil nas décadas de 1930 e 1990 (FÁVERO e TONIETO, 2011). As ideias de Dewey em torno da sociedade e da educação têm suscitado releituras e debates, bem como diversas críticas.

No Brasil, nos anos 1930, os primeiros a criticá-lo foram alguns autores religiosos como Tristão de Athayde e Leonardo van Acker, conforme Cunha e Costa (2002), católicos com uma postura mais conservadora. Ocorreu que algumas ideias defendidas pelo Movimento da Escola Nova, o qual foi um movimento que buscou renovar a educação durante a primeira metade do século XX, amplamente influenciado pelo pensamento de Dewey, iam de encontro a um princípio fundamental da igreja católica naquela época que era o de que a educação dos membros da sociedade deveria ficar a cargo da igreja e das bases cristãs, as quais estavam erigidas pela espiritualidade e pela verdade absoluta vinda de Deus. Para tais católicos, a excelência humana estava em habitar uma realidade imutável e constante, na qual os membros da sociedade deveriam ser educados predominantemente pela família orientada pela igreja e aceitar que a condição humana era a de submissão ao sagrado.

Contrário a isto, Dewey defendia que o indivíduo habita um mundo que muda o tempo todo, que é instável e incerto. Neste mundo volátil, o conhecimento científico emerge como um meio para a sobrevivência da sociedade na qual seus membros são vistos como indivíduos psicológicos e sociais, para além de seres criados por Deus. Na concepção de Dewey, a verdade absoluta não existe e não cabe à Filosofia (cristã ou não) ser detentora do saber pleno. Assim sendo, “no campo educacional, os pragmatistas, particularmente os deweyanos, são apresentados como defensores de uma educação exclusivamente voltada para os bens sociais e coletivos, âmbito no qual tudo é relativo” (CUNHA e COSTA, 2006, p. 290) e relatividade, para estes autores católicos, era vista como fonte de caos social em vez de uma democracia organizada.

Para além de ser um dos destaques na história da educação brasileira, a obra de Dewey se constitui como um clássico da pedagogia moderna, pois suas ideias não se prenderam à época em que o autor viveu, mas ultrapassam tempo e espaço e têm atraído a simpatia de uns e a antipatia de outros (SOUZA, 2011). Em sua principal obra pedagógica, de 1916, *Democracia e Educação*, Dewey (1959) concentra ideias filosóficas e psicológicas aplicadas aos problemas da educação, esclarece ideias implícitas em uma sociedade democrática, debate os objetivos e métodos da educação pública e critica teorias do conhecimento e da moral. Nela também se encontra um de seus principais conceitos pedagógicos: a experiência educativa.

Experiência é termo central na obra de Dewey, devido a sua atitude filosófica que nega “qualquer tipo de razão transcendental, racionalismo ou idealismo” (SOUZA, 2012, p. 230) no que tange a como se pode conhecer o mundo. Por experiência, Dewey (1954; 1959a; 1979) entende uma relação. Uma relação interativa no tempo e no espaço entre objetos animados e inanimados, relação na qual ambos se influenciam mutuamente. Desta influência, surge a instabilidade e dela decorrem mudanças. Embora não se possa conhecer todas as influências exercidas e recebidas entre os objetos, o fato é que desta conexão emerge algo novo e, muitas vezes, inesperado. Há, entretanto, diferentes tipos de experiência e a experiência educativa é aquela na qual está presente um tipo específico de pensamento, o pensamento reflexivo, aquele no qual existe a consciência da experiência e, com ela, o significado e a compreensão de suas relações e consequências. Experiência educativa, portanto, não é qualquer experiência. Ela é vivida por indivíduos⁸⁶, não por objetos inanimados, pois implica consciência da consciência e do significado.

A experiência educativa é influenciada e composta por elementos individuais, sociais, históricos, econômicos, políticos, etc. No âmbito individual, um de seus elementos é o que Dewey (1959a) chamou de atitudes emocionais. Uma atitude pode ser tanto a postura corporal quanto as formas de agir. A influência que um indivíduo exerce sobre o outro não ocorre sem que haja um componente físico que aja como intermediário, *e.g.*, “um sorriso, uma carranca, uma censura [...] tudo isso envolve alguma mudança física” (DEWEY, 1959a, p. 30). Tais primeiras atitudes são movidas apenas por sensações físicas,

⁸⁶ Conceitos como indivíduo e razão foram mantidos por fidelidade ao pensamento de Dewey e de sua época.

mas com o decorrer do desenvolvimento, tornam-se mais e mais complexas com a participação das emoções e da razão. Além disso, as atitudes têm um componente interno e outro externo. O componente interno é aquele que somente o indivíduo conhece, por ser tão somente ele quem sente e/ou pensa. Se o indivíduo não expressá-lo de alguma maneira, os outros não podem ter acesso. O componente externo é social, tudo que está em torno do indivíduo no tempo e no espaço.

Mas, em que consiste uma atitude emocional? Em *Democracia e Educação*, Dewey (1959), de modo implícito, coloca que as emoções são aspectos internos, que independem da vontade e fazem parte do que é irracional nos indivíduos, sendo o irracional um componente que funciona diferentemente dos processos racionais. Embora o irracional e o racional funcionem diferentemente um do outro, ambos se influenciam de forma mútua e constante. As emoções influenciam as atitudes e estas estão na experiência educativa tanto quanto o componente racional. O termo *afeto* não aparece em 1916, mas dez anos depois, em um dos últimos ensaios de Dewey, *Affective Thought*, de 1926. Nele, Dewey defende mais especificamente a relação entre a afetividade e a racionalidade na experiência educativa. O termo *afeto* também aparece em *A Valoração nas Ciências Humanas*, de 1939, em que ele aborda a constituição de valores nas ciências e a influência dos afetos e das idealizações na mesma.

A partir da relação entre afetividade e racionalidade na experiência educativa, da consideração de que o espaço formal e legalmente destinado a ela são as instituições educacionais – embora experiências educativas possam ocorrer em diversos espaços sociais – e da constatação de que nem sempre as experiências entre estudantes e professoras ou professores⁸⁷ são educativas, no sentido proposto por Dewey, é que nos dispomos a refletir sobre a afetividade e a racionalidade, especificamente na relação entre

⁸⁷ A leitora e o leitor podem observar que, na seção primeira, está presente o termo *aluno* enquanto no restante do texto o termo *estudante*. Isto é proposital, pois são conceitos que expressam visões de mundo diferentes na relação não só com professores, mas com o conhecimento. Entendemos que *estudante* e *professora/professor* estão numa relação de equidade, de forma que um aprende com o outro diferentes tipos de conhecimento. Já na relação *aluna/aluno* e *professora/professor*, quem detém o conhecimento é apenas um dos lados da relação, no caso, a *professora* ou *professor*. Outro aspecto que pode ser notado é que, ao decorrer da segunda seção do texto, salientamos o gênero feminino e masculino quando nos referirmos a *professoras* e *professores*, em oposição ao tradicional modo de se referir apenas ao masculino quando se trata de grupos nos quais podem haver tanto homens quanto mulheres. Nos momentos em que aparece apenas o termo '*professor(es)*' como categoria geral sem diferenciação de gênero, estamos a ser fiéis à linguagem do referido autor.

estudantes e professoras ou professores no processo de ensino e aprendizagem sem nos delimitarmos a algum tipo de instituição educacional ou faixa etária específica das(os) estudantes.

O meio que utilizamos foi a interpretação do fenômeno “experiência educativa” que visa ampliar sua compreensão, a qual, inclusive, requer o pensamento reflexivo. Nossa reflexão foi organizada em dois momentos. Primeiramente, apresentamos o dualismo, um dos elementos centrais que Dewey contrapôs em sua filosofia e do qual deriva sua proposta pedagógica, juntamente à discussão de algumas críticas. Depois, refletimos sobre afetividade e racionalidade na experiência educativa, que é o tipo de experiência que professoras e professores devem oportunizar a seus estudantes, segundo uma proposta de pedagogia e sociedade democráticas.

Dewey: um pensador controverso

Um dos principais pontos de partida da filosofia e pedagogia de Dewey é sua posição contrária ao dualismo. Segundo Abbagnano (2001), dualismo é um termo que surgiu no século XVIII, possivelmente com Thomas Hyde, em 1700, para expressar a teoria de Zoroastro de que há dois princípios (bem e mal) que lutam um contra o outro. O conceito dualismo surge no século XVIII, mas a ideia de dualidade surge com a interpretação da teoria do conhecimento de Platão (o sensível e o inteligível) e segue com Descartes no que tange a duas naturezas separadas e independentes, a substância natural (corpo físico, *res extensa*) e a substância mental (mente, *res cogitans*), ou seja, um dualismo de substâncias. Em outras palavras, este tipo de dualismo afirma que tudo que existe, tudo que há no que chamamos de mundo, ou é mental ou é material. Disto deriva, por exemplo, a ideia de que teoria (mental) e prática (material) são coisas completamente diferentes.

Dewey (1959a) parte deste dualismo sendo contra a separação entre mundo mental e material e seus derivados como a separação radical entre filosofia e ciência. Ele refuta a ideia de que filosofia é apenas fruto da razão e do conhecimento imediato e a ciência é somente uma ação prática. Para ele, a racionalidade e a prática estão unidas e inter-relacionam-se, mas o princípio dualista se mostra, na sociedade e na educação, em várias situações, como na separação entre empírico e racional, particular e universal,

objetivo e subjetivo, passivo e ativo, mente e corpo, afetividade e racionalidade, etc. Nestas separações, sempre um dos pares acaba por se sobrepor ao outro conforme o valor atribuído a um ou a outro em cada momento. Neste último par, os afetos são vistos como algo isolado e individual, desconectados e inferiores à razão que não é influenciada pelos afetos, pois cabe apenas a ela chegar ao conhecimento universal, imutável e verdadeiro.

A posição filosófica de Dewey, o pragmatismo, que enfatizou a contraposição ao dualismo racionalista suscitou diversas críticas. Na década de 1940, mais especificamente em 1947, Horkheimer fórmula intensas críticas não dirigidas diretamente à pedagogia de Dewey, mas a sua filosofia e teoria do conhecimento. Para Horkheimer (2002), o pragmatismo resume o significado das ideias e projetos onde a verdade é substituída pela probabilidade que se aplica, inclusive, ao pensamento de Dewey, o mais radical filósofo pragmatista, que foi inábil em cogitar que a teoria pragmática de William James tem um alcance limitado na qual a “verdade não é para ser almejada por si mesma, mas na medida em que funciona mais” (HORKHEIMER, 2002, p. 49). O pragmatismo tem um caráter estritamente funcionalista e “tenta reverter qualquer compreensão em simples conduta” (*Ibid*, 2002, p. 52), seu objetivo se volta unicamente para o que for de ordem prática e opera uma cisão entre o prático e o teórico, pois a compreensão teórica é “apenas um nome para acontecimentos físicos ou algo sem sentido” (*Ibid*, 2002, p. 53), ou seja, o pragmatismo combate tudo o que for de ordem intelectual e o critério de verdade é a satisfação do indivíduo.

Horkheimer considera que Dewey tem uma forte noção do que é conhecer, mas que sua visão deixa de lado o pensamento filosófico porque o foco está somente na ação prática e não na ação de refletir, uma vez que conforme “o culto pragmatista das ciências naturais, existe apenas uma experiência que conta, a saber, o experimento científico” (HORKHEIMER, 2002, p. 53). Tudo deve passar pela verificação com fins utilitários e o próprio pensamento é avaliado pelo efeito que ele incide na produção e na conduta das pessoas. O pragmatismo procura encaixar toda atividade intelectual do modelo do laboratório experimental, assim como as indústrias procuram encaixar os operários no modelo de produção em série. Por fim, Horkheimer enfatiza que os pragmatistas eram “liberais, tolerantes, otimistas, e totalmente incapazes” (HORKHEIMER, 2002, p. 55) para lidar com a bancarrota cultural da época.

Salientamos que estas críticas que Horkheimer faz ao pragmatismo de Dewey parte da ideia de razão objetiva e subjetiva e na interpretação do autor, Dewey desconsidera a razão como capaz de chegar ao conhecimento objetivo, da necessidade de encontrar o porquê das coisas e enfatiza que o essencial é apenas saber como fazer. Não vem ao momento debater de forma mais profunda a crítica de Horkheimer, mas cabe levantar a questão de que o autor interpreta Dewey a partir da ideia de que o pragmatismo reduz a verdade ao utilitário e não com base na perspectiva do próprio Dewey. Isto porque é de causar estranheza que Horkheimer afirme que Dewey foi um pragmatista que defendeu a separação entre o intelectual e o prático sendo que Dewey se dedicou justamente a contrapor o dualismo. Tanto que escreveu a obra *Como Pensamos*, na qual expõe e defende a necessidade do pensamento reflexivo relacionado à prática, discorre sobre a responsabilidade intelectual e de como a razão é parte fundamental do desenvolvimento do indivíduo. Porém, Horkheimer se baseia consideravelmente na ideia de conteúdo objetivo e acusa Dewey de ignorá-lo, bem como de isolar e transformar a razão em um mero instrumento.

Segundo Pagni (2009), estas críticas que partem de Horkheimer parecem ter sido seguidas por Adorno, ambos da primeira geração de pensadores de Frankfurt. Eles fizeram a relação entre pragmatismo e racionalidade instrumental, sendo esta relação continuada e modificada por Habermas, uma relação que segundo Garrison *apud* Pagni, distorceu o instrumentalismo filosófico de Dewey, “afastando muitos leitores da interpretação de sua obra e da importância que assume para a [...] filosofia da educação. [...] o instrumentalismo filosófico de Dewey é muito diferente daquilo que os frankfurtianos denominaram de razão instrumental” (PAGNI, 2009, p. 11).

Ao contrário da ideia de que conhecimento é imutável, ideia derivada do racionalismo moderno, Dewey dá ênfase à mudança. Tanto que o princípio central de sua pedagogia e filosofia é que a realidade muda a todo o momento e que estas mudanças nos permitem o desenvolvimento individual e social. Para Dewey (1959a), inexistem hierarquia de valores em que a experiência tem maior ou menor importância que a razão para chegar ao conhecimento. Ele não desmerece a importância da racionalidade no processo do conhecer, mas ela não é superior à afetividade. O conhecimento não se inicia no ato mental, tal qual para Descartes e demais racionalistas modernos, mas começa na experiência. Isto tem como consequência a tese de que o conhecimento é construído e,

neste processo, não se pode atribuir maior importância a um ou outro elemento, isoladamente.

Ideias pedagógicas derivadas desta posição também foram criticadas. Em 1961, Hannah Arendt faz críticas ao pragmatismo americano quando ela se propõe a compreender os motivos que levaram e que acentuaram a “crise educacional na América” (ARENDR, 2009, p. 229). Sua crítica parte de uma análise da educação e política americanas, o fracasso no ensino, em que seu objetivo é pensar sobre “os aspectos do mundo moderno e de sua crise que [...] se revelaram na crise da educacional e [...] sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização” (*Ibid*, 2009, p. 234). Sua preocupação com este tema decorre do fato de Arendt defender que uma crise não afeta um país isoladamente, mas influencia os demais lugares. Ela sugere que um dos fatores que acentuou a crise educacional americana está relacionado ao estilo político do país que tem como princípio a ideia de igualdade que “peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores” (ARENDR, 2009, p. 229).

Assim, a partir do ideal político de igualdade, Arendt (2009), em sua interpretação, elenca três pressupostos, para ela, pragmáticos básicos – atribuídos à influência da filosofia e pedagogia de Dewey – os quais afirma que são destrutivos para a educação e que acentuam a crise, junto à tentativa de “reformular todo o sistema educacional” (ARENDR, 2009, p. 223). A autora descreve os pressupostos da seguinte forma: o primeiro é a ideia de que as crianças devem ser autônomas em relação à autoridade dos adultos, elas mesmas devem se governar em seu grupo e o adulto “pode apenas dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça” (ARENDR, 2009, p. 230). Segundo ela, este pressuposto que objetiva emancipar a criança do adulto a deixa em pior situação que antes, pois em vez da criança ter que lutar contra o poder do adulto, agora tem que sozinha lutar contra o seu próprio grupo. A criança que não concordar com seus colegas, será vencida pela maioria e não poderá se rebelar, o que tende a levá-la ao conformismo e à delinquência. Na intenção de “respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos” e esconde-se que “a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância [...] é uma preparação para a condição adulta” (ARENDR, 2009, p. 233).

O segundo pressuposto que Arendt (2009) critica é que a pedagogia deixa de se voltar ao conteúdo específico para se tornar geral. Com isso, a formação de professores é prejudicada, pois estes não precisam mais se dedicar à matéria e pouco sabem a mais que o aluno baseado na ideia de que o professor não deve se colocar na situação que sabe mais, não deve mais ocupar o lugar de autoridade já que a autoridade agora é dada para a criança.

O terceiro pressuposto é o de que se deve substituir “o aprendizado pelo fazer” (ARENDR, 2009, p. 232). O papel do professor não seria mais o de transmitir conhecimento, mas sim o de mostrar como fazer as coisas, como se aprimoram habilidades. Para Arendt, este pressuposto também “tende a tornar absoluto o mundo da infância [...] sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo” (ARENDR, 2009, p. 233).

Em relação a estas críticas, pensamos que Arendt se refere às ações que possam ter sido realizadas na época que, ao que parecem, os três pressupostos giram em torno do fato dos adultos passarem sua autoridade para as crianças e deixá-las que se desenvolvam entre si e por si mesmas. Os pressupostos assim descritos por Arendt podem ter influenciado a educação americana na época, porém, ela não cita em qual(is) obra(s) de Dewey se baseou para criticá-lo. Nas obras que estudamos⁸⁸, observamos que nenhum dos pressupostos elencados por Arendt foi postulado por Dewey da forma como ela afirma que ele o fez. A principal ideia defendida por Dewey é que existe uma relação de influência mútua entre os indivíduos independentemente da idade e que nesta relação que, inclusive, atravessa tempo e espaço, os indivíduos se modificam constantemente. Nesta relação, ele defendeu que o adulto deve oferecer condições para que as crianças se expressem, como por exemplo, ouvir o que a criança pensa e sente.

Isto não significa que o adulto deva diminuir sua autoridade e sua responsabilidade para com as crianças, pelo contrário. Entretanto, o que Dewey combate é a autoridade na qual o adulto se coloca como mais importante que a criança – um derivado do dualismo que separa racional e irracional, sendo o adulto racional e a criança

⁸⁸ *Human Nature and Conduct* (1930), *Vida e Educação* (1954), *Democracia e Educação* (1959), *Como Pensamos* (1959), *Experiência e Educação* (1979), *Affective Thoughts* (2008) e *Teoria da Valoração* (2009).

irracional, incapaz de pensar – e, nesta lógica, apenas o adulto sabe e a criança não sabe, assim como apenas o professor sabe e o aluno nada conhece, pois conhecimento seria apenas conhecimento racional desconectado da experiência.

O que Dewey propõe não é transferir totalmente a autoridade para as crianças, nem a autoridade do professor aos alunos, mas de permitir que crianças e alunos se mostrem como indivíduos que são, ou seja, que haja comunicação democrática entre todos. Assim, “os educadores seriam responsáveis por promover essa comunicação sensível e aberta, funcionando como uma espécie de emissores das mensagens compartilhadas pela comunidade, na qual interagem com os significados que a congregam” (PAGNI, 2009, p. 178), sendo que “a educação deve contemplar esses dois componentes ao mesmo tempo, em vez de adotar um deles” (CUNHA, 1996, p. 7).

Quanto à crítica à questão da formação dos professores colocada no segundo pressuposto, quando Dewey (1959a; 1979) fala que o professor não deve se colocar na posição de detentor de todo o conhecimento, ele não quer dizer que o professor deveria saber “menos” que os alunos, mas que junto ao conhecimento que ele possui como professor, ele deve valorizar também o que os alunos trazem para a escola através de suas experiências individuais e sociais. Para Dewey, o professor precisa estar em constante contato com novos conhecimentos de diferentes fontes, sendo uma delas, a própria experiência educativa com seus alunos. Existem conhecimentos relevantes para o desenvolvimento social que não são transmitidos pela família, mas pela escola e estes conhecimentos são de responsabilidade do professor, de forma que o professor não pode se desobrigar de ensinar.

E por fim, acerca da terceira crítica, a de que Dewey defendeu trocar o ensino pela prática, o que Dewey defendeu foi relacionar a teoria e a prática, não de substituir uma pela outra. Afirmamos que, para Dewey, a educação tradicional dava demasiada importância para o que era de âmbito intelectual e deixava o âmbito do fazer de lado. Então, Dewey propôs equilibrar estas duas áreas em que a prática é uma parte do ensino junto ao estudo teórico. Assim, a leitura que Arendt faz dos pressupostos pragmáticos de Dewey está equivocada e merecerem maior profundidade de análise, o que não diminui sua contribuição para o debate de pontos relevantes acerca da influência que a educação recebe da relação entre a vida pública e a privada, sobre a perda da autoridade e da

responsabilidade dos adultos frente à educação das crianças e o que ela chama de crise da autoridade em relação com o pensamento político.

Ainda acerca da proposta pedagógica de Dewey, derivada da contraposição ao dualismo, temos a crítica de Saviani em torno da ideia de *aprender a aprender*. Pagni (2009) esclarece que nem todos os autores de orientação marxista encaram o pragmatismo como algo negativo, mas alguns deles, sendo o que critica mais expressivamente Dewey, é Saviani. Assim, uma das críticas feitas por Saviani (2009) é quando chama a teoria que embasou o movimento da Escola Nova de não-crítica. A crítica de Saviani é interessante para pensar sobre duas questões. Uma delas é a diferença entre o que um determinado autor propõe e o que se realiza na prática a partir de suas ideias e também o risco de esperar que uma única teoria seja como um “messias” que resolverá todos os problemas de uma situação complexa. O movimento da Escola Nova teve como um de seus defensores Anísio Teixeira que teve influência da teoria pedagógica e filosófica de Dewey, do qual se pegou a ideia de aprender a aprender.

Importante compreender que a crítica que Saviani desenvolve parte de sua análise acerca da relação entre marginalidade e educação. Ele olha para cada período da história educacional do Brasil e debate como a marginalidade tem sido vista e não resolvida, ou seja, cada modelo educacional que temos desenvolvido ainda não deu conta de resolver este problema. Mas acerca da Escola Nova, Saviani (2009) salienta que a visão que sustentou este movimento se contrapunha à escola tradicional e acreditava que a escola deveria uniformizar a sociedade, corrigir os problemas sociais e o caminho para isto seria a aceitação dos rejeitados pelo sistema anterior. Eis o momento que se percebe que os indivíduos são diferentes e que as diferenças individuais precisam ser aceitas. Estes diferentes são os marginalizados da época e a educação deveria adaptar estes indivíduos diferentes ao sistema através da aceitação e respeito ao anormal, seja qual anormalidade fosse. Esta percepção de Saviani nos leva a pensar que estamos a falar dos anos 30 do século XX em que pululavam acontecimentos sociais fora e dentro do país que influenciavam a construção da ideia de individualidade, sendo um deles o questionamento acerca do que é normal/anormal, bem como de necessidades da época como a de construir uma escola para todas e todos.

A pedagogia da Escola Nova interpretava a ideia de que se deve deslocar o foco da razão para os afetos, bem como deslocar o foco [...] do aspecto lógico para o

psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2009).

Ao ler este trecho de Saviani, percebemos que ele direciona sua crítica mais acerca da forma como o movimento da Escola Nova executou a educação do que às teorias que a influenciaram. Saviani se ocupa da análise das ações pedagógicas e não de uma análise direta da teoria de Dewey e da maneira como foi interpretada e aplicada. Sendo assim, se olharmos para a crítica de Saviani ao que se refere ao modo como foi interpretada a teoria da educação de Dewey e sua decorrente aplicação, concordamos que a proposta da Escola Nova foi insuficiente para resolver o problema da marginalidade, que é o foco de análise de Saviani. Não queremos dizer que a compreensão de Saviani acerca do que ocorreu na educação daquela época está equivocada, mas chamar a atenção para que se tomarmos a crítica de Saviani de forma a entender que a ideia de *aprender a aprender* é o que ele expõe literalmente no parágrafo citado, então discordamos desta interpretação porque, neste caso, a aplicação das ideias de Dewey tomou um rumo diferente do que ele propôs.

Isto porque aprender a aprender, para Dewey, defendemos, não se refere a enfatizar um aspecto sobre o outro, não se trata de deslocar a ênfase de uma coisa para a outra como se a ênfase anterior estivesse equivocada. Não se trata de dar mais importância a uma coisa que a outra como se o tempo todo tivéssemos que ou estar de um lado ou de outro como se a realidade fosse mesmo cindida em apenas duas opções, como as duas substâncias, uma mental e outra material. Dewey não defende uma realidade separada aos pedaços em que uma parte se sobrepõe a outra, mas a relação entre as diferentes partes que existem na composição do todo. Não se trata de separar razão de afetos, conteúdo de processo, esforço de interesse, quantidade de qualidade e demais pares de coisas que compõem a vida educacional e social. O próprio conceito de experiência educativa como experiência inteligente, em que o indivíduo compreende as relações que existem entre as coisas e analisa causas e consequências de suas escolhas a

partir de uma visão consciente do todo, refuta a ideia de atribuir ênfase a um determinado aspecto, pois quando se dá demasiada atenção a uma coisa em detrimento de outra não se vê sua relação, mas se ocupa em defender qual é a mais importante, o que resulta em um conflito que pende ora para um lado ora para outro sem uma saída deste estado de disputa entre as partes.

Dewey (1954; 1959a; 1979) critica a escola tradicional em que o professor, por exemplo, é o centro do conhecimento, mas ele não defende que a ênfase deveria ser colocada no aluno, que se deveria diminuir a disciplina, que transmitir conhecimento era menos relevante que o prazer em estudar, que a relação interpessoal é mais importante que a análise social, histórica, cultural, que aprender não depende de fatores socioculturais desde que haja um ambiente adequado, etc. Percebemos que a teoria de Dewey foi interpretada de maneira a tirar a ênfase de determinados elementos e colocar em outros e se desta forma ocorreu, não é de se surpreender que o ideal embasado por tais interpretações tenha agravado a marginalidade, como afirma Saviani (2009), e fortalecido o desenvolvimento de um modelo educacional voltado aos interesses de poucos favorecidos. Este ideal não colocou em prática a proposta de Dewey, uma vez que existe considerável diferença entre renovar e transformar.

O movimento da Escola Nova, diz Saviani (2009), perturbou a escola tradicional. Neste sentido, pensamos que foi um movimento que renovou alguma coisa da época e foi importante para influenciar outros movimentos pedagógicos. Porém, a ideia defendida por Dewey de transformar a sociedade não chegou a se realizar nem no Brasil e nem no próprio país de Dewey, os Estados Unidos. A crítica de Saviani nos ajuda a pensar que pode haver consideráveis diferenças entre o que propõe um autor e o que se realiza a partir da interpretação de suas ideias, além de que um movimento, tal qual a Escola Nova, não recebeu influências apenas de Dewey. A própria aplicação de uma teoria se une a tantos fatores que a torna tão complexa quanto o problema que procura resolver.

O que queremos chamar a atenção é para que a crítica que se direciona a qualquer movimento, mas neste caso a Escola Nova, parece se remeter mais às ações dos chamados escolanovistas e as consequências sociais, o que também é relevante, que acerca do que foi entendido das teorias que embasaram tais ações. Isto nos faz refletir que parece imprudente julgar um autor ou sua teoria pelas ações daqueles que o leram e defenderam que estavam a ser fiéis a ele sem considerar todos os elementos que

ocorreram concomitantes à aplicação de uma teoria. Um movimento pedagógico não se constitui apenas de teorias, mas da atuação direta dos indivíduos em sua realidade em que, ao analisar um movimento que já ocorreu, as ações dos indivíduos e as bases teóricas interpretadas por eles são apenas dois fatores de todos os que devem ser analisados.

Uma coisa é pensar sobre as ações de quem leu Dewey, os escolanovistas, por exemplo, e outra é pensar sobre a própria teoria de Dewey, mas ambas as análises se complementam de acordo com o objetivo que se procura alcançar. Entretanto, pensamos que sem esta ponderação, tanto a defesa quanto a crítica de uma ideia ficam parciais, o que pode levar ao apego às interpretações de uma teoria e a crença de que todos os problemas serão resolvidos a partir de um determinado ponto de vista. Em suma, as críticas nos levam a refletir sobre o nível de análise da obra de um autor e a responsabilidade intelectual ao interpretá-la e falar sobre ela, bem como de relacionar a obra a questões da realidade.

E, neste sentido, salientamos que a busca de Dewey não é pela descoberta da verdade. Isto porque a noção de verdade que Dewey critica é aquela oriunda do racionalismo moderno, no qual se fundou as ciências naturais, e concebia o conhecimento como simples, uniforme, universal, atemporal, independente e imutável, originado puramente na razão. Nesta perspectiva, a verdade é única e jamais muda e se assim o é, quem detém a verdade, detém também o poder, para tocar no aspecto político. Em Dewey, temos uma abertura para pensar outras possibilidades em busca por maior compreensão das relações humanas.

Nisto, o conhecimento é complexo, disforme (no sentido de não ter uma única forma), temporal e mutável. O objetivo não está, em Dewey, de prever e controlar fenômenos naturais, mas em compreender relações entre fenômenos individuais e sociais, ou seja, estamos a falar de ciências humanas. Neste escopo, o modo dualista de ver o mundo se mostra insuficiente e a retomada da experiência como elemento constitutivo do conhecimento oportuniza outras perspectivas acerca do mundo, das experiências que são educativas e das que não são, mas que podem vir a ser e, nelas, da afetividade e da racionalidade. Eis o que discutimos na sequência.

Afetividade e Racionalidade na Experiência Educativa

Conforme pontuado por Cunha (2001b), para Dewey, deve-se fazer “uma reflexão sobre o mundo dos homens no mundo real” (CUNHA, 2001b, p. 88) e é no processo educacional que se encontra a maior experiência de transformação que os indivíduos podem ter. Assim, o mundo real que discutimos neste momento é a transformação que pode ser proporcionada na relação interpessoal entre professoras ou professores e estudantes e a responsabilidade daquelas(es) na educação. A definição de educação daí extraída é a de educação como *“uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso de nossas experiências subsequentes”* (DEWEY, 1959a, p. 83) [grifos do autor]. Dentro disto, o trabalho das professoras e professores é necessariamente interpessoal, isto é, trata-se de um trabalho que inexiste sem outras pessoas.

Dewey (1959) entende que a ação de ensinar e a de aprender é um processo que tem como característica a plasticidade, pois os indivíduos são capazes de adquirir novos hábitos e aprimorar os já existentes. Entretanto, o hábito sem o pensamento reflexivo destrói a plasticidade e a capacidade de transformar a si e o meio social. Os hábitos repetitivos sem reflexão, dentro da educação, se tornam padrões de conduta nos quais se procura encaixar as(os) estudantes em vez de oportunizar a elas e a eles o desenvolvimento da capacidade de ter autonomia intelectual e afetiva.

Quando defendemos a ideia de que afetividade e racionalidade são relevantes no ensino e na aprendizagem, queremos salientar que professoras e professores são indivíduos que, assim como estudantes, não apenas ensinam e aprendem conhecimento formalizado, mas também ensinam e aprendem valores e hábitos sociais. Já dito por Dewey (1979; 1959), os hábitos, quando enrijecidos, limitam a construção do significado na experiência e, com isso, não se pensa nem se sente a educação como um processo contínuo da própria vida, mas como algo que vem de fora e é imposto por alguém.

Ainda convivemos com a ideia que Dewey (1959a) era fundamentalmente contra em sua época: a de que a função da educação é preparar para a vida. A educação como preparação para a vida muito tem se ocupado de encaminhar as(os) estudantes para o trabalho independente se elas e eles sabem o que querem de si ou não, se existe algum significado no conhecimento formal.

Comumente, uma das consequências de se enxergar as coisas de forma separada umas das outras, como educação e vida, é que esta cisão se estende para a forma como se vê a responsabilidade frente aos resultados das relações interpessoais. Falamos em relações interpessoais porque a educação existe a partir deste tipo de relação, a de um indivíduo com o outro. Quando se vê o todo em fragmentos, tende-se a atribuir responsabilidade apenas a um elemento isolado como o governo, a família ou a escola. O pensamento que se desenvolve de maneira a interpretar a realidade de forma fragmentada exclui a si mesmo e projeta para fora de si a origem do problema ao isolar um único responsável pela situação.

Isto ocorre quando, *e.g.*, pais responsabilizam apenas a professora ou o professor por um problema que seu filho ou filha enfrenta na escola, quando profissionais da educação responsabilizam apenas a família pela má educação do filho e/ou apenas o estudante pela sua dificuldade de aprender e/ou de se relacionar em grupo, quando ambos responsabilizam apenas o governo por uma gestão que não atende as necessidades da escola, etc. A questão está em que temos uma tradição de pensamento embasado pelo *ou isto ou aquilo* em vez de *e isto e mais aquilo*, ou seja, tendemos a pensar mais por exclusão que por reunião de elementos.

Esta forma de organizar o pensamento tem por base a separação e a exclusão de elementos indesejáveis. Isto se reflete nas ações do dia a dia, pois facilmente os indivíduos criam pensamentos para justificar o que não deve fazer parte de seu cotidiano. Embora se tenham dirigidos esforços para desenvolver uma sociedade mais inclusiva e que aceite as diferenças, discurso atual, a situação social do nosso país e do mundo nos chama a atenção para a existência da exclusão e eliminação das diferenças. Temos, de um lado, ações de cooperação e de outro, tal qual a época de Dewey “um estado de hostilidade recalcada e de guerra incipiente” (DEWEY, 1959, p. 104) entre os povos. A questão da ação de incluir é mais profunda que somente a tentativa de mudar comportamentos. Tem a ver com a estrutura de pensamento.

Nosso modelo educacional não só tende a excluir a afetividade das e dos estudantes, mas igualmente o faz com os profissionais desde a sua formação. Torna-se dificultoso às professoras e professores oportunizar experiências educativas para seus estudantes expressarem o que sentem e aproveitarem o componente afetivo como recurso se eles próprios, em muitas das vezes, são indivíduos que estão alheios aos seus

próprios afetos e lhes foram negligenciadas oportunidades para expressar sua afetividade e também sua racionalidade.

Conforme Dewey, “as coisas com que não estamos acostumados a lidar são estranhas, alheias, frias, remotas, abstratas” (DEWEY, 1959, p. 205) e, assim, são tratados os afetos em nossa educação: ficam relegados ao desconhecido, negligenciados, mesmo que sejam sentidos a todo o momento. Estamos em contato com eles continuamente e a lacuna da nossa sociedade e educação está em direcioná-los de maneira a serem mais proveitosos e menos destrutivos nas relações interpessoais. Dewey é enfático ao dizer que às professoras e aos professores “não basta apenas preparo e erudição” (DEWEY, 1959, p. 202), pois não se trata unicamente de ter conhecimento de conteúdo, mas também de observar as ações dos estudantes, uma vez que o conteúdo deve ter relação com as necessidades e capacidades de quem aprende.

Pensamos que é complexo de se colocar em prática a proposta de Dewey porque perceber as necessidades e capacidades dos estudantes requer amadurecimento afetivo e racional dos profissionais que com eles trabalham e tal amadurecimento enfrenta diversos obstáculos na forma como nossa sociedade se encontra organizada, sendo um deles a falta de aproveitamento da afetividade para algo construtivo. Mas quais critérios temos ou escolhemos para definir preparação profissional? Será que esta preparação inclui ensinar professoras e professores a manejar relações interpessoais? E seria isto relevante? Não está em nosso alcance responder estas perguntas neste momento, mas elas servem para fomentar debates sobre o que se valoriza dentro da formação tanto inicial quanto continuada.

Neste ponto, trazemos Dewey (1959) em sua explicação de que a imitação, a emulação e a necessidade que os indivíduos têm de estarem junto uns aos outros são três reforçadores do processo educativo. Para Dewey, um indivíduo influencia o outro através de mudanças físicas não só das coisas ao seu redor, mas também mudanças do seu próprio corpo. São estas mudanças físicas, as atitudes, que fazem com que o outro se movimente, realize também alguma atitude. Dewey traz o exemplo da mãe que oferece um objeto qualquer para sua filha e a mesma pega das mãos da mãe. Depois que a filha está com o objeto, o modo que se comporta com ele, “a maneira pela qual o utiliza” (DEWEY, 1959, p. 30) é influenciada pela observação que a filha faz dos atos da mãe no dia

a dia, sendo que esta observação recebe influência tanto de processos conscientes quanto inconscientes.

A partir desse exemplo, trazemos a ideia de estudantes que podem ser influenciados pela observação do que *fazem* suas professoras e professores e que imitar algo é uma via que funciona para aprender coisas que ainda não sabemos. Para Dewey, imitar não é simplesmente fazer igual, mas é a “semelhança objetiva dos atos e a satisfação mental sentida por proceder-se em harmonia com os outros” (DEWEY, 1959, p. 37). Ele traz um exemplo do manejo de um objeto concreto, mas diz para multiplicarmos “este exemplo de acordo com os mil pequenos incidentes do trato quotidiano [e teremos] o meio mais constante e duradouro de dirigir a atividade dos mais novos” (DEWEY, 1959, p. 31). Os mais novos, a que Dewey se refere, são as crianças, visto que ele fala da relação entre adultos e crianças, especificamente, mas o fato é que Dewey contribui para refletirmos que a capacidade que temos de imitar os outros favorece nossa sobrevivência em sociedade e, ao imitar as ações, imitam-se hábitos e, com eles, as atitudes emocionais e intelectuais, a afetividade e a racionalidade.

Existem várias formas de influenciar diretamente as atitudes dos indivíduos, como ordens, pedidos, aprovações e reprovações, mas atentamos para as influências que nem sempre são diretas e nem por isso, menos relevantes. Dito anteriormente, a ideia de afetividade e racionalidade serem vistas como independentes e opostas se tornou um hábito irrefletido e continua a ser apreendido por diferentes vias, sendo uma delas a imitação. A questão é que nem sempre os indivíduos percebem que estão a imitar as atitudes de outros indivíduos e/ou que estão a ser imitados.

Dito por Dewey, “todos nós temos muitos hábitos de cuja importância não temos absolutamente consciência, porquanto se formaram sem sabermos que isso estava a suceder” (DEWEY, 1959, p. 32). Quando falamos da afetividade e da racionalidade, pode-se argumentar que ninguém sente e pensa igual. De fato, a igualdade na forma de pensar e sentir parece algo inatingível e nem favorável, mas semelhanças existem, pois se os indivíduos que compõem uma sociedade fossem totalmente diferentes na sua forma de sentir e pensar, a experiência de vida coletiva estaria prejudicada pela própria falta de significado compreensível das coisas.

Quando Dewey (1959) defende a importância da construção do significado do conhecimento e tocamos na relação entre professoras ou professores e estudantes,

fazemos emergir a responsabilidade dos mesmos quanto a sua afetividade que pode ser aproveitada no processo de ensino e aprendizagem, pois “energia desviada significa energia perdida e confusão de ideias” (DEWEY, 1959, p. 191) e acrescentamos: confusão de afetos. Defendemos que estudantes são influenciados pelas professoras e professores e vice-versa, bem como ambos influenciam e são influenciados por uma infinidade de outros indivíduos e demais elementos nos mais variados ambientes. Professoras e professores não têm condições para abarcar todas estas influências em si e nos outros a um só tempo, seria uma exigência inumana; mas têm responsabilidade sobre suas atitudes no grupo em que se encontram e a isto não pode se esquivar. Pensamos que a figura da professora e do professor pode ter um significativo espaço na vida dos estudantes porque não se trata apenas de conhecimento científico, mas também de modos de sentir, pensar e agir. Como meio entre estudantes e a vida, as professoras e professores não deveriam agir sem que suas ações fossem direcionadas e tivessem significado, pois “quando as coisas possuem para nós uma significação, temos consciência do que fazemos; se não a possuem, procedemos cega, inconsciente, ininteligentemente” (DEWEY, 1959, p. 32).

Trazer a afetividade junto à racionalidade à tona na educação implica pensar estudantes e professoras ou professores como indivíduos que vivenciam experiências que os constroem e reconstroem continuamente. A ideia de transformação tem por base o movimento do próprio significado. Uma sociedade e educação que cogitam, de um lado, a ideia de mudança e de diferenças e, de outro, acreditam que os elementos que compõem a vida dos indivíduos estão separados, tende a suscitar conflitos, pois a separação implica ausência de movimento e de mudança. O que está separado está imóvel, existe *per se*. Em outras palavras, admite-se que a realidade muda, transforma-se de uma coisa em outra, mas se insiste em conservar e perpetuar atitudes tradicionais, ou seja, aquelas em que não se toleram alterações. Eis a ideia de que a tradição é uma base que não pode ser questionada. Entretanto, questionar as tradições não significa desconsiderá-las. Pelo contrário, elas nos dão bases sobre as quais podemos repensar as novas necessidades.

Neste conflito entre o antigo e o novo estão professoras e professores que se deparam com as mudanças que parecem surgir cada vez mais rapidamente evidenciadas pela própria capacidade dos indivíduos de rever ideias e conceitos, criar e recriar o mundo. Sobretudo, atualmente, com uma geração de crianças e jovens muito diferente de

poucos anos atrás. Acerca deste conflito, refletimos em como profissionais da educação trabalham com o fato de que apenas conhecer o conteúdo e o método têm se mostrado insuficiente para atender as demandas sociais e individuais, inclusive as suas próprias em sala de aula. Cada vez mais tem se esperado habilidades de relacionamento interpessoal nas diferentes esferas sociais.

Nas palavras de Dewey, se os indivíduos não forem educados para desenvolver iniciativa própria e capacidade de adaptar-se, “eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem” (DEWEY, 1959, p. 94). A adaptação da qual ele fala não se trata de conformidade com as situações, mas, ao contrário, flexibilidade para lidar com as demandas da sociedade sem as condutas que levem a prejuízos a si e aos outros. Trata-se do indivíduo “ter um constante alargamento de horizontes” (DEWEY, 1959, p. 193) e construir objetivos possíveis para sua vida com a participação consciente da afetividade e da racionalidade.

Como consequência, quando esta construção de objetivos significativos não é favorecida pela sociedade e a educação, o indivíduo pode ser levado a se voltar para si mesmo, refugiar-se “em uma representação interior de sentimentos e fantasias [...] em que até as pesquisas da ciência podem tornar-se um refúgio nas árduas vicissitudes da vida” (DEWEY, 1959, p. 148), ou seja, o indivíduo corre o risco de criar uma realidade em que acredita que são os outros que têm que atender todas as suas vontades, o que acaba por fomentar inúmeros conflitos interpessoais. Este é um fenômeno psicossocial especialmente prejudicial na educação quando ocorre com professoras ou professores e estudantes, pois impede que haja uma genuína experiência educativa entre ambos.

Hoje, ter habilidades interpessoais para se relacionar com estudantes surge como uma necessidade crescente, uma vez que os problemas que temos no ambiente educacional têm a ver, dentre outros fatores, com o que ocorre na relação diária entre os indivíduos. Certo que ao falarmos da necessidade de desenvolver habilidades interpessoais, colocamos mais responsabilidade para as professoras e professores, mas esta responsabilidade não beneficia apenas aos estudantes. Ao ser mais hábil em lidar com os outros, profissionais da educação também têm resultados mais satisfatórios em seus objetivos, pois não estão isolados.

A ideia de que a responsabilidade não pertence a si é uma atitude que impede a mudança de pensamentos e sentimentos e conseqüentemente, de ações. Pensar em

transformação implica assumir conscientemente a parte de responsabilidade que cabe a cada um de nós em nossas relações interpessoais. Pensar e agir de forma a conectar os elementos da realidade físicos e/ou abstratos, no tempo e no espaço, leva a uma atitude de ponderar aquilo que é de cada indivíduo, tanto em méritos quanto em limitações. Trata-se de reconhecer as capacidades e os limites individuais frente a uma situação, o que favorece condições para ações direcionadas a um foco. Se, por um lado, atribuir toda a responsabilidade a determinado elemento isolado (família, professores, estudante, etc) é insuficiente para abarcar o todo do problema, o seu contrário, assumir toda a responsabilidade também não é produtivo para a resolução das dificuldades.

Profissionais da educação, em geral, precisam atentar para não pensar e sentir que a responsabilidade é somente sua, o que pode levar a atitudes que propiciem espaço para o esgotamento mental e físico. Professoras e professores podem desenvolver consciência de seus hábitos, aprimorar o pensamento reflexivo e a forma como lidam com sua afetividade e racionalidade, mas isto não quer dizer que é suficiente para resolver todos os problemas da educação nem que todos os estudantes o imitarão consciente e/ou inconscientemente. Isto porque “não há limite para a significação que um ato possa vir a possuir. Tudo depende do contexto das relações percebidas” (DEWEY, 1959, p. 228), isto é, não se pode ter pleno controle sobre o que os estudantes absorverão, mas não é por isso que não se deve ser responsável pelo modo de ser no mundo, no caso, dentro e fora da sala de aula.

Por fim, concordamos com Dewey de que “a educação deve primeiro ser humana e só depois profissional” (DEWEY, 1959, p. 211). A ideia de humanização pode ter vários sentidos, mas aqui quer dizer que o indivíduo está imbuído “por um inteligente senso dos interesses humanos” (DEWEY, 1959, p. 317) carregado de sensibilidade ao bem-estar social e maiores condições de fomentar este bem-estar a todos sem preferências por um ou outro indivíduo ou grupo. Esta ideia suscita que a sociedade e a educação serão humanizadas se os indivíduos o forem em suas atitudes cotidianas, uma vez que sociedade e educação são formadas por indivíduos que se relacionam, de onde a ideia de educar como preparação para a vida é equivocada. Não se trata de preparar para uma vida fora da educação, defende Dewey (1959), pois a educação é a própria vida.

O indivíduo capaz de vivenciar experiências educativas, gradualmente, é deixado de lado quando há demasiado apego ao conhecimento com fins utilitários sem que haja

experiências de transformação intelectual e afetiva. Assim, a exaltação em preparar indivíduos para desenvolver habilidades técnicas sem que se considere o que há de humano em si e nos outros indivíduos, isto é, suas diferentes necessidades em qualquer âmbito da vida, em uma palavra contemporânea, sua diversidade, leva à diminuição e até aniquilação do significado das experiências e conseqüente empobrecimento das múltiplas formas de viver. Em Dewey (1959a), a educação não deve esquecer que os indivíduos são tão importantes quanto as técnicas⁸⁹ e que “não é função da educação estimular essa tendência, mas se defender contra ela, de modo que o investigador científico não se torne simplesmente um cientista, nem o professor simplesmente um pedagogo” (DEWEY, 1959a, p. 340).

Mas o que significa dizer que professoras e professores devem ser mais que pedagogas e pedagogos? Pensamos e interpretamos que, em primeiro lugar, seria, profissionais que transitam entre os interesses dos estudantes e relacionam-se intelectual e afetivamente com tais interesses de modo consciente. Tem a ver com olhar para seus estudantes e ver o que há de potencial neles, ter sensibilidade as suas necessidades e interesses e não se apegar apenas ao conteúdo e ao método como se fossem verdades imutáveis. Professoras e professores intelectual e afetivamente flexíveis, ou seja, quem se permite entrar em contato com as diversas formas de conhecimento, oportunizam a plasticidade em si como profissionais e indivíduos, perpetuam uma educação em que a profissão não esteja desconectada da vida e se voltam para a sociedade como um todo, muito além da especialização técnica.

Se isto não ocorre, conforme Dewey (1959) atentou em sua época (e atentamos para o hoje) a educação se torna “um instrumento para perpetuar, imutável, a existente ordem industrial da sociedade, em vez de atuar como meio para a sua transformação” (DEWEY, 1959, p. 349) e os indivíduos se tornam cada vez menos humanos. Em lugar da humanidade, em cada um se desenvolve uma “espécie de monstruosidade” (DEWEY, 1959, p. 339), um ser que não vive a realidade como ela é, mas passa a viver a sua única realidade sem a existência do outro como indivíduo. O outro se torna mero meio para um

⁸⁹ A discussão da técnica e das relações humanas foge ao escopo deste texto, mas é um tema fundamental em nossa época. São muitas as teorias e posições muito diversas em torno deste tema, desde Ortega y Gasset, um defensor da técnica, até Martin Heidegger, um profundo crítico contra ela.

fim e, quando isso acontece, crescemos, legitima-se ainda mais a ocorrência das mais variadas formas de violência.

A experiência educativa da qual fala Dewey (1959) é aquela em que indivíduos são o fim último da educação e da sociedade. Trata-se de que os indivíduos se ocupem de construir um meio social que seja digno para todas e todos e que, com isso, a conexão que há entre os indivíduos se torne mais facilmente perceptível e significativa. Há mais de cem anos Dewey (1959) afirmou que este “problema não é de fácil solução” [e salientou que] “estamos longe desse estado social, e [...] poderemos, talvez, jamais atingi-lo” (DEWEY, 1959, p. 349), mas que, em contrapartida, também existem recursos para que isto se realize e o caminho é uma mudança “na qualidade da atitude mental” (*Ibid*, 1959, p. 349), isto é, na estrutura do pensamento que favoreceu uma forma de pensar o mundo de modo dual onde cada par é visto sempre independente e em oposição. O desafio contemporâneo é, ao nosso ver, superar não só dicotomias, mas construir outra estrutura de pensamento para sustentar uma forma diferente de pensar e de ser no mundo.

Para além da epistemologia, tais mudanças vêm, para Dewey (1959) junto a uma mudança das condições econômicas e políticas. Não se pode pensar educação sem economia e política. Professoras e professores podem se tornar sensíveis intelectual e afetivamente, deve sê-lo, mas a mudança da sociedade também depende também de outros fatores como econômicos e políticos. Isto não significa, no entanto, que educar com sensibilidade e racionalidade não faça diferença. Pode ser que em curto prazo não vejamos resultados consideráveis, pois nossa vida é limitada em algumas décadas, mas é nesta época que vivemos e é somente nela que temos a oportunidade de reconstruir e reorganizar nossas experiências para aumentar nossa capacidade de dirigir nossa vida.

Considerações Finais

Refletimos sobre a afetividade e a racionalidade na relação entre estudantes e professoras ou professores a partir da experiência educativa de Dewey. Pontuamos que suas ideias têm por base a crítica ao dualismo de substâncias, ou seja, o dualismo que defende que o mundo é constituído apenas por duas substâncias completamente diferentes e separadas uma da outra, uma material – o corpo – e outra psíquica – a mente, sendo que este corpo não é só o corpo humano, mas qualquer elemento concreto

da realidade. O dualismo de substâncias é a base do racionalismo cartesiano da separação epistemológica e ontológica entre mente e corpo.

Defendemos que o trabalho de professoras e professores não existe sem outros e, por isso, não se dá de outro modo senão interpessoal. Nisto, conteúdo, métodos e técnicas são importantes, mas não os únicos ou os mais relevantes elementos na experiência educativa, pois ela vai além disso. Participam dela a afetividade e a racionalidade que não são entendidas por Dewey como independentes e opostas, mas como interdependentes, complementares e igualmente importantes no processo de ensinar e aprender.

A experiência educativa implica mudança, desconstrução e reconstrução não só de conhecimento, mas de sentido, o que nos leva a uma maior compreensão de nós mesmos e do mundo como um todo. O conjunto de entendimento e compreensão favorece a tomada de decisões direcionadas ao bem-estar comum, as quais requerem o pensamento reflexivo, elemento central da autonomia, isto é, a capacidade de gerenciar impulsos e demandas do meio social sem perder de vista objetivos individuais e sociais que busquem por uma sociedade justa e com equidade. É essencial lembrar que a proposta pedagógica de Dewey está totalmente interligada com uma proposta política democrática. Numa democracia, é fundamental o pensamento reflexivo na tomada de decisões e a educação é responsável por oportunizar o desenvolvimento deste tipo de pensamento mediante as experiências educativas. Mas o pensamento reflexivo não depende apenas da razão. Dewey parte da experiência e de que ela é responsável, inclusive, pelo desenvolvimento da razão em conjunto com outros elementos, como os afetos. A ideia de relação entre afetividade e racionalidade no processo do conhecimento – conhecimento este que não é descoberto pela razão, mas construído através da experiência da qual a razão é um elemento participante – baseia a ideia de que a função da educação não é preparar para a vida, mas é a própria vida, visto que não há aqui uma razão dominante da experiência sensível, dos afetos, dos fatores sociais, etc, bem como é inadmissível que um indivíduo domine o outro e nem um povo ou nação se imponha a outros povos. Dewey era completamente contrário aos atos de coerção e violência de um indivíduo ou grupo de indivíduos sobre outros.

As questões epistemológicas organizam um modo de pensar e este modo se reflete em ações individuais e sociais. O modo de pensar que vê o mundo por dicotomias

e que busca, com isto, solucionar o problema de como podemos conhecer o mundo, tornou-se insuficiente para atender nossas demandas atuais. Consequências das dicotomias, *e.g.*, entre afetividade e racionalidade, se mostram nas ações de exclusão: os afetos têm sido comumente excluídos do processo do conhecimento ou deixados de lado como insignificantes, mesmo que estejam presentes nas relações interpessoais todo o tempo. Ao serem excluídos, deixam de ser aproveitados e direcionados conscientemente, além de deixarem de contribuir para a construção do sentido nas experiências da vida.

Embora a discussão da divisão entre afetividade e racionalidade possa parecer que se atém ao âmbito individual e psicológico, ela vai além. No âmbito social, vemos as ações de exclusão de indivíduos considerados inferiores por determinados marcadores sociais (algo tão presente em nossa história e com força marcante neste momento sociopolítico) e as ações de dominação entre povos, bem como as ações colonizadoras que buscam destruir certos indivíduos, sua cultura e o meio ambiente em que vivem como se aquilo que lhes confere sentido simplesmente fosse descartável, por serem indivíduos ignóbeis em seu modo de organizar a vida.

Por fim, se considerarmos que o pensamento reflexivo se constrói nas experiências que sejam educativas e tais experiências requerem a consideração de todos os elementos dela participantes, a discussão epistemológica permanece fundamental para mudanças na forma de pensar e de hábitos individuais e sociais. As relações interpessoais, as quais são as próprias experiências, sejam educativas ou não, têm nos mostrado que este modelo de racionalidade no qual a razão seria uma entidade mental *a priori*, independente, universal, absoluta e imutável e, por isso, capaz de oferecer um caminho seguro para o conhecimento, é insuficiente. É preciso algo além do entendimento racional dos problemas atuais, os quais estão cada vez mais complexos. Dewey retomou a experiência e a reorganizou epistemologicamente como tentativa de repensar e propor ações para resolver problemas de sua época sendo, um deles como central, a ausência crescente de consideração pelo indivíduo como ser humano demonstrada por ações de exclusão e extinção justificadas por um modelo de racionalidade que surge do fenômeno da modernidade europeia no qual se defendeu que a razão é universal e imutável, ou seja, existe uma única racionalidade comum a todos os seres humanos.

Um dos grandes problemas de defender esta racionalidade única é que todos os diferentes do padrão dito racional são considerados inferiores por supostamente não

usarem do seu entendimento, tal qual o modelo esperado. Isto tem justificado inúmeras formas de violência contra aqueles que são considerados, do ponto de vista desta racionalidade, irracionais. Esta racionalidade afirma que é preciso trazer para a luz aqueles que se encontram fora dela sem perguntar se eles querem ou não. E se caso eles não quiserem, então podem ser exterminados, afinal, não são dignos de estar no mesmo mundo com os que fazem o uso *adequado* da razão.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. **Entre o Passado e o Futuro**, 6ed. São Paulo: Perspectiva, 2009, p.p.221-247.

CUNHA, Marcus Vinicius da; COSTA, Viviane da. John Dewey, um Comunista na Escola Nova Brasileira: a versão dos católicos na década de 1930. **História da Educação**, vol.12, 2002, p.p.119-142. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4061161>>. Acesso em: 30 de março de 2019.

CUNHA, Marcus Vinicius da; COSTA, Viviane da. Escola Nova e John Dewey na Argumentação de Autores Católicos. **Olhar de Professor**, vol.9, n.2, 2006, p.p. 283-298. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/55008780-John-dewey-na-argumentacao-de-autores-catolicos-1.html>>. Acesso: 2 de abril de 2019.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil nos Anos Trinta. **Cadernos de Pesquisa**, n.97, 1996, p.p.5-12. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/799>>. Acesso em: 2 de abril de 2019.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Human Nature and Conduct**. United States: Modern Library, 1930.

_____. **Vida e Educação**, 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. **Experiência e Educação**, 3.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. Affective Thought. **The Later Works**, vol.2. Carbondale: Southern Illinois University, 2008, p.p. 105-110.

_____. Teoria da Valoração. **A Valoração nas Ciências Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs). **Leituras sobre John Dewey e a Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

PAGNI, Pedro Angelo. Dimensão Estética, Linguagem e Comunicação na Experiência Educativa: divergências entre Dewey e Adorno. **Educação e Filosofia**, vol.23, n.46, 2009, p.p.169-188. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t178.pdf>>. Acesso: 5 de abril de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, 41.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUZA, Rodrigo Augusto. Os Fundamentos da Pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. **Revista Contrapontos**, vol.12, n.2, 2012, p.p.227-233. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication>>. Acesso: 5 de abril de 2019.

SOUZA, Rodrigo Augusto. O Lugar do Pensamento de John Dewey na Historiografia Brasileira. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.p.19-42.

Data de envio: 16/05/2019

Data de aceite: 11/06/2019