

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

PATRICIA NEUMANN

**O SENTIDO SIMBÓLICO DAS ATITUDES EMOCIONAIS NA
EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM JOHN DEWEY: UMA
PERSPECTIVA DOS AFETOS NA EDUCAÇÃO**

GUARAPUAVA

2015

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

Neumann, Patrícia

N492s O sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa em John Dewey: uma perspectiva dos afetos na educação / Patrícia Neumann.– Guarapuava: Unicentro, 2015.
xii, 102 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Luís Velozo;

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Tania Stoltz, Prof^ª. Dr^ª. Carla Luciane Blum Vestena

Bibliografia

1. Educação. 2. Atitudes Emocionais. 3. Experiência Educativa. 4. Afeto. 5. Ensino. 6. Aprendizagem. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 20. ed. 370.15

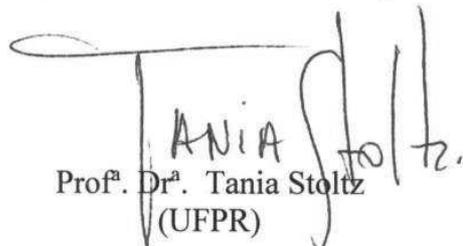
TERMO DE APROVAÇÃO

PATRICIA NEUMANN

O SENTIDO SIMBÓLICO DAS ATITUDES EMOCIONAIS NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE JOHN DEWEY: UMA PERSPECTIVA DOS AFETOS NA EDUCAÇÃO.

Dissertação aprovada em 06/04/2015 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof. Dr. Emerson Luís Velozo
(Orientador/UNICENTRO)


Prof.^a Dr.^a Tania Stoltz
(UFPR)


Prof.^a Dr.^a Carla Luciane Blum Vestena
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2015

Este trabalho é dedicado a todos os profissionais da Educação que continuamente (re)organizam suas experiências nas quais (re)constróem um sentido para a sua vida e influenciam na construção de sentidos na vida de outras pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Aos meus pais, pelo apoio incondicional aos meus sonhos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Emerson Luís Velozo, com quem vivenciei uma das minhas mais genuínas experiências educativas.

À Prof^a Dr^a. Carla Luciane Blum Vestena e às formadas da turma de Pedagogia da Unicentro, na qual realizei meu estágio profissional docente, por terem me ajudado a desconstruir meus preconceitos em torno da Pedagogia e com isso, pude perceber que inexistia outro lugar que eu queira estar senão na Educação.

A todos os professores e professoras, que de alguma forma contribuíram para minha formação profissional e pessoal.

Aos meus colegas do mestrado, pelas tantas partilhas de afetos e pensamentos.

A todos os meus amigos e amigas, pelo incentivo e amor em todos os momentos.

Não poderia deixar de agradecer...

Ao Paul Ricoeur, por ter nos deixado tantas possibilidades...

Ao John Dewey, por ter dividido conosco seus sentimentos e pensamentos para que pudéssemos repensar nossas atitudes e escolhas.

E por fim...

A todas as pessoas que de forma direta e indireta contribuíram para este trabalho.

RESUMO

NEUMANN, Patricia. *O Sentido Simbólico das Atitudes Emocionais na Experiência Educativa em John Dewey: uma perspectiva dos afetos na educação*. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

Percebe-se que a razão tem sido amplamente valorizada na educação, a partir de um olhar histórico, e acredita-se que ela é o principal critério para ensinar e aprender. Observações de relações entre professores e estudantes chamam a atenção para que os estudantes ficam mais interessados em professores dispostos a desenvolver vínculo afetivo e que este vínculo é um fator que influencia a motivação para aprender. De um lado está o princípio racional composto pelas crenças de que homem se diferencia dos demais animais porque é racional, a razão é autônoma, a opinião e o conhecimento são opostos e todas as coisas têm uma explicação racional. De outro, a experiência que coloca em dúvida este princípio. Assim, surge a tese de que existe uma relação entre afetos e razão e esta relação é importante na educação formal no processo de ensino e aprendizagem. Para debater esta ideia, estuda-se a experiência educativa de John Dewey (1859-1952) e principalmente um de seus componentes: as atitudes emocionais. Destas atitudes, escolhe-se interpretar o seu sentido simbólico. O objetivo deste trabalho é, portanto, interpretar o sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa em John Dewey e refletir acerca da conexão entre afetos e razão na relação entre professores e estudantes. O método utilizado foi a hermenêutica simbólica do filósofo Paul Ricoeur que propõe uma leitura baseada na relação entre explicar e compreender e a desmitologização. Desmitologizar é interpretar um mito pela sua função simbólica através da abstração para elucidar seus símbolos primários. Estes símbolos auxiliam a interpretar qual é o símbolo de um conceito em uma teoria, neste caso, as atitudes emocionais. O mito escolhido para ajudar nesta interpretação foi o mito grego Eros e Psiquê. O resultado foi que os símbolos primários encontrados no mito são a imaturidade, a mudança e a maturidade, dos quais foi possível chegar ao sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa que é a “transformação”. Em síntese, considera-se que as mudanças em âmbito social e educacional têm relação direta com as mudanças individuais, com o processo de crescimento necessário dos indivíduos em que as atitudes emocionais e intelectuais de professores servem de modelo aos estudantes. Os professores possuem ampla responsabilidade em sua conduta nas relações interpessoais, responsabilidade esta, entretanto, que encontra obstáculos em se desenvolver em uma sociedade que tem como uma das bases da construção do pensamento o princípio dualista.

Palavras-chave: atitudes emocionais, experiência educativa, afetos e razão, ensino e aprendizagem, John Dewey.

ABSTRACT

NEUMANN, Patricia. *The Symbolic Meaning of the Emotional Attitudes of the Educative Experience by John Dewey: a perspective about affects on education*. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

It is possible to notice that reason has been widely valued on education, based on historical perspective. It has been believed as the principal criterion to teach and to learn. Some observations about relations between teachers and students demonstrate that students are more interested when teachers are interested to develop affective link with them and this link is an element that influence the motivation to learn. On one side it is the rational principle composed by believes that men are different from other animal because they are rational, the reason is independent, opinion and knowledge are opposed and that there are a rational explanation for everything. On another side, we doubt this principle based on our observations. So, we think that there are a relation between affects and reason and this relation is important on formal education during teaching and learning process. To discuss about this idea, we study the educative experience by John Dewey (1859-1952) and mainly one of its elements: the emotional attitudes which ones we interpret its symbolic meaning. Therefore, the objective of this paper to interpret the symbolic meaning of the emotional attitudes of the educative experience by John Dewey and to think about the connection between affects and reason on relation between teachers and students. The method was the symbolic hermeneutic by Paul Ricoeur which one he proposes a reading based on relation between explaining and understanding and the *desmitologização*. *Desmitologizar* is to interpret a myth based on its symbolic function through abstraction to explain its first symbols. These symbols help to interpret the symbol of a concept in a theory, in this case, the symbol of emotional attitudes. To help us, we chose the Greek myth Eros and Psyque. The result was first symbols found on myth are the childhood, the change and the adulthood. Based on them it was possible to interpret the symbolic meaning of the emotional attitudes of the educational experience and it is the “transformation”. In synthesis, we consider that social and educational changes are directly associated to individual changes and to individuals’ process of necessary development where teachers’ emotional and intellectual attitudes are models of behavior to students. Teachers have wide responsibility regarding behavior in interpersonal relations. However, teachers have some obstacles to develop in a society where one of its bases to build thoughts is still the dualist principle.

Key-words: emotional attitudes, educative experience, affects and reason, teaching and learning, John Dewey.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O MÉTODO: UMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA SIMBÓLICA PARA INTERPRETAR JOHN DEWEY	14
2. OS AFETOS E A RAZÃO NA EDUCAÇÃO: A FORMA COMO NOSSA SOCIEDADE SE RELACIONA COM OS AFETOS	22
2.1 John Dewey e a Experiência Educativa	22
2.2 O Sentido Literal das Atitudes Emocionais	34
2.3 As Atitudes Emocionais na Composição dos Hábitos	43
2.4 Hábitos e Relações Sociais	48
3. O MITO COMO SÍMBOLO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: IMATURIDADE, MUDANÇA E MATURIDADE	56
3.1 Eros e Psiquê	56
3.2 O símbolo dos afetos (Eros) e da psique (Psiquê)	60
4. A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES: A “TRANSFORMAÇÃO” COMO SENTIDO SIMBÓLICO DAS ATITUDES EMOCIONAIS	76
4.1 O Sentido Simbólico das Atitudes Emocionais	76
4.2 Os Afetos e a Razão entre Professores e Estudantes	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem recebido diferentes influências culturais no decorrer de sua construção, sendo uma delas a ideia de que aprender e ensinar são ações que dependem principalmente da razão. Chauí (2005) nos diz que a razão tem se desenvolvido com o decorrer dos séculos desde quando os filósofos antigos do período pré-socrático (final de 700 a.C até final de 500 a.C) começaram a se preocupar com a origem do mundo e com as causas da transformação da natureza. Essa preocupação já existia antes dos filósofos quando se utilizavam os mitos para responder as indagações acerca da existência das coisas. Os filósofos antigos, entretanto, não tentaram explicar as coisas pelos mitos, mas por um caminho inédito para os gregos e demais povos: o pensamento racional. Este tipo de pensamento surge há mais de dois mil anos na Grécia antiga, mas o valor moderno do mesmo é recente e tem início no Renascimento quando o homem é valorizado como o centro do Universo, entendido como um ser que tem poder de criar e transformar. O homem renascentista é livre para pensar e planejar sua vida sem a crença na interferência divina que direcionava as ações do homem medieval. Descendente do Renascimento está o homem moderno que se constrói tendo como uma das influências o racionalismo.

A partir disso, a razão tem sido culturalmente mais valorizada que outros aspectos do indivíduo e isto tem se mostrado por crenças como a de que a inteligência racional é tida como o principal critério para os indivíduos aprenderem e ensinarem, de que as emoções e sentimentos (afetos) atrapalham a capacidade de pensar com clareza e objetividade e, portanto, devem ser vistos como desnecessários e de que o conhecimento científico ensinado na educação formal depende da razão desconectada dos afetos. Temos tido a influência da crença de que se pode diferenciar o real da aparência pelo uso da razão e que se pode conhecer a essência dos seres e mudar a realidade. Essa mudança ocorreria quando a razão dominasse o irracional. O interesse se direciona para a consciência e o intelecto porque são componentes racionais que permitem escolher as ações e tornar o homem responsável por elas, dá a ele o conforto de que tão somente pela razão se poderia ensinar e aprender (op.cit).

Entretanto, no decorrer do meu percurso como estudante vivenciei situações com professores em que uns estavam dispostos a criar vínculo afetivo comigo e com meus colegas e outros não. Comecei a observar os comentários de meus colegas acerca dos professores que não demonstravam sensibilidade nem empatia e também meus próprios afetos em relação a eles. Em geral, meus colegas e eu gostávamos mais dos professores que nos tratavam com amor e empatia, que demonstravam preocupação com nossa aprendizagem e com nosso

futuro, que compreendiam e escutavam o que tínhamos para dizer. Muitas vezes ouvi colegas dizerem que não gostavam muito da disciplina ou achavam-na difícil, mas que o jeito do professor compensava estas dificuldades e ir para a aula era agradável.

Da minha experiência de dez anos como professora de línguas estrangeiras em domicílio, observei o desenvolvimento da aprendizagem de meus estudantes a partir da minha postura profissional, na qual escolhi me assemelhar aos professores que tive e que criavam vínculo afetivo com a turma. No primeiro contato com meus estudantes sempre procuro ouvir o que precisam e o que esperam de mim e das aulas. Vivenciei situações em que a aprendizagem só se desenvolveu quando o estudante e eu criamos vínculo afetivo, sobretudo em casos que o estudante precisava das aulas por uma obrigação e não porque partia dele mesmo a vontade de estudar. Nestas situações, o caminho que encontrei para superar o sentimento de contrariedade e insatisfação de meus estudantes foi criar um vínculo comigo. Observei que criado o vínculo, a percepção do conteúdo a ser estudado mudava sem que eu precisasse intervir diretamente nisso. Também conheci vários estudantes que desgostavam do conteúdo a ser aprendido porque tinham lembranças desagradáveis de professores em sua história de vida. Tais lembranças estavam ligadas a diferentes fatores, mas um deles era citado em todas as falas: insensibilidade e falta de empatia do professor.

Por fim, minha formação em psicologia me ensinou que todas as ações de um psicólogo tem a educação como essência independente do tipo de trabalho que realizemos. Trata-se de oferecer condições para o crescimento afetivo e cognitivo das pessoas. A psicoterapia, um dos trabalhos mais populares dos psicólogos, é essencialmente um processo educativo e a condição necessária para que se inicie e mantenha-se tal processo é o vínculo afetivo entre o terapeuta e o paciente ou cliente. Embora seja um vínculo afetivo profissional e diferente do vínculo afetivo de outros tipos de relação, sem ele inexistente terapia. Em outras palavras, sem o envolvimento dos afetos, não há mudança e desenvolvimento pessoal. Muitas pessoas são consideradas muito inteligentes e/ou que têm muito conhecimento (imagem que a pessoa tem de si mesma e que os outros têm dela), mas chegam à psicoterapia em sofrimento pela falta do desenvolvimento afetivo que muitas vezes atrapalha o âmbito cognitivo e a organização de si mesmo ao ponto de impedir e/ou prejudicar novas experiências educativas. Frente a isso, defendo que *existe uma relação entre afetos e razão e que esta relação é importante na educação formal no processo de ensino e aprendizagem.*

Para pensar sobre a relação entre afetos e razão optei por visitar *Democracia e Educação* de John Dewey (1859-1952). Foram dois motivos que me levaram a estudar

Dewey. O primeiro foi por ele, segundo Fávero e Tonieto (2011), ser um pensador marcante que transitou na pedagogia, na psicologia e em diferentes áreas da filosofia do século XX. Os problemas levantados por Dewey são principalmente importantes para a educação e a filosofia, de forma que ele influenciou a educação em diferentes países, inclusive o Brasil em dois momentos: 1930 e 1990. Souza (2011) afirma que a obra de Dewey pode ser considerada um dos clássicos da pedagogia moderna, pois suas ideias não se prenderam à época em que viveu, mas ultrapassam tempo e espaço que tem atraído a simpatia de uns e a antipatia de outros. Dewey é um autor que em sua obra composta por 37 volumes, dito por Calvino citado por Souza (2011), “nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p.20), ou seja, a cada leitura podemos pensar coisas diferentes acerca dos mesmos temas e problemas dado a sua abrangência intelectual. O segundo motivo que me aproximou de Dewey foi o seu conceito de *experiência educativa* que fundamenta sua tese de que existe uma relação entre as coisas que são tidas como separadas. Esta tese veio ao encontro das minhas observações sobre os afetos e a razão no ensino e na aprendizagem.

A escolha por *Democracia e Educação* foi porque é a principal obra de John Dewey dentro da pedagogia e está prestes a completar um centenário, pois foi escrita em 1916. Nela, Dewey concentra suas 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, que segundo Dewey (1959), foram teorias “formuladas em condições sociais primitivas e que continuam a atuar nas sociedades nominalmente democráticas” (s/p).

O que chama a atenção, de modo geral na obra de Dewey, é a atualidade dos problemas que ele discute em torno de sociedade e educação, o que faz com que haja muitas possibilidades de pesquisa. Ao ter contato com estudos¹ sobre Dewey, observei a ausência de

¹ França (2007) que estudou a democracia no pensamento de Dewey e como ela contribui para pensar a política atual, Trindade (2009) que revê e discorre sobre os principais aspectos da ideia de sociedade e educação democrática e busca esclarecer os princípios pedagógicos de Dewey. Andrade (2009) discorre sobre o que é a natureza humana para Dewey enquanto Cabral (2011) nos fala sobre o naturalismo de Dewey em sua teoria do conhecimento. Carlesso (2008) debate a ideia de educação para Dewey e a educação que temos atualmente nas escolas. Ela aborda o pensar reflexivo, os princípios de continuidade e interação, os aspectos ativo e passivo, os impulsos e os desejos na experiência educativa. Schmidt (2009) e Baraldi (2013) discorrem sobre o papel da educação na sociedade democrática e Baraldi também fala de interesse, disciplina, valor, reflexão, método e experiência estética e inestética como aspectos da experiência educativa. Rocha (2011) defende a relevância do princípio de continuidade no pensamento de Dewey e analisa o interesse e esforço com base neste princípio. Souza e Martineli (2009) nos mostram como Dewey influenciou a educação no Brasil em dois momentos, de 1930 a 1950 com o movimento da Escola Nova e em 1990 com a criação da formação do professor reflexivo a partir do conceito de pensamento reflexivo. Pagni (2009) analisa a dimensão estética da experiência educativa, a linguagem e a comunicação em Dewey e em Adorno em debate com problemas contemporâneos como a crítica da relação entre pragmatismo e racionalidade instrumental. Araújo e Cunha (2011) trazem a relação entre Dewey

debates em torno da experiência educativa que abordassem as *atitudes emocionais*, ou seja, o componente afetivo da experiência. Nas vivências que mencionei anteriormente, sempre me excitou a curiosidade acerca do significado que as experiências podem ter na vida dos indivíduos e, devido a esta curiosidade optei por estudar o *sentido simbólico* das atitudes emocionais, isto é, o seu significado implícito. Assim, construí o problema: “*qual é o sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa em Dewey?*”, em que os objetivos são *interpretar o sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa e refletir acerca da conexão entre afetos e razão na relação entre professores e estudantes*. Espero com estes objetivos contribuir para enriquecer o debate acerca do papel da afetividade na educação e provocar algumas reflexões em torno no nosso modelo educacional, dentre elas, sobre a forma como nossa sociedade e educação se relaciona com os afetos.

Dewey (2008) afirma que algumas teorias tradicionais tem nos influenciado a fazer uma rígida separação entre o que é estritamente de ordem intelectual que caberia ao domínio da ciência; o que é de base afetiva e imaginativa que apenas estaria no domínio das artes e o que é de ordem prática do dia a dia, que se mostraria nas atividades como o trabalho. Observo que esta divisão da qual fala Dewey tem influenciado para algumas crenças em torno da afetividade, por exemplo, a de que não é possível conhecer algo se houver interferência dos afetos porque eles fazem parte do que é irracional no indivíduo e o irracional é inútil para os objetivos colocados como mais relevantes para o desenvolvimento de uma sociedade do tipo tecnocientífica como a nossa e que ainda possui resquícios da ideia de ciência tradicional. Também de que pelos afetos serem imprevisíveis, aparecem sem que se possa ter controle de quando e como surgem e não é possível medir sua quantidade e sua qualidade. Assim, pelos afetos serem desordenados, não é possível conduzi-los por ordem do mais simples ao mais complexo tal como se faz com os processos racionais.

A partir destas crenças, discutirei que duas são as principais formas que nossa sociedade tem usado para lidar com os afetos: negá-los e repreendê-los com punições. A negação e a punição são influências para que surjam as “racionalizações” frente aos problemas que os indivíduos vivenciam entre si, ou seja, não se identificam os motivos

e Aristóteles, a compreensão e apropriação de Aristóteles por Dewey. Cunha e Costa (2002; 2006) discorrem sobre as críticas a Dewey de 1930 a 1960 no Brasil. Cunha (1996; 1999a; 1999b; 2001a) expõe o pensamento de Dewey e Piaget na década de 1930 em torno do debate acerca das finalidades da educação no Brasil (1996); analisa as ideias educacionais de Dewey e sua influência na Escola Nova nos anos trinta (1999a); contribui para uma maior compreensão do pensamento de Dewey aplicado no Brasil ao analisar as diferentes concepções sobre as ideias de Dewey de autores como Anísio Teixeira, João Roberto Moreira e Luiz Alves de Mattos (1999b); discorre sobre a filosofia política de Dewey que baseia sua pedagogia e sua análise e crítica de conceitos liberais como individualidade e liberdade (2001a).

“reais” de um problema e com isso se busca justificar as próprias ações e a dos outros através do raciocínio. Como não tem sido permitida a expressão dos afetos para algo construtivo (tendo em vista a crença de que são inúteis), eles se manifestam de acordo com a via que a sociedade oferece e esta via é, em diversas ocasiões, destrutiva, como a violência e as doenças psicossomáticas. Assim, se corrobora a crença que ao se permitir a expressão dos afetos, dar-se-á espaço para o irracional dominar os indivíduos e descontrolá-los.

De fato, os afetos possuem uma natureza diferente da razão a partir do momento em que se atribui à razão a capacidade de libertar o indivíduo de tudo o que pode enganá-lo como as opiniões, os preconceitos, os mitos..., bem como que é a razão que proporciona o controle que se precisa ter para conviver em sociedade, ao mesmo tempo em que se atribui aos afetos aquilo que por um lado conecta os indivíduos nas relações interpessoais e manifesta-se em formas de ajuda e cuidado e por outro lado é aquilo que domina o indivíduo ao ponto de turvar seu raciocínio, de impedir seu julgamento e de prejudicar sua tomada de decisões e sua conduta. O fato é que nossa sociedade trata os afetos mais como empecilhos que como algo que possa ajudar e, ao tratá-los como obstáculos, manifestam-se como tais em diversos momentos, pois esta é a forma que lhes é permitida aparecer.

Saliento que defender a importância dos afetos no ensino e na aprendizagem não significa exaltar o indivíduo e diminuir o valor de análises sociais e históricas, de que pensar em afetos é concentrar-se na subjetividade, enfatizar a imaginação, as idealizações, a fantasia, o individualismo, a fuga da realidade, o sentimentalismo e o egocentrismo. Aqui se faz alusão ao extremo oposto do racionalismo que é o romantismo. A proposta de pensar a relação entre afetos e razão se contrapõe a estes extremos. Tanto o racionalismo quanto o romantismo tiveram sua relevância e não se trata de desconsiderá-los, pelo contrário. Graças a seu impacto na formação individual e social e suas influências na nossa sociedade e na educação que podemos pensar uma relação entre afetos e razão. Contrapor o princípio racional não significa, porém, resgatar o princípio do movimento romântico do século XIX, mas que é possível ver os afetos e a própria razão por outra lente.

Estou segura em afirmar que os afetos são um recurso de ajuda para ensinar e aprender, porém, desde que sejam dadas condições tanto na educação formal quanto na informal para que se expressem desta forma no desenvolvimento individual e social. Caso contrário, os afetos se voltam contra os próprios indivíduos e, então, temos na sociedade indivíduos possuídos por seus afetos e que podem agir de forma destrutiva para consigo e para com os outros. Trata-se de considerar que é preciso uma mudança em relação à forma

como ver os afetos, à via que se oferece para a sua expressão e que esta mudança não compete apenas à educação formal ou à informal, nem a indivíduos ou grupos isolados, mas a todos os componentes da sociedade.

Sendo a sociedade um grupo amplo que recebe diversas influências e as mudanças se dão gradualmente no decorrer do tempo e do espaço, delimito o debate sobre os afetos e a razão no processo de ensino e aprendizagem na *relação entre professores e estudantes*. Uma vez que a educação formal não tem tratado os afetos como um componente que auxilia o processo de ensinar e aprender, temos tido compreensão insuficiente desta possibilidade. Então se pudermos compreender qual é o sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa, além do seu sentido literal, talvez possamos ampliar a compreensão de algumas dificuldades pelas quais temos passado na educação e que podem ter influência da forma de pensar que isola uma coisa da outra.

Com base no exposto, nosso² texto está organizado por quatro capítulos. O primeiro capítulo fala do método hermenêutico aplicado à educação, o segundo traz o sentido literal das atitudes emocionais e algumas reflexões em torno de como nossa sociedade e a educação tem lidado com os afetos, o terceiro apresenta a interpretação do mito Eros e Psiquê e a proposta do quarto capítulo é trazer o sentido simbólico das atitudes emocionais e o que podemos pensar em torno disso na relação entre professores e estudantes.

1. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O MÉTODO: UMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA SIMBÓLICA PARA INTERPRETAR JOHN DEWEY

A escolha pelo método hermenêutico do filósofo Paul Ricoeur (1913-2005) se deu porque nosso objetivo é chegar ao sentido simbólico das atitudes emocionais. Escolhemos o método de Ricoeur por sua proposta de que existe uma relação entre explicar e compreender o texto através do sentido. Conforme diz Dewey (1959b) “a natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo no ato de pensar” (p.22), assim, ao estudar o simbolismo das atitudes emocionais nos propomos a dialogar sobre a influência dos significados na educação. Um dos pontos de contribuição de Dewey (1959a) é que ele nos mostra como se constroem e perpetuam-se os significados no grupo social. Entretanto, ele não teve por objetivo analisar “o que” podem simbolizar os afetos nem debater pelo viés simbólico a relação afetos e razão.

² A partir deste momento, o texto segue com o pronome na primeira pessoa do plural “nós” em referência a mim e ao Professor Dr. Emerson Luís Velozo, meu orientador.

Por isso, Ricoeur nos ajuda com sua hermenêutica que procura elucidar aquilo que está oculto e que influencia os sujeitos³ em sua forma de pensar, sentir e agir. Na interpretação de um objeto, procura-se elucidar seu sentido literal, ou seja, o conceito e compreendê-lo em seu sentido literal e simbólico. Esta compreensão se dá sempre a partir do olhar do leitor que na relação entre explicar e compreender interpreta não o autor, mas aquilo que consta no texto.

Ricoeur (1991) diz que explicar e compreender não são atitudes opostas, pois explicar é assim como interpretar, intermediária neste processo que o sujeito passa de compreender a si mesmo. A construção do si do sujeito e o sentido ocorrem ao mesmo tempo numa hermenêutica reflexiva. Um dos objetivos de qualquer hermenêutica é tornar próximo aquilo que está distante, tornar conhecido o que é desconhecido, tornar próprio do sujeito o que ele não tinha como seu. O fato de o texto transmitir significado acarreta mudança entre a linguagem e o mundo e entre linguagem e o par leitor/autor. Fundamentalmente o texto precisa ser lido e a leitura encerra em si a dialética entre explicar e compreender. Quando Ricoeur fala de interpretar, não se trata de tentar interpretar a subjetividade do autor, mas a atitude interpretativa deixa o autor e vai para o próprio texto. Não se trata de focar nas vivências do autor nem na sua intenção. É o mundo do texto que deve ser interpretado. Para Ricoeur um texto pode ser sempre pensado e repensado e com esta perspectiva que olhamos para *Democracia e Educação* de John Dewey.

Para Ricoeur (1989; 1991; 2008; 2011), o primeiro trabalho ao qual a interpretação se remete é o de esclarecer os sentidos que cada palavra pode ter em diferentes contextos. A linguagem natural é polissêmica. A mesma palavra pode ser entendida de forma diferente de acordo com a situação. Inicialmente, interpretar consiste em revelar de forma razoavelmente única cada sentido de cada palavra. Trata-se de um interlocutor compreender aquilo que é dito pelo outro, a mensagem que lhe é transmitida. O que ocorre nos diálogos é que a pessoa tem o recurso de perguntar quando não entende. Por sua vez, seu par pode responder. Perguntar e responder são uma via direta para chegar ao sentido do que é falado numa conversação. Dessa

³ Usamos o termo “sujeito” por fidelidade ao pensamento de Ricoeur e o termo “indivíduo” por apreço a Dewey. O sujeito é constituído pela consciência e pelo inconsciente em que um complementa o outro. É aquele que está entre a ênfase no racional dada por Descartes e a ênfase no irracional dada por Freud, trata-se de um ser que não se encontra pronto, mas em constante desenvolvimento e descobrimento através da interpretação que faz de si mesmo, dos outros e dos símbolos. O sujeito sempre aprende sobre si e sobre o mundo, pois a consciência reflexiva que considera o racional e o irracional de sua existência abre espaço para o que é semelhante e diferente e permite a compreensão de si e do outro (RICOEUR, 1989, 1991). Em Dewey, o indivíduo é aquele que, tal como o sujeito ricoeuriano, é constituído pela consciência e pelo inconsciente em que há uma relação entre racional e irracional intermediada pelo pensamento reflexivo que não ignora o sentido literal e simbólico das coisas, mas busca explicá-los e compreendê-los em um movimento que favorece a transformação de si próprio e da sociedade. Para Dewey (1959) o indivíduo “não é uma coisa já feita e completa, e sim uma coisa em formação contínua” (p.386), pensa por si mesmo e está em constante processo de descoberta.

forma, as pessoas se entendem porque “determinam em comum os valores contextuais que estruturam a sua conversa” (RICOEUR, 1991, p.57). Mas quando se trata de um texto, perde-se o recurso de pergunta e resposta, visto que escritor e leitor não estão num diálogo face a face. Outras técnicas de interpretação se fazem necessárias para se apropriar do que um texto transmite (RICOEUR, 2008; 1991).

Assim sendo, a construção dos capítulos se deu pela definição de conceitos para esclarecer o que queremos dizer (explicar), junto de reflexões (compreender) a partir de alguns elementos que Dewey pensou para a sociedade e a educação de sua época. Estas reflexões são possíveis graças ao que Ricoeur (2008) chama de autonomia do texto. O autor quer dizer uma coisa quando escreve, mas o significado do texto não corresponde mais com o intuito do autor. Surge o mundo do texto que é independente do mundo psicológico do autor. O texto é autônomo em relação ao autor, pois ao ser lido, permite “descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação” (p.62). Pensamos que na concepção de Ricoeur de que todo texto é aberto e esta abertura permite que seja lido e relido por diferentes pessoas com diferentes perspectivas está uma contribuição metodológica para a educação, pois nesta proposta é possível sempre ler e repensar os textos de maneira relacionada com o contexto em que se vive e um texto escrito há quase um século como *Democracia e Educação* pode trazer contribuições para pensar a sociedade e a educação hoje.

Além disso, conforme Costa (1989), Ricoeur desenvolve sua hermenêutica pautada no estudo dos símbolos. Para ele, os símbolos dizem a que lugar o ser humano pertence. Este pertencimento a uma cultura, a um povo é sempre mediado pelos símbolos. A relação do homem com o mundo e dele com ele mesmo e com os outros está sempre mediada simbolicamente. Dessa forma, para Ricoeur o que há de comum a todas as formas de interpretação é que existe sempre mais de um sentido envolvido na palavra, um sentido visível e um oculto, escondido. Interpretar será, portanto, decifrar o que está disfarçado e com isso ir ao encontro da vivência humana, do si do sujeito, da sua experiência existencial. Ao compreender a linguagem simbólica, o sujeito compreende a si mesmo.

A interpretação dos símbolos é o diferencial do método de Ricoeur em relação a outras hermenêuticas. Ele e outros autores como Fromm (1969), Eliade (2002) e Jung (2013a) dizem que o pensamento simbólico é uma linguagem universal. Ele é uma linguagem que existe independente de tempo e espaço. Participa de todas as culturas e povos da humanidade. Está presente na infância, na arte, na loucura: na vida de todos os sujeitos. Sua universalidade vem de seu conteúdo ser comum para um grande número de pessoas. Ricoeur (2013) diz que os

símbolos são palavras que transmitem um sentido. Mesmo que sejam objetos ou imagens, é como palavra que sua dimensão simbólica aparece. Um símbolo também possui duas intenções. Uma é a intenção literal (significado primário) e a outra é a intenção simbólica (significado secundário). Por exemplo, a palavra “mancha” tem um duplo sentido. Em sentido literal significa sujeira, como a mancha de uma roupa, e no sentido simbólico se tem a sujeira como impureza do homem que se mostra em sua conduta frente a uma situação: *aquele homem está manchado por seus atos, pensamentos e/ou sentimentos*. Esta intencionalidade simbólica fica mais evidente na literatura, por exemplo, em clássicos como *O Médico e o Monstro* de Stevenson, em *A Metamorfose* de Kafka e na *Divina Comédia* de Dante.

Ricoeur (2013) afirma que símbolos não se limitam a uma tradução apenas. Eles são portas que se abrem sempre a diferentes significados. A própria linguagem simbólica tem dois significados. Ela pode ser entendida como o símbolo mencionado nos parágrafos anteriores ou como lógica simbólica, a qual se trata da linguagem formal. O símbolo e a lógica simbólica são opostos visto que a lógica trata da transformar a linguagem natural em artificial. Ela utiliza símbolos que não mudam de significado, sempre representam a mesma coisa, de onde resulta a formalização da linguagem. Exemplo disso são os símbolos matemáticos.

Franco (1995) acrescenta que os símbolos que Ricoeur fala não são os símbolos da lógica simbólica, mas os símbolos que surgem da intuição. Os símbolos ocupam uma parte essencial da existência e da sobrevivência psíquica humana. Eles têm dado conta da necessidade que tem se imposto ao homem desde que ele se diferenciou dos demais animais: a necessidade de compreender as coisas, de saber o que elas são e como são. Compreender não só as coisas da realidade externa, mas também as da realidade interna. Os símbolos permeiam a questão do ser, do existir do homem.

Pensamos que esta proposta de interpretar o sentido simbólico traz uma contribuição para a educação, uma vez que além da explicação literal das palavras, dos conceitos e das próprias teorias, podemos buscar os significados que os permeiam, que fazem parte da vida social e pensar sobre eles e sobre o sujeito de hoje. A razão auxilia na interpretação dos símbolos em que compete explicar e compreender, mas os símbolos em si são construídos por componentes irracionais desconhecidos da consciência e como esclarece Eliade (2002), os símbolos fazem com que certas coisas da realidade se tornem conhecidas, que saiam do obscuro caos no qual não se pode divisar uma coisa da outra e venham para um espaço em que seja possível diferenciar as partes do todo. Isto é, aquilo que está oculto e que quer se manifestar de alguma forma, manifesta-se pela linguagem simbólica.

Os símbolos se manifestam de diferentes formas e uma delas é nas narrativas míticas. Franco (1995) coloca que a configuração do mito é permanente, as formas da realidade que ele apresenta são rígidas, uma vez que o mito é a expressão de um todo indiviso. O mito conta sobre alguma coisa e uma vez que ele não oferece explicações racionais de algo, surge a necessidade de interpretá-lo. Na concepção de Ricoeur (2013), mito é “uma espécie de símbolo, qualquer coisa como um símbolo desenvolvido em forma de narrativa e articulado num tempo e num espaço que não podem ser coordenados, segundo o método crítico, ao tempo da história ou ao espaço da geografia” (p.34).

Ricoeur (2013) explica que o mito é a expressão do encontro entre o mundo ideal e o mundo real. Aquilo que o ser humano idealiza não corresponde com sua realidade, mas se relaciona com ela. Trata-se da diferença entre o que o sujeito quer que seja e o que de fato é. A função do mito é diferente para o homem primevo e para o homem moderno. Para o primevo, o mito tem a função de explicar situações da sua realidade, as quais são um mistério para ele, aquilo que lhe é oculto. O mito parte de símbolos primários, assim chamados por virem primeiro, antes do mito. Estes símbolos primários são organizados pelo mito que cria tempo e lugares no qual acontecem coisas. O mito se torna um símbolo secundário. Ricoeur (2013) exemplifica com “o exílio é um símbolo primário da alienação humana, [...] a expulsão de Adão e Eva do Paraíso é uma narrativa mítica de segundo grau que mobiliza personagens, lugares, um tempo e episódios fantásticos” (p.34). Fromm (1969) salienta que se o mito, como este acima citado, fizer parte da religião vigente, ele é aceito por convenção e por tradição. Mas se não fizer parte da religião, é visto como um pensamento arcaico e irrelevante para a consciência racional.

Para o homem moderno, conforme Ricoeur (2013), o mito não mais se destina a explicar a realidade na qual habita. O homem primevo tenta compreender o mistério da existência pelo pensamento mítico e o homem moderno tenta fazer o mesmo pelo pensamento racional-científico. Por isso o mito para o homem hoje perdeu o significado que tinha para o primevo. Não é mais possível conectar os lugares da realidade com os lugares dos mitos, nem o tempo mítico com o tempo histórico. Ocorre, então, a “desmitização” que é o ato de separar o mito da história e priorizar a história como explicação dos fatos da realidade. Nisso, o mito deixa de ser um estudo sobre a origem das coisas, isto é, perde sua função etiológica. A História como tal se concebe hoje se trata de ciência e não de fábulas, bem como a Geografia que ordena o espaço. O tempo e o espaço nos mitos não seguem a lógica do tempo histórico

nem do espaço geográfico. Um exemplo disso é o tempo e espaço nos sonhos e tanto sonhos quanto mitos têm a mesma estrutura.

Ricoeur (2013) salienta que a capacidade cognitiva do homem moderno em pensar de forma racional muda completamente sua maneira de compreender o mundo. Os mitos, porém, permanecem vivos na relação do homem com suas questões existenciais. Não cumprem mais a função etiológica como era para o primevo, mas cumprem a função simbólica. Função da qual mediante abstração é possível compreender e explorar o sentido das coisas. Devido a esta mudança da função do mito, Ricoeur propõe a “desmitologização”. Desmitologizar é reconhecer aquilo que o mito revela sobre a existência humana mediante os símbolos. Esse processo de reconhecimento das contribuições do mito exige que se faça a interpretação do mesmo, bem como um estudo filosófico. O mito passa a ser uma via de compreensão através do símbolo quando deixa de ser a explicação das origens das coisas.

Desta forma, construímos um capítulo em que interpretamos o mito Eros e Psiquê a partir da ação de desmitologizar. Queremos com isso acrescentar compreensão acerca da relação entre afetos e razão, uma vez que Eros é símbolo do amor e Psiquê o símbolo da alma. Seguimos pela proposta de Ricoeur de analisar criticamente o mito com o objetivo de compreender aspectos do existir do homem no mundo. Há que se ter em mente que os homens vivenciam muitas experiências durante a vida e nem todas as experiências são plenamente compreensíveis. As experiências se conectam a emoções que por falta de uma via de expressão, por falta inclusive de palavras que representem o conteúdo inconsciente, são simbolizadas. O símbolo se torna essa via de expressão e, se o símbolo é uma via na qual se expressam coisas desconhecidas, esta também é uma via que pode ser utilizada para compreender aquilo que se oculta e participa da construção da sociedade e da educação. Ricoeur (2013) defende que “o mito, desmitologizado desta maneira pelo contato com a história científica [...] é uma dimensão do pensamento moderno” (p.22).

Entendemos, portanto, que o estudo dos símbolos junto ao sentido literal das palavras em teorias da educação é um dos caminhos que contribui para explicar e pensar questões como a que nos propomos: a relação entre afetos e razão. O resultado que esperamos, de acordo com a proposta de Ricoeur, é de que da posse da nossa interpretação do sentido das atitudes emocionais em Dewey, o leitor venha a pensar e talvez compreender algo sobre si, ou seja, que a relação do leitor com este texto se transforme em uma genuína experiência educativa. Nosso objetivo não se limita a explicar e compreender o que Dewey pensava, mas a partir dele trazer reflexões que nos levem a pensar sobre nossa sociedade, educação e a nós

mesmos. Como observado por Ricoeur (2013), o sujeito só pode compreender a si mesmo através do que foi deixado pela cultura em suas obras e não pela ideia de que o sujeito tem a certeza que existe porque pensa; o legado do cogito cartesiano, nem pela ideia de que o sujeito se conhece por uma relação direta consigo sem ajuda de outro sujeito ou objeto, ou seja, por intuição imediata. Compreender não é apenas compreender o texto como algo distante de si, mas também “compreender-se diante do texto” (RICOEUR, 2008, p.68), ou seja, o texto é, portanto, um mediador na compreensão que o sujeito pode ter de si mesmo. Com base no que foi dito acima, nossa pesquisa foi construída em quatro momentos apresentados de forma sintética abaixo.

	1º momento Capítulo 1	2º momento Capítulo 2	3º momento Capítulo 3	4º momento Capítulo 4
Atividade Principal	Leitura de obras de Paul Ricoeur e outros autores	1ª Leitura de Democracia e Educação	Leitura de um mito grego	2ª Leitura de Democracia e Educação
Objetivo principal	Compreender o método hermenêutico	Apreender o sentido literal das atitudes emocionais.	Elucidar os símbolos primários do mito	Apreender o sentido simbólico das atitudes emocionais
Método	Descrição do método hermenêutico	Interpretação	Desmitologização e interpretação	Interpretação

No primeiro momento se realizou uma pesquisa nas obras de Ricoeur para compreender sua hermenêutica. Autores como Eliade, Jung e Fromm serviram de ajuda para entender Ricoeur e constrói-se o primeiro capítulo que é dedicado a expor o método. No segundo momento leu-se *Democracia e Educação* em busca do conceito (sentido literal) das atitudes emocionais. Outros conceitos como experiência, experiência educativa, pragmatismo, conhecimento, hábito, grupo social, relação social, maturidade e imaturidade foram importante para se construir reflexões sobre a conexão entre afetos e a razão no processo de transmissão do conhecimento de um indivíduo para o outro. Discorreremos, como, em geral, lidamos com os afetos em nossa sociedade, como as formas de encará-los influenciam nossa educação, debatemos também sobre a influência dos hábitos e a transmissão do conhecimento ligado a ideia de maturidade e imaturidade.

No terceiro momento, o mito grego Eros e Psiquê foi desmitologizado para elucidar seus símbolos primários. O mito possui vários símbolos e não nos cabe uma explicação e compreensão de todos. Como recorte, analisamos principalmente os símbolos de Eros e Psiquê. Escolhemos, dentre as influências mitológicas de diferentes culturas, este mito porque concordamos com Ricoeur (2013) e Gaarder *et al* (2005) quando afirmam que a civilização ocidental tem por base principal as culturas grega e judaica. Dentre os mitos gregos, optamos

por este porque Eros simboliza o amor e Psiquê a alma, o que se relaciona com o irracional e o racional.⁴ Abbagnano (2001) esclarece que a “alma” para os gregos era um conjunto de eventos psíquicos ou espirituais que eram expressões de um princípio independente, original e irreduzível e que se relacionava com outras realidades. Ela era “o princípio da vida, da sensibilidade e das atividades espirituais” (p.27). Decidimos não utilizar a palavra “alma” para evitar possíveis confusões com a alma para os gregos, alma nas religiões e alma em diferentes teorias. Escolhemos em seu lugar a palavra “psique” que tem por definição dada por Jung (2013a), a “totalidade dos processos psíquicos, tanto conscientes quanto inconscientes” (p.424). Assim, Psiquê é o nome da personagem no mito e psique é o que ela simboliza: a totalidade da qual fala Jung, da qual participa o que é racional e irracional. Em relação a Eros, em nossa interpretação ele não se limita a simbolizar o amor, mas as emoções e os sentimentos em geral, a vida afetiva como um todo.

Dewey não propõe utilizar os mitos como meio para se chegar ao sentido simbólico de algo, mas temos que considerar que, embora o foco de Dewey não era o de se aprofundar na vida simbólica dos indivíduos e da sociedade, ele não ignorou este aspecto. Pelo contrário, defendeu a necessidade dos significados na vida social como ligação entre os indivíduos e meio para o ensino e a aprendizagem. Dewey (1959a) fala que mitos, ritos, lendas, tradições, etc, são construções que representam as “significações, sentidos ou interpretações que emanam da experiência passada do grupo” (p.200) e que pela abstração é possível selecionar “deliberadamente da matéria das experiências anteriores o que se considera útil para a compreensão das novas. Significa a transferência consciente de uma significação contida na experiência passada, para ser usada em uma nova experiência” (p.248).

Ricoeur propõe interpretar os símbolos com ajuda da abstração que, conforme esclarece Jung (2013), trata-se de “extrair ou isolar um conteúdo [...] de um contexto, formado por outros elementos, cuja combinação em um todo constitui algo único ou individual [...] é uma forma de atividade mental que liberta o conteúdo [...] de sua vinculação aos elementos irrelevantes” (p. 421-422). Assim, separamos no mito uma parte de suas relações com as demais e mantemos apenas o que é necessário sem perdermos de vista o todo. Para Dewey (1959a), se não tivermos símbolos para fixar o significado das experiências, o valor das mesmas pode se perder e quando se abstrai tais significados, fica “o valor da experiência de

⁴ Um fator pessoal que também influenciou nesta escolha foi o de que a palavra “psicologia” (*psique* = alma, *logos* = estudo) e o que ela representa atualmente como ciência vem do símbolo de Psiquê e sua relação com o amor simbolizado por Eros. A Psicologia tem elencado como um de seus principais interesses o estudo dos afetos nas relações entre as pessoas. Assim, minha formação como psicóloga foi uma considerável influência na escolha deste mito.

um indivíduo à disposição da humanidade” (p.249) sem que se saiba, porém, como este significado será utilizado pelos demais, pois um símbolo é uma fonte inesgotável de sentidos.

De posse dos símbolos primários do mito, chegamos ao quarto momento em que fazemos novamente a leitura de *Democracia e Educação*. Este é o momento central, pois respondemos nosso problema de pesquisa: apresentamos o sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa em Dewey e finalizamos com reflexões sobre a afetividade na relação entre professores e estudantes.

2. OS AFETOS E A RAZÃO NA EDUCAÇÃO: A FORMA COMO NOSSA SOCIEDADE SE RELACIONA COM OS AFETOS

2.1 John Dewey e a Experiência Educativa

Neste capítulo apresentamos o sentido literal das atitudes emocionais e algumas reflexões em torno de como nossa sociedade e a educação lida com os afetos. Para isto partimos do conceito de experiência educativa em John Dewey (1859-1952) que foi um filósofo e um pedagogo norte americano e da noção de atitudes emocionais que junto à razão formam os hábitos que influenciam a experiência educativa. Dewey é considerado pragmático e segundo Abbagnano (2007) e Bausola (1980), o termo pragmatismo tem sua base inicial em “Como Tornar as Nossas Ideias Claras” (1878) do filósofo e cientista norte americano Charles Sanders Peirce (1839-1914). Mas é com William James (1842-1912), precursor norte americano da psicologia funcional, que se coloca o termo pragmatismo na filosofia a partir de 1898. O pragmatismo não é entendido da mesma maneira por todos os autores que foram ou são pragmáticos. No caso de Dewey, sua visão pragmática é o princípio para o conceito de experiência educativa.

Bausola (1980) explica que de forma geral, pragmático é quem acredita que uma afirmação teórica é relevante quando ela pode ser verificada na prática. Entretanto, como dito acima, existem diferentes compreensões do que isto quer dizer. Duas formas comuns de pragmatismo são que 1) a proposição é verdadeira se puder ser verificada na prática e 2) a proposição é verdadeira se for útil (BAUSOLA, 1980). Citamos estes pragmatismos porque conforme diz Souza (2012):

O pragmatismo foi acusado de reduzir a verdade ao utilitário. [...] Aquilo que os filósofos pragmatistas entendem por prático, por útil, deve ser bem compreendido para evitar equívocos conceituais. Os critérios de utilidade e praticidade defendidos por eles nada mais são do que a vida, como experiência humana. [...] Isso Dewey defendeu com sua filosofia. O conhecimento, para o

pragmatismo, se dá por uma atitude anti-intelectualista, isto é, negando qualquer tipo de razão transcendental, racionalismo ou idealismo. Lembremos de que o pragmatismo é um tipo de empirismo, mas não preso às emoções e aos fatos observáveis e às leis científicas a partir deles formuladas (p.230).

Nesse sentido, ser pragmático para Dewey se refere à aplicação do conhecimento na vida a partir das experiências que os indivíduos vivenciam. Experiências são “relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é [...] o que chamamos experiência” (TEIXEIRA, 1954). A experiência tanto se constrói com as condições históricas, sociais e individuais de cada época como também influencia na construção das mesmas, isto é, o que constitui a experiência é “a combinação *daquilo que as coisas nos fazem* [...] modificando nossos atos [...] e *daquilo que nelas podemos fazer*, produzindo-lhes novas mudanças” (DEWEY, 1959a, p.299) [grifos do autor].

Dewey (1959a) defende que os indivíduos aprendem pelas experiências, as quais possuem duas características fundamentais que são a ativa e a passiva. A característica ativa da experiência se mostra pela ação que o indivíduo executa em seu meio, é um movimento dele que vai ao encontro e em relação ao objeto a ser conhecido. A característica passiva se configura por aquilo que o indivíduo recebe deste contato, desta relação com o objeto e trata-se do que o indivíduo sente a partir do contato com o objeto. Existe uma ligação entre o componente ativo e o passivo porque “quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela [...] em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa” (DEWEY, 1959a, p.152).

A experiência não é algo somente do indivíduo, esclarece Teixeira (1954), mas ela faz parte da existência dos objetos animados e inanimados do mundo. O mundo é composto por uma infinidade de elementos que interagem no tempo e no espaço. Esta contínua interação faz com que a realidade seja instável e a instabilidade, por sua vez, leva à mudança. Vemos, por exemplo, uma semente qualquer que entra em contato com terra, humidade e calor deixa seu estado de latência e brota. Sua relação com demais elementos do mundo lhe levou a uma mudança e esta semente, que antes estava em latência e agora cresce raízes e folhas, influencia os elementos que com ela se relacionam. Talvez algum inseto se alimente dela, utilize suas folhas para por ovos que se tornarão larvas ou ainda sirva de remédio a algum animal ou possa ser um veneno. Não conhecemos todas as influências que esta planta exercerá em suas relações, mas o fato é que ela está conectada aos tantos outros elementos da vida. Escolhemos este exemplo porque Dewey observa inicialmente a relação entre objetos

animados como plantas e animais e objetos inanimados do meio natural para construir seu conceito de experiência educativa entre indivíduos.

O exemplo é uma experiência para Dewey, porém, não se trata de experiência “inteligente”. Teixeira (1954) nos ajuda a compreender que Dewey entende por experiência inteligente aquela da qual faz parte o pensamento. Mas só isto também não basta, pois existem experiências que estão permeadas por pensamentos e nem por isso são inteligentes. Trata-se de um pensamento específico que é o pensamento “reflexivo”. Com o pensamento reflexivo é possível perceber, “ter consciência” da experiência, isto é, de suas relações e consequências. Também deste tipo de experiência participa o significado, o sentido que o indivíduo dá para o que vivencia. Esta experiência reflexiva e significativa é o que Dewey dá o nome de experiência educativa. Assim, quando se fala que Dewey é pragmático, quer dizer que ele entende que o indivíduo conhece quando é capaz de perceber as relações entre os elementos físicos e/ou abstratos de seu ambiente, apreender e atribuir significado para as conexões entre as coisas e aplicar esta percepção nas situações da vida.

Percebemos que Dewey entende que o conhecimento deve ser aplicado na vida, mas que é insuficiente pensar que o conhecimento é tudo e somente o que se pode verificar na prática e/ou que é conhecimento se for útil no sentido de finalidade imediata. Dewey vai além destes pragmatismos e diz que o conhecimento surge da experiência inteligente e significativa e que este tipo de experiência favorece a aplicação do conhecimento em termos práticos, pois conhecimento serve para “tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências” (DEWEY, 1959a, p.373). Ser pragmático para Dewey é, portanto, saber aproveitar as experiências para a transformação individual e social de onde surge uma de suas ideias centrais que é a de *aprender a aprender*, quando o indivíduo desenvolve autonomia de pensamento e ação na vida cotidiana aprende não só com os outros, mas consigo mesmo. O indivíduo aprende a aprender quando no decorrer de seu desenvolvimento, do nascimento até a morte, a partir de sua relação com os elementos de seu mundo interno (racionais e irracionais) e de seu mundo externo (no tempo e no espaço físico e abstrato), opera mudanças em si e no mundo através da maturação da capacidade de pensar reflexivamente, de considerar todos os aspectos que constituem sua vida, de escolher e avaliar suas escolhas, em suma, de pensar sobre sua própria existência e o que pode ser feito com ela em nível individual e social de maneira relacionada.

Dewey (1959a) coloca que a concepção de experiência educativa contesta dois princípios da educação sendo eles o princípio cognitivista e o dualista, ambos estes

interligados. Do princípio cognitivista surge a ideia de que os indivíduos aprendem se forem inteligentes, ou seja, coloca a inteligência acima de qualquer outro aspecto. Aliado ao princípio cognitivista está o dualista que postula a divisão entre o material e o imaterial. Na educação, Dewey cita o exemplo da separação entre a mente e o corpo. Na visão dualista a consciência se interliga apenas com a inteligência e o pensamento que juntos são responsáveis pela aprendizagem. Desta forma, o corpo físico não tem relevância sendo visto, inclusive, como um inconveniente. Esta separação rompe a relação entre aquilo que o indivíduo faz e sua percepção das consequências de seus atos. Este rompimento impede que haja contato com o significado e sem significado a experiência educativa não ocorre. O dualismo separa ação de significado em que a ação fica para o corpo enquanto o significado fica para o intelecto sendo este responsável por atribuir significado para as coisas desconectado do corpo e dos objetos do mundo.

A finalidade da educação para Dewey (1959a) é proporcionar transformações na sociedade e o processo de ensino e aprendizagem tem como um dos fatores o ambiente social que oferece condições para que os membros do grupo façam determinadas ações e não façam outras, além de fazer com que se sintam parte do grupo quando cumprem as exigências e expectativas. Nesse processo a linguagem participa de forma essencial na qual o significado surge a partir de experiências partilhadas entre os indivíduos. Aquilo que os indivíduos de um determinado grupo consideram boas maneiras para conviver uns com os outros são fruto do que também entendem por boa criação, boa educação seja ela formal ou informal e “esta é adquirida pelos atos habituais, como reações a estímulos habituais” (DEWEY, 1959a, p.19).

Salientamos que Dewey não quer dizer que existe uma “boa educação” no sentido de um modelo idealizado, mas o que ele afirma é que os indivíduos de uma sociedade selecionam aquilo que consideram bom para o funcionamento do grupo, aquilo que se faz coerente perpetuar e tentam direcionar os membros acerca do que devem e não devem fazer com base no que acreditam ser o melhor a seguir. A ideia de boa educação depende do que os indivíduos acreditam que é bom para o momento em que vivem e as crenças, valores, ideais, costumes e tudo o mais que participa da educação de um povo é transmitido com influência das atitudes emocionais que participam na formação dos hábitos no ambiente social.

O ambiente social é o espaço para a palavra, os atos, as experiências compartilhadas, os afetos e a construção de símbolos, pois ele “cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividades que despertam e vigorizam determinados impulsos, que têm determinados objetivos e acarretam determinadas

consequências” (DEWEY, 1959a, p.18). Dessa forma, conforme Westbrook (2010), a experiência educativa não tem outro ambiente a não ser a vida em sociedade. Porém, a sociedade da época de Dewey deu à escola um papel de destaque para a transmissão de conhecimentos aos seus membros. Transmissão que, Dewey observou, a maioria das escolas se dedicava a reproduzir a sociedade vigente e não a transformá-la. Dewey se opôs às duas concepções de educação, a tradicionalista e a reformista, bem como a educação como meio de adaptar os trabalhadores às necessidades do capitalismo industrial da época, à divisão entre teoria e prática e toda concepção que tivesse por base o dualismo. Assim, a experiência educativa implica em transformação do indivíduo e desta mudança participam o que é irracional e o racional em constante relação entre si e com o ambiente.

As ideias de Dewey em torno da sociedade e da educação têm suscitado releituras e debates nos quais alguns deles como alvo de críticas. Os primeiros a criticá-lo foram alguns autores religiosos como Tristão de Athayde e Leonardo van Acker, em 1930, conforme Cunha e Costa (2002), católicos com uma postura mais conservadora. Ocorreu que algumas ideias defendidas pelo Movimento da Escola Nova, 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 ser humano habita um mundo que muda o tempo todo, que é instável e incerto. Neste mundo volátil, o conhecimento científico entra 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.

Além desta visão totalmente contrária a da igreja, em termos políticos, os defensores da Escola Nova queriam que a educação fosse de responsabilidade do Estado sem a

intervenção religiosa, o que provocou o descontentamento dos católicos conservadores que viam no Estado laico um perigo não só para o rumo da educação formal da sociedade como também, e principalmente, para a sua supremacia social e política. Para tais católicos, o problema não estava na proposta pedagógica em si, pois acreditavam que ela nada trazia de novidade, nada de diferente do que já haviam feito pensadores cristãos como os jesuítas. O problema para eles estava em dar tal poder ao Estado, em valorizar a República que se construía com base em ideais científicos e filosóficos que exaltavam a vida social em detrimento da espiritual. Dava-se exclusivo poder ao homem de modificar sua realidade, o que para os católicos conservadores prejudicava a relação com o plano espiritual e ameaçava a igreja como instituição, uma vez que os ideais republicanos eram vistos como fonte de corrupção da moral do homem por exaltar o plano material (CUNHA e COSTA, 2002).

A ideia de Estado laico defendida pelos Escolanovistas como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira logo foi relacionada pelos católicos conservadores à instauração do comunismo no Brasil de onde surgiu, então, a crítica de que Dewey era comunista e, como todos os comunistas, inimigo da igreja e defensor de uma sociedade totalitária e contra a democracia. Mesmo Dewey sendo contrário a elementos essenciais da proposta comunista como a revolução pela luta armada e a luta de classes, que por sinal marcam suas críticas a Marx e ao que foi feito em termos políticos na União Soviética, os católicos brasileiros conservadores mantiveram Dewey no rol dos considerados hereges e corruptores da sociedade. Em 1928, Dewey visitou a União Soviética e elogiou algumas de suas experiências na educação, bem como educadores soviéticos se interessaram por sua teoria. Este fato foi suficiente para Dewey ser chamado de comunista em seu próprio país, crítica esta acolhida pelos católicos no Brasil que, ao que parece não se preocuparam em conhecer mais profundamente suas ideias (CUNHA e COSTA, 2002).

Na década de 1940, mais especificamente em 1947, Horkheimer formula intensas críticas que não são dirigidas diretamente à pedagogia de Dewey, mas a sua filosofia pragmatista 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” (p.49). O pragmatismo tem um caráter estritamente funcionalista e “tenta reverter qualquer compreensão em simples conduta” (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” (p.53), ou seja, o pragmatismo combate tudo o que for de ordem intelectual e o critério de verdade é a satisfação do sujeito.

Horkheimer (2002) 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” (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 (2002) enfatiza que os pragmatistas eram “liberais, tolerantes, otimistas, e totalmente incapazes” (p.55) para lidar com a bancarrota cultural da época.

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 se 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 a escrever 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 citado por Pagni (2009), 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” (p.171).

Logo à frente, em 1961, Arendt faz críticas ao pragmatismo americano quando ela se propõe a compreender os motivos que levaram e que acentuaram a “crise educacional na América” (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” (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” (p.229).

Assim, a partir da ideia de igualdade, Arendt (2009), em sua interpretação, elenca três pressupostos, para ela, pragmáticos básicos, os quais ela diz que são destrutivos para a educação, acentuando a crise, junto à tentativa de “reformular todo o sistema educacional” (p.233). Ela 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” (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” (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 foi prejudicada, pois este não precisa mais se dedicar à matéria e pouco sabe 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 levantado por Arendt é o de que se deve substituir “o aprendizado pelo fazer” (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” (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 estudamos⁵, 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 influencia mútua entre os indivíduos independente 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 e que devido a isso, apenas o adulto sabe e a criança não sabe, assim como nesta perspectiva apenas o professor sabe e o estudante nada conhece. O que Dewey propõe não é transferir totalmente a autoridade para as crianças, nem a autoridade do professor aos estudantes, mas de permitir que crianças e estudantes se mostrem como indivíduos que são, ou seja, que haja comunicação entre todos. Como dito por Pagni (2009), “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” (p.178) e por Cunha (1996) “a educação deve [para Dewey] contemplar esses dois componentes ao mesmo tempo, em vez de adotar um deles” (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

⁵ *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).

posição de detentor de todo o conhecimento, ele não quer dizer que o professor deveria saber “menos” que os estudantes, mas que junto ao conhecimento que ele possui como professor, ele deve valorizar também o que os estudantes 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 ideia que Dewey defendeu foi a de relacionar a teoria e a prática e não de trocar o ensino pela prática. Para ele, 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. Embora a leitura que Arendt faz dos pressupostos pragmáticos de Dewey esteja equivocada, os quais mereceriam maior profundidade de análise, as ideias que ela desenvolve no decorrer do seu texto mostram pontos relevantes para serem pensados 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, sobre o que ela chama de crise da autoridade em relação com o pensamento político e com a atitude que os indivíduos têm frente ao passado.

Por fim, trazemos 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 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-diretividade; 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, p.8).

Ao ler este trecho de Saviani percebemos que parece 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 à “forma” 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 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. Dewey não defende os extremos, mas a relação entre eles. Não se trata de separar razão de afetos, conteúdo de processo, esforço e interesse, quantidade e 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.

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 parece 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

sendo fieis 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 à 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. Mesmo criticada por diferentes autores, a obra de Dewey continua a oferecer oportunidades de ser repensada e aproveitada para debate de problemas atuais, sendo um deles o significado dos afetos na educação.

Tendo em vista a relevância colocada por Ricoeur de compreender o sentido literal das coisas para relacionar ao sentido simbólico (o significado) no processo de compreender e interpretar, para entender o que Dewey chama de atitudes emocionais veremos primeiro o que ele chama de atitude e depois o que podemos apreender da ideia que ele faz de emocional.

2.2 O Sentido Literal das Atitudes Emocionais

Expor o conceito de “atitude” e depois o conceito de “emocional” foi necessário porque em *Democracia e Educação* Dewey fala das atitudes emocionais e de sua importância na experiência educativa, porém, ele não diz explicitamente o que são estas atitudes. Ele conceitua pensamento, experiência, sociedade, democracia, educação, vocação, dentre outros, mas o conceito de atitudes emocionais está nas entrelinhas da obra, assim, inicialmente nosso esforço se direciona a apreendê-lo.

Uma atitude qualquer se refere tanto à postura corporal quanto a formas de agir. Dewey (1959) afirma que a influência que um indivíduo exerce sobre o outro não ocorre sem que haja um componente físico que aja como intermediário. Este componente físico do qual Dewey se refere são as posturas corporais, atitudes que expressam mudanças físicas. Ele exemplifica com o sorriso, uma mudança física da expressão facial e, nesse sentido, pensamos

nos bebês de diferentes culturas que, como mostram estudos acerca do desenvolvimento humano feitos por Spitz (2008), Bee (2003), Atkinson *et al* (2002) e Bowlby (2002), mostram expressões faciais semelhantes quando lhe são oferecidos o doce, o salgado, o azedo e o amargo. Ainda que não saibam falar o nome do que sentem, a sensação do contato com um gosto provoca uma atitude, a expressão facial muda e comunica uma sensação corpórea.

Observamos que o bebê que ainda não aprendeu outros recursos, como a fala oral, se expressa inicialmente por posturas corporais, as quais os adultos precisam interpretar. Isto ocorre no decorrer de toda a vida porque as atitudes entendidas como postura corporal se ampliam e diversificam-se quando se aliam a demais aspectos do indivíduo como os afetos e a razão. Quando observamos, por exemplo, a comunicação entre surdos parcial ou totalmente sem audição, a postura corporal é colocada em evidência. A transmissão de mensagens pelas posturas corporais é fundamental na comunicação entre os indivíduos, mas na educação nem sempre se dá devida atenção às mensagens que as atitudes enviam ou também se interpretam determinadas posturas sem a devida reflexão. Também que em diferentes situações da vida os indivíduos dizem algo pela fala oral e suas atitudes expressam outra coisa, a fala e a postura corporal estão desconexas. A correspondência entre fala e postura corporal é fundamental para a comunicação na relação entre os indivíduos.

Pensamos que na experiência educativa de estudantes e professores, de pais e filhos, entre crianças, dentre tantas outras, não está em questão apenas o que ambos falam com palavras para influenciar atitudes, mas também o que demonstram em suas posturas corporais, uma vez que, segundo Dewey (1959a) “um sorriso, uma carranca, uma censura [...] tudo isso envolve alguma mudança física. Se assim não fosse, a atitude de uma pessoa não modificaria a atitude de outra” (p.30). As posturas corporais não influenciam os indivíduos por si só, pois elas são nada mais que reações orgânicas frente ao contato com o ambiente externo. O significado que tais reações possuem no meio social em que ocorrem é o que faz com que se torne um elemento de influência nas atitudes dos outros e de si mesmo.

Assim, o que inicialmente incentiva estas atitudes são as sensações físicas e elas são estímulos que não são cognitivos, ou seja, são irracionais (DEWEY, 1959a). Isto nos remete ao exemplo do sorriso que conforme Atkinson (2002), todos os bebês, inclusive os cegos, começam a fazer por volta da mesma idade independente da cultura que nascem, pois neste início se trata apenas de um reflexo. Pesquisas com bebês em diferentes culturas apontam que o sorriso é uma atitude fundamental para que o bebê chame a atenção dos adultos e incentive o fortalecimento do vínculo afetivo com os cuidadores. Assim, este sorriso inicial que vem de

um reflexo é uma atitude tão somente ligada à sensação, que é o Dewey quer dizer quando fala que no início as atitudes surgem de sensações físicas.

Com o conceito de experiência educativa, Dewey defende que as atitudes não permanecem ligadas apenas à sensação e ajuda-nos a pensar que quando a indivíduo entra em contato com outros indivíduos e vivencia experiências oferecidas pela sociedade é preciso aprender em quais lugares, com quais indivíduos e de que forma se pode, por exemplo, sorrir. As atitudes originadas nas sensações se conectam as emoções, aos sentimentos e a razão, o que faz com que formem uma rede cada vez mais complexa de atitudes a serem interpretadas entre os membros da sociedade que pertencem. O que nos diz Dewey é que as posturas corporais partem das sensações e se modificam a partir das experiências do decorrer da vida.

No sentido de atitude como “forma de agir”, trata-se de uma ação que pode ser incentivada por algo interno e/ou externo. Algo interno se refere a sensações, emoções, sentimentos e razão. Por exemplo, o indivíduo toma água porque está com sede. A sede é apenas deste indivíduo. Algo externo se refere aos eventos do ambiente no qual o indivíduo se encontra. No exemplo da água, o indivíduo pode bebê-la porque alguém a ofereceu e no contexto em que ambos se encontram, recusar poderia ser um gesto deselegante. Para não ser julgado como “mal-educado”, o indivíduo bebe a água mesmo sem sede. Neste caso, mesmo que o indivíduo tenha pensado sobre a situação e as consequências de aceitar beber ou não a água, (pensamento é algo interno) o que provocou a avaliação e a uma atitude foi um evento externo. Eventos internos e externos se relacionam na composição do modelo de educação de cada sociedade que por sua vez é influenciado pelos hábitos.

Portanto, as atitudes têm dois componentes: um individual no sentido de interno e um social no sentido de externo. O componente individual é aquele que somente o indivíduo conhece por ser tão somente ele quem sente e/ou pensa. Se o indivíduo não expressar de alguma maneira, os outros não podem ter acesso. O componente social é tudo que está externo ao indivíduo que compõe seu ambiente e do qual ele mesmo faz parte. Pensamos que é interno e externo nos indivíduos se relaciona constantemente antes mesmo da fecundação quando os pais pensam em ter um filho. Este indivíduo já existe no pensamento e no sentimento dos pais e da família, já existe pelo menos no imaginário junto às expectativas. Evidente que há crianças que não foram antecipadamente planejadas, mas mesmo estas, quando os pais e a família descobrem sua existência, a relação do individual com o social passa a existir de alguma forma, pois como afirma Dewey (1959a), os indivíduos não nascem no vazio, eles nascem em meio a um grupo construído histórico e culturalmente.

Dewey acrescenta uma característica às atitudes: ele as chama de emocionais. Observamos que em *Democracia e Educação* Dewey (1959a) não se atenta a conceituar de forma explícita o que são emoções e sentimentos, se são a mesma coisa ou se são coisas diferentes. Também vemos que ora Dewey fala em emoções ora em sentimentos. O que ele deixa nas entrelinhas é que as emoções e sentimentos 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 e os sentimentos influenciam as atitudes e estas as relações sociais, logo, fazem parte da experiência educativa tanto quanto o componente racional.

Para nos referirmos a emoções e sentimentos daqui em diante usaremos a palavra “afetos”. Dewey não usa esta palavra em “*Democracia em Educação*”, mas em um de seus últimos ensaios, “*Affective Thought*”, escrito em 1926, ele fala em “afetividade” e trata da ação recíproca entre o que é racional e irracional, bem como em “*A Valoração nas Ciências Humanas*” de 1939 em que aborda a constituição de valores nas ciências e a influência da ação afetiva-ideacional na mesma. Também trazemos o entendimento corrente da psicologia do que sejam emoções e sentimentos para nos auxiliar a pensar sobre o par irracional/racional na educação. Assim, tomamos por emoções o que diz Bock *et al* (2002): são estados internos, intensos e passageiros que começam de forma inesperada como a raiva, a fúria, o medo, o ciúme, o nojo, a inveja, a vergonha, a paixão, a alegria, dentre tantos outros. Emoções são reações psicológicas e corporais que surgem quando algo dentro e/ou fora do indivíduo toca em sua necessidade de sobrevivência mesmo que ele não se perceba de que é uma reação ligada a seu interesse por sobreviver.

Bock *et al* (2002) salientam que as emoções são sentidas da mesma forma pelos indivíduos independente da época e lugar em que vivem, porém, como e quando são demonstradas depende de cada cultura. No caso dos sentimentos, eles também são estados internos, porém, menos intensos e mais contínuos como felicidade, infelicidade, apego, segurança, insegurança, desamparo, confiança, estima, empatia, culpa, mágoa, solidão, saudade, rancor, dentre outros. Não começam nem terminam inesperadamente, mas são construídos do decorrer do tempo e do espaço real e imaginário. Eles surgem das emoções, mantêm relação com elas e sua construção é influenciada pela época e cultura.

Assim, o que compreendemos por atitudes emocionais é que, primeiramente, elas são “atitudes psíquicas” e expressam-se por posturas corporais e formas de agir. São motivadas

por algo que é interno do indivíduo e por algo que é externo a ele. Sua origem vem inicialmente das sensações do corpo em contato com o ambiente e mediante as experiências, gradualmente, se ligam às emoções e aos sentimentos, que são estados que de forma geral se ligam ao prazer ou à dor, os quais têm uma base inata e outra construída socialmente. Com a linguagem e a consciência é possível falar sobre as atitudes emocionais e pensar sobre elas, o que amplia seu campo de partilha e de influência através dos significados dados pelos indivíduos e a sociedade na qual vivem.

Temos observado que, em geral, em nossa sociedade os afetos não só são comumente tomados como a mesma coisa, mas também os indivíduos não são incentivados a observar aquilo que sentem, bem como têm dificuldades para nomear e identificar os afetos em si e nos outros. Vemos que nossa cultura prioriza o que é externo ao indivíduo e as sensações, e não estimula o desenvolvimento da consciência dos afetos, embora se utilize deles para atingir objetivos como, por exemplo, fortalecer os valores capitalistas como o consumo. As propagandas de produtos a serem consumidos exploram amplamente os afetos, pois induzem os indivíduos a “sentir” que precisam daquele objeto. Trata-se de uma cultura em que tem por princípio a crença de que tanto o conhecimento como a solução para as dificuldades da vida vem exclusivamente de fora do indivíduo.

Isto reflete na educação formal, conforme aponta Dewey (1959a), no valor exagerado que se dá “à matéria de estudo para o desenvolvimento mental e moral” (p.75) e na negação do indivíduo como um ser capaz de aprender a aprender. Com isto, Dewey (1959a) não defende que as capacidades internas, as quais ele chama de inatas, (dentre elas os afetos) dos estudantes tenham que recebem mais atenção dos educadores que o conteúdo e o método, mas que a “seleção e coordenação das atividades inatas, de modo que estas possam utilizar o material do ambiente social” (p.78) é relevante, visto que toda educação atua na formação da inteligência e da moral.

Pensamos ainda que o fato dos indivíduos desconhecerem seus afetos acarreta consequências nem sempre positivas em suas relações interpessoais, uma vez que a habilidade em utilizar a capacidade afetiva ligada os diversos recursos do ambiente social não se encontra amplamente aproveitada. Dificultoso se torna desenvolver tal habilidade em nossa sociedade que, pensamos, tem traços da sociedade descrita por Dewey (1959a), a qual “exagera nas possibilidades de métodos conscientemente formulados e [...] não dá o devido apreço ao papel das atitudes e disposições vitais inconscientes” (p.77). Nas relações que envolvem educação formal, consideramos que os afetos que o indivíduo não sabe nomear

somado aos que são expressos de maneira inadequada ao momento é “um dos fatores” que prejudica suas experiências educativas. Como coloca Dewey (1959a), “os impulsos primitivos não são, por si mesmos, bons ou maus, mas tornam-se uma ou outra coisa, de acordo com os objetos em que forem empregados” (p.125).

Expressar os afetos de maneira adequada ou inadequada tem a ver com “quando e como” liberá-los e refreá-los. Nomeá-los se refere a 1) quando o indivíduo sente algo e sabe o que é em consonância com sua cultura, 2) não confunde os afetos entre si e 3) consegue identificar as crenças e os valores relacionados a eles. Trata-se de entender algo que é parte de si mesmo e como dito por Dewey (1930), “o que não podemos entender não podemos manejar inteligentemente” (p.3). O que salientamos é o manejo dos afetos de maneira inteligente, pois sem a ajuda dos processos racionais, os afetos por si mesmos não teriam direção.

As crenças e valores em torno dos afetos, em geral, são transmitidos por outros indivíduos, inicialmente a família, nas experiências que vivenciamos com ela e influenciam a nossa forma de lidar com nossos afetos. Quando pensamos em uma relação entre estudantes, que é uma relação comum nas instituições de educação da nossa sociedade, e um estudante bate em seu colega na escola, sabemos que sua ação foi a de bater e em geral entendemos como agressividade e/ou violência. Quando um estudante necessita de um lápis e seu colega lhe empresta, socialmente chamamos a ação de emprestar de solidariedade. Tanto em um caso como no outro temos nome para dizer o que ocorre e razoavelmente entendemos do que se trata, mas não somos acostumados a nomear os afetos ligados à violência, à solidariedade ou a tantas outras coisas.

Não significa que tenhamos que relacionar os afetos que sentimos a toda e qualquer atitude que realizamos, pois a vida na nossa sociedade é dinâmica e comumente fazemos várias coisas ao mesmo tempo ou realizamos ações que não permitem atentar para os afetos naquele momento, mas se trata de aprender a conhecê-los, a respeitá-los e saber o que fazer com eles. Dewey (1959a) salienta que os instintos dos outros animais se desenvolvem mais por conta própria, enquanto os seres humanos “precisam *aprender* a utilizar-se de suas reações instintivas⁶” (p.48), [grifo do autor]. O fato de o indivíduo ter que aprender, para Dewey, é justamente o que leva ao progresso individual e social, pois se exige variação de

⁶ “Instinto”, para Dewey, pode ser conhecido pela consciência e conseqüentemente direcionado para fins específicos. Por isso ele diz que precisamos aprender a utilizar nossas reações instintivas. Dewey considera os instintos como internos, inatos, mas acredita que podem se modificar em contato com o ambiente social, diferentemente de Freud em que os instintos são inacessíveis à consciência. Dewey e Freud foram contemporâneos e uma interessante exposição de discordâncias e concordâncias entre ambos se encontra no texto de Andrade e Cunha (2012).

atitudes para sobreviver em que ao aprender uma coisa, “desenvolve-se métodos bons para outras situações” (p.48).

Observamos que atualmente se fala do respeito ao próximo, respeito à natureza e aos animais, respeito à diversidade, mas o respeito por si mesmo e por seus estados internos é comumente ignorado em nossa cultura. O que defendemos é que os afetos existem, influenciam as ações junto com a razão e o ambiente e por isso não lhes deve ser dada menos importância na educação. Os afetos influenciam as atitudes emocionais que influenciam ações voltadas a todas as coisas da vida, inclusive aos próprios afetos. Os afetos são fundamentais para os indivíduos conseguirem coisas uns dos outros em várias situações, pois se de um lado nem sempre se convence alguém de algo somente com base em princípios e pressupostos racionais, de outro o pensamento sem a consciência dos afetos envolvidos também pode motivar atitudes de destruição individuais e em massa. Estas atitudes podem ser sustentadas por preconceitos e fanatismos aliados a ações de violência física e psicológica de indivíduos que acreditam, por exemplo, que a escravidão, os diversos tipos de exploração e as guerras, são justificados.

A questão que trazemos à tona é em como a nossa sociedade lida com os afetos, como as diferentes formas de encará-los influenciam nossa educação e esta, influencia a forma de lidar com os mesmos. Os afetos estão presentes em tudo que os indivíduos fazem, mas nem sempre se têm noção do que se sente. Estar consciente dos afetos não significa controlá-los, mas ter maior poder de escolha sobre o que fazer na situação em que eles surgem. Aqui entra a diferença que Dewey (1959a) pontua entre controle e direção. Controle tem a ver com domínio, é quando uma energia atua de fora do indivíduo ou do objeto e este resiste a esta energia. Direção é quando as tendências dos indivíduos “são orientadas uniformemente para certo sentido, em vez de se dispersarem sem objetivo” (p.25). As tendências são a parte que compete aos instintos dos indivíduos, o irracional, e Dewey chama a atenção para que este componente não pode ser ignorado, uma vez que “é impossível uma direção puramente exterior. O ambiente, no máximo, pode fornecer estímulos para provocar respostas. Estas respostas procedem de tendências já possuídas pelos indivíduos” (p.27). A direção pode servir tanto de ajuda quanto de regulação de atitudes, depende de como é realizada.

Tendo em vista estas duas possibilidades, estamos a falar de direcionar os afetos com o objetivo de aproveitá-los como um meio de modificar a qualidade de experiências educativas, isto é, canalizar a energia afetiva para finalidades da vida individual e social que sejam construtivas. Não se deve tomar a ideia de “direcionar” os afetos por um *método*

padrão a ser aplicado a todos os indivíduos. Dewey (1959a) diz que direcionar é oferecer condições para que o indivíduo entre em contato com suas “tendências inatas e hábitos e interesses adquiridos” (p.191) por experiências do seu passado que construíram suas preferências, ou seja, incentivar o indivíduo a conhecer o seu modo de lidar com problemas. Além de que “o interesse, o contato e o modo de trabalhar pessoais do indivíduo em relação à matéria de estudo” (p.191), e acrescentamos nisto também os afetos, é segundo Dewey, tão variado que não se pode enquadrar num único método e os impulsos (que podemos ligar aos afetos) não podem ser deixados para se desenvolver sozinhos, eles precisam de um ambiente que favoreça a sua organização e seu amadurecimento. A negligência dos afetos, a repressão exagerada sobre eles e a exigência de que o indivíduo dê conta de algo além de sua maturidade naquele momento é para Dewey origem de muitos males individuais e sociais.

Assim, quando controlada, no sentido de controle atribuído por Dewey, cremos que a energia afetiva encontra uma via de expressão nem sempre positiva. Dewey (1959a) fala que “os modos mais permanentes e influenciadores de direção são aqueles que atuam continuamente, a cada instante, sem propósito intencional da nossa parte” (p.28), ou seja, os afetos aparecem independentemente se os indivíduos querem ou não, se gostamos ou não de senti-los. Pode-se não escolher o quê e quando sentir, mas pode-se escolher o que fazer a partir do que se sente e isto é algo que nossa sociedade e educação parecem não se atentar, pois se exige que os indivíduos conheçam história, línguas, matemática, física e demais “disciplinas” enquanto o conhecimento sobre si mesmo, sobre seus afetos e como eles influenciam as relações que os indivíduos têm uns com os outros não é colocado como relevante para o desenvolvimento individual e social. Nossa sociedade e nossa educação têm tratado os afetos como algo implícito e quando comparado ao conhecimento intelectual, o afetos têm sido vistos como desnecessários e até mesmo como inexistentes.

Se atentarmos para a presença dos afetos na experiência educativa, talvez possamos ampliar nossa compreensão acerca de situações na educação como, por exemplo, o fato de que em meio a vários fatores que levam estudantes a desistirem de um curso universitário, um deles seria por não conseguirem lidar com a pressão psicológica que envolve os afetos que sentem a partir das exigências da realidade na universidade. A desistência de estudantes dos cursos superiores não é unicamente devido às dificuldades afetivas, mas pensamos que é um dos fatores responsáveis pelo abandono dos estudos e, em alguns casos, seja o principal fator. Ocorre quando a educação deixa de lado o que é interno dos estudantes. Dewey (1959a) defende que um dos aspectos fundamentais de um objetivo educacional é atentar para o que

ele chama de necessidade intrínseca, a qual envolve o que é inato e o que é adquirido. No caso dos afetos, eles são construídos tanto pela base inata quanto pela adquirida. Quando não se dá atenção para o que é intrínseco, corre-se o risco de deixar de lado o indivíduo como ser humano e enfatizar algum objetivo que não faça o menor sentido a ele, além de desperdiçar suas habilidades. Cabe comentar que esta ideia de valorizar aspectos internos dos estudantes não se refere a enfatizar o que é psicológico em detrimento do conteúdo, dos métodos ou do ambiente social. Dewey estava preocupado com o fato de a educação ignorar o potencial dos indivíduos e de ver os estudantes como meros receptores de conhecimento exclusivo do educador, ideia a qual ele foi potencialmente contra.

No caso da persistência nos estudos, existe a influência dos afetos, independente do objetivo pelo qual cada indivíduo decide começar e terminar uma graduação ou outro curso qualquer. A questão é que nem sempre a relação com os afetos se evidencia, pois os motivos que, em geral, os indivíduos colocam para permanecerem ou desistirem de algo é visto apenas pelo lado racional. Quando, por exemplo, um estudante diz que permanece nos estudos para “ter um emprego melhor” depois de formado, este motivo é comumente visto como incentivado pela inteligência, por sua capacidade de planejamento, de discernimento e demais processos racionais. Mas neste motivo não atua apenas a razão, pois na crença deste estudante, ter um emprego melhor fará com que ele se “sinta” melhor em algum aspecto da vida. Nossa análise não debate se neste exemplo é plausível ou não a aspiração do estudante, se de fato a educação permitirá a ele uma qualidade de vida melhor em um emprego melhor. O que salientamos é a “crença” que este estudante tem acerca de sua realidade, quais significados socialmente construídos influenciam nas ações.

Questionar o modelo de educação implica em questionar o modelo de sociedade que vivemos. Em nossa sociedade e educação o que é considerado racional é importante para o desenvolvimento social e o que é irracional é, comumente, tratado como inexistente sendo ignorado e reprimido por diferentes formas de punição na tentativa de controle. Observamos que em nossa sociedade da forma como está constituída, os indivíduos têm dificuldades para lidar com o que é de ordem irracional, como os afetos. Embora a capacidade de pensar sobre as emoções e os sentimentos é um avanço, apenas pensar sobre os afetos é insuficiente para dar conta das demandas das relações sociais. Pensar sobre os próprios afetos e os dos outros seria o primeiro momento de uma proposta que questiona o atual modelo de ensino e de aprendizagem.

Quando falamos em pensar sobre os afetos não significa pensar com o intuito de controlá-los, pois a ideia de controle é uma ilusão. Afetos não podem ser controlados, mas podem ser direcionados para finalidades específicas. Ao falar de direcionamento, passamos para a questão de aplicar o conhecimento dos afetos relacionado com a razão em situações da vida. A experiência educativa que Dewey defende não se limita ao pensar sobre algo e analisar a situação, mas se completa com a formação do significado das ações e a aplicação na vida prática do conhecimento em que o objetivo não se limita a remediar os problemas da educação, mas de questioná-los em busca de transformar as coisas. Falar em transformação em Dewey nos leva diretamente ao que ele chamou de hábitos.

2.3 As Atitudes Emocionais na Composição dos Hábitos

O senso comum da sociedade na qual Dewey viveu e também o da nossa tem entendido por hábito uma ação que se repete frequentemente. Também é comum se ouvir coisas como “é o costume (como sinônimo de hábito) dos indivíduos, do lugar, da região...” fazer isto e aquilo; que o indivíduo que toma banho todos os dias, escova os dentes, penteia o cabelo, corta as unhas tem “hábitos de higiene pessoal” do ponto de vista da nossa sociedade... Os exemplos são infindáveis neste sentido, mas para Dewey o conceito de hábito não se resume a ações repetitivas. Estas ações que se remetem são uma parte do que seja o hábito.

A pesquisa de Andrade (2009) nos ajuda a compreender que hábitos para Dewey são psíquicos e adquiridos. Eles são compostos pelas atitudes emocionais e pela razão e uma vez que estes componentes são internos do indivíduo, logo, os hábitos são psíquicos e “manifestam-se” em forma de ações. Eles são adquiridos dos grupos sociais com os quais o indivíduo convive e também são influenciados pelas ações dos indivíduos do presente e do passado, pelos objetos físicos e abstratos do mundo e por todo tipo de experiência que o indivíduo vivencia sendo educativa ou não. Porém, falar que um hábito é adquirido não quer dizer que ele seja reproduzido de forma mecânica, passiva e automática. Isto porque os hábitos são atitudes expressas em ações que mediam as áreas que compõem uma sociedade, modificam as experiências ao mesmo tempo em que são modificados por elas.

Por isso Dewey (1959a, 1979) defende a importância de a educação oportunizar diferentes experiências aos indivíduos, pois no contato com outros estímulos que não aqueles que são repetitivos, surgem condições para que haja alguma mudança nos hábitos e conseqüentemente nas áreas que eles mediam e nas relações entre elas. Estas áreas são a do corpo, dos objetos físicos do mundo e aquilo que é psíquico e abstrato como atitudes

emocionais, razão, crenças, valores, ideais, etc. Como os hábitos são mediadores destas áreas, eles influenciam as ações ao mesmo tempo em que são influenciados por elas. Desta forma, o aspecto essencial do hábito é que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 25-26).

França (2007) auxilia a compreender que Dewey construiu este conceito de hábito para refutar o pensamento vigente nos Estados Unidos por volta da I Guerra Mundial de que o ambiente social e o indivíduo não tinham relação entre si, bem como que nem todos os indivíduos eram capazes de raciocinar, de refletir, de pensar sobre a sua realidade e estes que não pensavam eram tidos como irracionais sendo as mulheres e os homens do povo simples. Acreditava-se que nem todos podiam participar da vida pública e a democracia deveria ser, portanto, dirigida por homens pensantes, a elite. Por esta época, inclusive, foram utilizados testes psicológicos que diziam em seus resultados que o povo era irracional.

Gould (1991) explica que o objetivo dos primeiros testes psicológicos era medir a inteligência global, embora a maioria avaliasse apenas um aspecto. Com Alfred Binet surge a primeira tentativa sistematizada de estudar as diferenças individuais relacionadas à inteligência. Em 1912, o psicólogo William Stern cria o termo quociente intelectual. Nos Estados Unidos é desenvolvida a Teoria do Quociente Intelectual Hereditário que corrompe a intenção de Binet e os testes de inteligência foram utilizados incorretamente para atender os objetivos da classe dominante. Basicamente os testes foram usados para dizer que o nível de inteligência de um indivíduo era uma herança genética sem considerar o ambiente e a cultura. As diferenças culturais foram tomadas por particularidades inatas.

A consequência disso é que o resultado dos testes foi usado para determinar o lugar que cada indivíduo podia ocupar na sociedade. Utilizou-se a falsa ideia de que da mesma forma que pais altos tendiam a ter filhos altos, pais inteligentes tendiam a ter filhos inteligentes sem que disso participasse as condições históricas, sociais e econômicas. Isto serviu para legitimar a ideia de que os Estados Unidos era um país mais rico porque seu povo era mais evoluído que os de países pobres (GOLD, 1991). Assim como dentro do próprio país se legitimava que nem todos eram suficientemente racionais para serem cidadãos políticos. Os irracionais deveriam ser comandados pelos que eram inatamente hábeis para pensar.

O conceito de hábito de Dewey está em total desacordo com esta ideia defendida na época e conforme coloca França (2007), para Dewey, nem sempre os indivíduos percebem conscientemente a ação do hábito sobre suas escolhas e comportamentos. Hábitos podem se

tornar ações sem reflexão se nunca passar por questionamentos. Com o hábito, Dewey defende a inter-relação entre o ambiente social, a razão e a individualidade de cada indivíduo expressa por sua vontade e salientamos que nem sempre a vontade do indivíduo é a mesma que de seu grupo social. França (2007) pontua que para Dewey, o indivíduo é capaz de criar e inventar coisas diferentes daquelas que lhes são transmitidas. Esta capacidade vem dele como um ser que age no mundo. O hábito mostra que as ações não são motivadas apenas por fatores do mundo externo, do ambiente; que o indivíduo não vive isolado e que suas escolhas não são totalmente conscientes. Existe um componente inconsciente que influencia as ações e que é expresso por vontade e criatividade, elementos que ajudam a construir a individualidade.

Dewey nos ajuda a pensar na influência dos hábitos nas ações educacionais. Um dos hábitos que compõem nosso modelo e, inclusive está legitimado por lei, é o de utilizar a ideia de média como critério de desempenho de um conjunto de habilidades racionais desenvolvidas de acordo com a idade cronológica sem diferenças evidentes. Significa que o indivíduo apresenta comportamentos esperados dentro de um ritmo de desenvolvimento também esperado para atingir objetivos esperados. Assim, por exemplo, conforme Sánchez e Costa (2000), indivíduos com altas habilidades/superdotação realizam coisas em âmbito racional, afetivo e/ou motor que, comumente, não são esperadas para sua idade cronológica, ou seja, estão fora da média tal como indivíduos do outro extremo com deficiência intelectual. Esta ideia de reunir os indivíduos em uma média exclui os que ficam fora dela por serem diferentes em alguma coisa dos demais, continuam a ser os “anormais”. Nossa sociedade e o modelo de educação têm se baseado em critérios que valorizam os indivíduos por seu desempenho racional, principalmente linguístico e lógico-matemático, de modo que se investe no aprimoramento da razão em detrimento de outros aspectos como o desempenho afetivo no alcance de objetivos individuais e sociais.

O fato é que cada sociedade cria formas de lidar com os afetos e a razão. Historicamente, os afetos têm sido moldados para que se construa um grupo social dito civilizado: a ideia tem sido a de conter os impulsos para conviver em sociedade e na qual a sensibilidade é moldada para atingir determinados fins. As diferentes sociedades tem se preocupado em como moderar os excessos dos indivíduos e cada uma constrói meios para isso a partir do que se elege como relevante e irrelevante no papel social de seus indivíduos. Afinal, o que é considerado relevante no nosso modelo de educação? Qual forma de individualidade nossa sociedade tem construído? Em torno de um século atrás Dewey colocou que a individualidade tem a ver com a capacidade de ter consciência de si.

Segundo Andrade (2009), para Dewey, individual quer dizer que alguma coisa do indivíduo se torna “específico dele” e não “algo inédito, completamente nunca visto antes, como se surgisse do nada”. A individualidade é o conjunto de características próprias e surge de duas fontes: uma é da convivência com indivíduos diferentes de si mesmo e outra é do desenvolvimento da sua capacidade de pensar com inteligência, de ordenar o pensamento em começo, meio e fim no tempo e no espaço e refletir sobre as consequências e possibilidades de suas escolhas no mundo. Percebemos que Dewey destaca a importância do contato com o que é diferente ao dizer que é uma das bases para a construção da individualidade. Mas qual é o conceito de individualidade que nosso modelo de educação tem defendido e de que forma isso tem influenciado a formação dos indivíduos? Quem é o indivíduo do século XXI, quais são suas demandas e o que a sociedade demanda dele? As respostas para estas questões são complexas, mas refletimos que pensar o modelo de educação implica pensar sobre a noção de indivíduo e individualidade que permeia as experiências educativas.

Notamos que Dewey não defende uma sociedade de iguais, mas uma sociedade de diversos, uma vez que a formação da individualidade vem do contato com o diferente e do desenvolvimento racional. Para ele, atitudes de educar com o objetivo de que todos sejam iguais a um padrão estipulado no qual o que é diferente é ignorado ou punido, bem como ver o que é intrínseco do indivíduo como algo negativo e/ou que deve ser moldado a padrões criados levam à “falta de interesse pelo novo, aversão ao progresso e temor do incerto e do desconhecido” (p.54), o que por sua vez, notamos, não incentiva ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e a busca por experiências educativas. Junto a isto vem a forma como cada indivíduo se relaciona com seus afetos e os afetos dos outros. A experiência educativa que para um indivíduo pode suscitar afetos agradáveis, para outra pode levar a desagradáveis. O fato é que mesmo em contato com os padrões sociais estabelecidos, os indivíduos podem desenvolver traços específicos que nem sempre vem ao encontro do que lhes é exigido socialmente. As diferenças entre os indivíduos podem causar conflitos que venham a prejudicar suas relações ou podem ser uma fonte de novas experiências educativas construtivas.

Percebemos que, para Dewey, o indivíduo na sociedade tem a responsabilidade de pensar e governar a própria vida. Isto significa ter senso social representado pela importância da vida em grupo, bem como senso de individualidade representado pela importância de ter características individuais. Cabe dizer que a responsabilidade pela própria vida que percebemos na visão de indivíduo de Dewey não pode ser confundida com o pressuposto do

atual sistema capitalista em que o indivíduo é o único responsável por seu sucesso e fracasso. A ideia de que o indivíduo está isolado e tudo que lhe acontece depende unicamente de sua competência é baseado no princípio dualista que desconecta sociedade e indivíduo, princípio este que Dewey é arduamente contra no decorrer da sua obra e também somos contra quando defendemos a integração e desenvolvimento concomitante dos afetos e da razão.

Dewey (1959a) salienta que esta noção de individualidade como consciência de si é recente na história da humanidade. Pensamos que o desenvolvimento da consciência da relação entre afetos e razão tem igualmente pouco tempo. Reconhecemos que o hábito de enfatizar o conhecimento considerado racional dos objetos do mundo externo tem sido importante para o desenvolvimento individual e social, mas defendemos que apenas conhecer a partir do destaque da razão tem sido insuficiente para dar conta das demandas de dificuldades atuais como situações em que estudantes abandonam os estudos, analfabetos funcionais, violência em escolas, professores em adoecimento, exigências de que se aplique o raciocínio e a criatividade em situações práticas da vida, dentre tantas outras. Não se trata de propor que a integração entre afetos e razão na experiência educativa resolverá todos os problemas que nossa educação vivencia, mas de repensar a sociedade e os hábitos que tem construído a educação como se encontra. Para isso é importante olhar para o que já foi realizado no decorrer do tempo. O passado nos ajuda a compreender o presente.

Quando Dewey (1959a, 1954, 1979) fala que se fazia necessário reformular a educação tradicional de sua época, por nem um momento ele disse que as práticas do passado são irrelevantes ou devem ser ignoradas. Pelo contrário. Uma educação diferente da tradicional depende que se compreenda o que houve no passado para poder entender o que acontece no presente. Só então se pode saber o quê e como fazer. Para Dewey, se não soubermos a origem dos problemas e dificuldades que vivemos hoje, se não transitarmos conscientemente no tempo e ficarmos presos apenas no presente como se as coisas tivessem surgido do nada, não só estaremos sendo superficiais como também teremos mais dificuldade de resolver qualquer coisa.

Em suas palavras, “assim como o indivíduo tem de recorrer a sua própria memória do passado para compreender as condições em que individualmente se encontra, assim as questões da presente vida *social* estão em tão íntima e direta conexão com o passado” (DEWEY, 1979, p.79) [grifo do autor]. Trata-se, portanto, de partir do passado para transformar o presente, criar novas metas para o futuro e possíveis caminhos para chegar a ele. Ao falar de transformar o presente, a experiência educativa tem relação com o indivíduo e

o ambiente no tempo e no espaço. Isto nos ajuda a pensar no par afetos/razão nas relações sociais e sobre a maturidade e imaturidade dos indivíduos, o que nos leva a uma das primeiras observações de Dewey (1959a) de que o indivíduo não vive nem sobrevive sozinho. Temos, portanto, a evidência concreta que corrobora a necessidade de relações sociais.

2.4 Hábitos e Relações Sociais

Esta observação que Dewey (1959a) faz sobre o indivíduo não sobreviver sozinho significa que ele nasce em uma sociedade, um conjunto de indivíduos que vivenciam e partilham costumes, crenças, ocupações, ideais, lazeres, sofrimentos, instituições, valores, condutas, conquistas, objetivos, frustrações, símbolos, representações, etc. Tudo isso existe antes da criança nascer de forma que ela não nasce no vazio. Ao nascer, o indivíduo tem uma indispensável particularidade que é a imaturidade. Imaturo é aquele que está no início de seu desenvolvimento. Neste início a criança desconhece os objetivos da vida social. Imaturidade não deve ser vista como empecilho, mas como condição para o crescimento. Só aprende quem não sabe e não saber algo é estar imaturo. Não fosse pela imaturidade o indivíduo não se desenvolveria. Tal qual a vida biológica de qualquer ser vivo, o grupo social busca sobreviver.

Tendo em vista que os indivíduos nascem, crescem e morrem, isto é, são finitos, é necessário transmitir tudo que uma geração desenvolveu para a próxima geração. Caso contrário, a vida humana se findaria por completo. Observamos que quando Dewey fala que a transmissão de conhecimentos de uma geração a outra é necessária, significa que para o grupo social sobreviver é preciso que os adultos comuniquem comportamentos, pensamentos e afetos para as crianças de tal forma que gradualmente se tornem menos imaturas, que aprendam coisas para regular e organizar a vida social, o que se pode e não se pode fazer.

Segundo Dewey (1959a), o indivíduo precisa aprender para sobreviver no ambiente em que vive e dentro da própria sociedade. Uma sociedade não é definida apenas pelos indivíduos estarem perto uns dos outros fisicamente, ou seja, a distância espacial entre os indivíduos não é critério suficiente para definir sociedade porque podem estar próximos e ignorarem uns aos outros, bem como podem estar distantes e serem influenciados pela presença abstrata do outro. Indivíduos que vivem longe fisicamente podem ter uma relação mais íntima que outros que moram na mesma casa e encontram-se todos os dias. A distância entre os indivíduos não se dá apenas pelo espaço, mas também pelo tempo como, por exemplo, quando se lê um livro escrito há anos. O que define um grupo social são as relações significativas nas quais participam afetos, pensamentos, ideais, valores, crenças... que os

indivíduos vivenciam entre si. O que diferencia um grupo social de um mero conjunto de indivíduos é a característica das relações entre os membros. Quando os indivíduos estão perto uns dos outros sem conexão entre si, trata-se somente de um aglomerado.

Para Dewey (1959a), portanto, o que define se o conjunto de indivíduos é um grupo social ou um aglomerado sem significado é o tipo de relação que se estabelece. Mas as relações sociais vão além de definir um grupo social, pois é através delas que os adultos comunicam e transmitem para as crianças o que é aceito pelo grupo e o que não é. Pela força física um objeto concreto pode ser transportado diretamente de um lugar para o outro, mas o mesmo não ocorre com coisas psíquicas, abstratas como as crenças e os valores. Não se muda uma crença de lugar como se muda um tijolo ou uma pedra. Pela força não se faz um indivíduo acreditar em algo, nem se faz com que um símbolo tenha significado. Nas relações sociais existem os indivíduos e o ambiente em que o ambiente é uma condição para a vida, envolve o tempo passado e presente e o espaço físico e psicológico. Na relação com o ambiente, os indivíduos desenvolvem sua razão e seus afetos.

Dewey defende que a razão e os afetos são fenômenos sociais, que as ações que o indivíduo realiza e como as realiza são definidas pelos aspectos biológicos do seu organismo e pelo legado cultural do seu grupo social (BARALDI, 2013; CABRAL, 2011). Quando se fala em legado, fala-se da forma como os adultos transmitem sua herança aos imaturos. A primeira coisa é que estar em sociedade tem por base que as ações dependem dos “*desejos, exigências, aprovação e reprovação dos outros*” (DEWEY, 1959a, p.13) [grifo nosso]. Significa que o indivíduo não age movido a um fim nele mesmo como se estivesse isolado, pois há que se levar em conta a existência dos outros. Relação social que define o grupo social é, portanto, para Dewey (1959a) “ação associada à ação dos outros” (p. 13) quando se compartilham a razão e os afetos, o que pode ser tanto para fins construtivos quanto destrutivos. De qualquer forma, esta relação social é necessária para que o indivíduo desenvolva suas capacidades e habilidades.

Este desenvolvimento de capacidade e habilidades ocorre no caso da experiência educativa que, dito anteriormente, é uma relação em que um indivíduo age em seu ambiente modificando-o e as condições do ambiente mudam e influenciam o indivíduo a transformar a si mesmo. Porém, o grupo social não está permeado somente por experiências deste tipo. Existem ações que os indivíduos realizam que Dewey (1959a) chama de mecânicas, ou seja, ocorrem sem a participação da razão nem dos afetos. Estas ações mecânicas são chamadas de adestramento. Relações de adestramento não definem o grupo social, mas fazem parte dele. A

este tipo de relação Dewey fez críticas à educação de sua época na qual predominava o adestramento em vez do incentivo ao desenvolvimento da habilidade de pensar sobre a realidade e agir em busca de transformá-la.

Ainda sobre a transmissão da herança social aos imaturos, Dewey (1959a) afirma que a aprovação e reprovação dos adultos para com as crianças tem relação direta com o “reconhecimento”. Ele exemplifica ao citar a atividade de guerra de uma tribo⁷. A realização mais importante da tribo é vencer o inimigo pela guerra. O ambiente se organiza para que os meninos, que são os que guerreiam, sejam incentivados a direcionar sua energia para aprender as habilidades que o possibilitarão cumprir com o desejo do seu grupo social. Desejo este que passa a ser também seu, uma vez que ao desempenhar ações voltadas para o objetivo social é reconhecido como parte integrante do grupo. Caso discorde do que é valoroso para seu grupo e aja de forma contrária, não recebe reconhecimento, ou seja, não é conhecido como igual, não é sentido como parte do todo e isso comumente provoca desconforto e desagrado nos demais. Ao se tornar um guerreiro, o menino desta sociedade que cultua a guerra, assemelha-se em pensamentos e afetos a seu grupo.

Esta semelhança que tem por pressuposto a partilha da vida mental faz com que o menino sinta como se fosse dele o valor da guerra, como se tivesse surgido nele próprio. Em outras palavras, o jovem membro toma para si o que é social e entende e sente como seu o que é, na verdade, condição para que seja aceito no grupo. Aqui os afetos têm fundamental relevância, pois “desde que esteja possuído da *atitude emocional* do grupo, terá sempre o cuidado de procurar conhecer os fins especiais a que o referido grupo aspira e os meios necessários para garantir o triunfo” (DEWEY, 1959a, p.15) [grifo nosso].

Quando Dewey fala que sociedade é um grupo de indivíduos em que suas relações sociais envolvem os afetos, entendemos que ele chama a atenção para que a transmissão de conhecimento de um indivíduo ao outro depende não somente da razão e/ou do ambiente físico, mas também das atitudes emocionais que compõem os hábitos. O que os indivíduos sentem e pensam em relação a si e ao mundo influencia suas ações consigo e com os outros. Algo abstrato como os afetos faz parte do que conecta um indivíduo ao outro e contribui para eleger objetivos individuais e sociais. Estes objetivos se tornam compartilhados a partir da construção e disseminação dos significados que os indivíduos atribuem às coisas do mundo em que vivem. Dewey defende a conexão entre afetos e a razão no processo de transmissão do

⁷ No texto, Dewey não especifica qual seria a tribo que ele se refere. Ele apenas fala de “uma” tribo em que vencer o inimigo pela guerra é socialmente relevante. Parece que Dewey escolhe o exemplo da tribo influenciado pelos estudos antropológicos de sua época, porém, esta é apenas uma suposição nossa.

conhecimento de um indivíduo para o outro. Ele foi totalmente contra a ideia de que são aspectos separados.

Entendemos esta visão como uma das contribuições do seu pensamento, pois chama a atenção para uma abordagem relacional do indivíduo sem supervalorizar a razão e nem afirmar que são os afetos os mais relevantes na experiência educativa. O que Dewey afirma, e estamos de acordo, é que ambos os aspectos do indivíduo, razão e afetos, estão presentes e precisam receber atenção equivalente. Acrescentamos, inclusive, que a falta de atenção a um ou outro destes aspectos vem a prejudicar o desenvolvimento do indivíduo.

Em nossa sociedade, observamos que parece ainda se transmitir a ideia de que aquilo que é de ordem irracional é nocivo. De fato, consideramos que os afetos podem atrapalhar os indivíduos de chegarem a seus objetivos da vida cotidiana, mas se o fazem não é porque são como intrusos que adentram a vida sem serem chamados para perturbar o funcionamento do racional. Os afetos atrapalham a realização de objetivos “somente” quando são ignorados e a eles não é oferecida uma via de expressão que tenha significado para o indivíduo. Pensamos que se a sociedade e a educação devem oferecer condições para que os afetos ocupem um lugar significativo na vida dos indivíduos junto a um lugar também significativo da razão, pois ambos são um importante recurso de ajuda no alcance de metas individuais e sociais.

Pensamos que uma das consequências do ver os afetos como nocivos é que a partir do momento em que os indivíduos não conseguem direcionar suas emoções e sentimentos para construir algo positivo para si e para os outros, predomina sua outra face que é seu poder de destruição, que dito por Dewey (1959a) ao notar que, “os desejos e paixões não tomados em linha de conta procuram outras válvulas de escape” (p.196). Nesse sentido, o indivíduo pode se utilizar deste recurso para dominar e explorar os demais nas relações em geral e, neste caso, a experiência educativa, a nosso ver, é prejudicada quanto ao objetivo defendido por Dewey de transmitir conhecimentos que permitam cada geração construir e habitar um mundo melhor que o anterior. Dewey contribui para pensarmos sobre a experiência educativa que proporciona conhecimentos e atitudes que aprimoram a vida dos indivíduos a partir do desenvolvimento de diversas habilidades manuais, intelectuais e afetivas e, por outro lado, a experiência educativa que proporciona o contrário, aquela que ensina atitudes destrutivas para consigo, para os outros e para o planeta.

Portanto, as mudanças que ocorrem a partir da experiência educativa podem ser tanto construtivas quanto destrutivas⁸. A experiência educativa construtiva é a aquela que produz mudanças que levam a relações sociais nas quais os indivíduos tenham maiores oportunidades de crescimento mútuo. Crescer significa que a relação entre o que está imaturo e maduro ocorra de forma fluida sem predominância de impedimentos materiais (por exemplo, falta de sala de aula, moradia, alimento, condições dignas para a sobrevivência em geral) e imateriais (por exemplo, presença de agressões físicas e/ou psicológicas) que prejudiquem o indivíduo. Por experiência educativa destrutiva entendemos situações nas quais não quer dizer que o crescimento deixe de ocorrer, mas ele encontra maiores obstáculos.

Por exemplo, o indivíduo que aprende em suas experiências educativas a sentir que não tem valor e que é incapaz (a atitude de um indivíduo de inferiorizar o outro é um tipo de agressão psicológica e que podemos considerar uma experiência educativa destrutiva) e desenvolve um conceito pejorativo de si mesmo, tende a não ver o potencial que tem para se desenvolver cada vez mais. Este indivíduo foi “educado” de forma a ver a si mesmo como insignificante, o que nos leva a questionar como os indivíduos que vivenciam várias experiências educativas destrutivas se relacionam consigo mesmos, com as causas sociais, como fica sua ligação com a humanidade e a preservação do meio em que habita, bem como aquele indivíduo em que predominou em sua educação experiências construtivas nas quais recebeu maiores oportunidades de amadurecer racional e afetivamente.

Dewey também nos leva a refletir acerca da maturidade e da imaturidade. Quais critérios a nossa sociedade e a educação utilizam para avaliar a imaturidade e a maturidade de um indivíduo e de que forma estes critérios participam do modelo educacional? Esta é uma questão que não possui resposta definitiva. Mas Dewey traz o tema da maturidade e da imaturidade quando ele questiona em como se dá a passagem de conhecimento dos adultos aos imaturos. Percebemos que ele se ocupa principalmente do problema de como as crianças aprendem os costumes dos adultos. Ele poderia ter escolhido observar outras relações como as entre bebês, entre crianças, entre adultos da mesma idade, entre adultos e idosos ou qualquer outra combinação, mas ele opta pela relação entre adultos e crianças porque esta é a relação

⁸ Os termos “experiência construtiva e destrutiva” não são ditos explicitamente por Dewey. Ele fala em experiências que favorecem e que dificultam o crescimento e desenvolvimento individual e social. As que favorecem, acrescentamos a ideia de “experiência que constrói algo positivo” tanto para o indivíduo quanto para seu grupo e as que dificultam “experiência que destrói algo positivo total ou parcialmente”, ou seja, prejudica de alguma forma o indivíduo e o grupo. Porém, a ideia de experiência que constrói ou destrói algo positivo requer uma análise mais profunda que leve em consideração a cultura de cada grupo social, pois o que é ser visto como experiência educativa construtiva para uns pode não ser para outros. Bem como requer estudos mais profundos em Dewey com foco neste tema, o que foge ao objetivo neste momento.

em que mais se evidencia quantitativa e qualitativamente a diferença do *saber o que fazer e como fazer em determinadas situações* e também porque Dewey se preocupa com o papel do educador, de quem é o adulto que acompanha as crianças em seu crescimento desde os primeiros anos tanto formal quanto informalmente.

De certa forma, Dewey (1959a) chama as crianças de imaturas e os adultos de maduros. Ele entende por “imaturado” aquele que não sabe algo e “maduro” aquele que sabe. Para Dewey, um indivíduo não “é” imaturado *ou* maduro, mas “está” imaturado em alguma coisa e maduro em coisa. Ele entende a imaturidade e a maturidade como uma relação entre si e um processo. Se imaturidade e a maturidade fossem imutáveis, não haveria crescimento nem necessidade de educação. Para ele, a imaturidade é parte de todas as idades e não somente das crianças, pois é uma “capacidade e aptidão para desenvolver-se” (p.44) da qual se compõe pela dependência do outro e pela plasticidade. Dewey não vê a dependência apenas como algo negativo e nocivo, mas também como uma força que aproxima os indivíduos e pode levar ao desenvolvimento dependendo da forma como é direcionada. Esta força pode ser uma compensação pela incapacidade dos bebês humanos de sobreviverem pelos instintos como outros animais, pois “fisicamente fraca, a criança é incapaz de empregar outras forças que possui para lutar com o meio material” (p.46), o que faz com que sua capacidade de expressar afetos e de socializar-se se potencialize, uma vez que “a presença de seres dependentes de nós e a aprenderem as coisas é um dos estímulos à criação e à afeição” (p.49). Ou seja, passa a ser relevante que os adultos sintam afetos agradáveis na relação de dependência com os bebês e crianças e vice-versa, um aparato biológico e psicológico que, nos parece, a natureza tem se encarregado de providenciar, visto que “os infantes humanos podem viver, apesar da sua incapacidade física, exatamente por causa de sua capacidade social” (p.46). Tal capacidade é o que Dewey (1959a) diz ser composta pelas aptidões inatas, sendo elas a de âmbito racional (pensamento, inteligência, consciência) e irracional (impulsos, sensações, afetos).

Assim, não estamos somente imaturos *ou* maduros como se ambos os estados fossem independentes um do outro. Se estar imaturado é não saber fazer algo, conforme defende Dewey, significa que sempre estamos imaturos em relação a algo, pois são infinitas coisas que não sabemos fazer mesmo que vivamos um século ou mais. Da mesma forma, se estar maduro é saber fazer algo; estamos, portanto, maduros em algumas coisas, pois várias são as coisas que aprendemos a fazer desde que temos contato com as primeiras experiências da vida. Logo, nossa imaturidade nos permite aprender e nossa maturidade nos permite ensinar e sempre teremos coisas a aprender e a ensinar, o que sugere uma educação contínua. Podemos,

inclusive, aprender a proporcionar experiências educativas a nós mesmos que é algo que Dewey defende como um dos objetivos fundamentais da educação: os indivíduos aprenderem a aprender.

Quando Dewey procura entender a transmissão de conhecimento dos adultos para as crianças, em momento algum ele tem a intenção de dizer que se trata de uma relação unilateral que parte do adulto para a criança, que as crianças, por serem imaturas, são inferiores aos adultos que então maduros. Ele, inclusive, critica a ideia que a imaturidade é uma falta a ser preenchida somente pelo conhecimento dos adultos e de que os adultos já estão prontos e não precisam mais aprender. Dewey (1959a) defende que “se as crianças se pudessem exprimir clara e sinceramente contar-nos-iam coisas mui diversas” (p.45), o que sugere uma crítica a um modelo de sociedade e educação que não escuta as crianças e conseqüentemente os estudantes, pois neste modelo o estudante é igualmente um imaturo no sentido de imaturidade como falta a ser preenchida e aniquilada, pois “os adultos adotam mui facilmente como modelo seus próprios hábitos e desejos e consideram todos os impulsos infantis que deles se afastam como coisas más que devem ser eliminadas” (p.127).

Na sociedade na qual Dewey viveu e na qual vivemos as crianças e adolescentes dependem cada vez mais dos adultos por vários anos até estarem em condições de sobreviver de forma menos dependente. Não significa que os indivíduos, ao se tornarem adultos, nunca mais precisarão de ajuda de sua família ou de outros indivíduos, mas o que queremos dizer é que nossa sociedade espera que os adultos sejam capazes de realizar coisas que as crianças e adolescentes ainda não o façam como, por exemplo, estar aptos para o trabalho. Entretanto, sabemos que nesta nossa mesma sociedade, encontramos crianças e adolescentes que precisam trabalhar para ajudar a si mesmas e/ou sua família a sobreviver, pois se trata de uma sociedade na qual as oportunidades de desenvolvimento não são iguais para todos. Uma parte da população tem condições para que seus filhos estendam em anos da vida adulta a dependência da família enquanto outra parte vive em condições socioeconômicas que exigem dos filhos responsabilidades cujas quais são proibidas inclusive por lei, como no caso do trabalho infantil. Isto aponta que a sociedade na qual Dewey viveu e a nossa tem um ponto em comum: são sociedades heterogêneas.

Quando afirmamos que crianças e adolescentes dependem dos adultos, entendemos dependência como “necessidade de ter um modelo de atitudes a seguir”, um norte que inicialmente começa na relação com os cuidadores (pai, mãe ou outro indivíduo) e estende-se no decorrer de toda a vida a partir de novas experiências. Mas o que seria se tornar menos

dependente na relação com os outros? Pensamos que estar menos dependente pode ter relação com o que Dewey chama de “aprender a aprender”. Trata-se de se tornar responsável por seus pensamentos, afetos e ações. Como o indivíduo é um ser social, tal qual observa Dewey, não vemos que seja possível estar independente no sentido de “não precisar de ninguém” racional e afetivamente, ideia esta inclusive difundida em nosso sistema capitalista.

O que é possível é que haja um diálogo entre o que o grupo impõe e o que o próprio indivíduo pensa e sente em relação às exigências sociais. Mas ao mesmo tempo refletimos até que ponto nossa sociedade e educação têm interesse em favorecer que pensemos e sintamos por nós mesmos, que desenvolvamos alguma individualidade, uma vez que quem “aprende a aprender” tende a ter menos dependência dos costumes e das tradições da forma como são colocados e transmitidos. Não se trata de afirmar que costumes e tradições são bons ou ruins, mas de pensar que a proposta de transformação do que é vigente enfrenta resistências como, por exemplo, a mudança que tem vivenciado o modelo nuclear de família. As ações que visam à transformação nem sempre são aceitas imediatamente e sem conflitos. Aliás, é possível alguma transformação sem conflitos?

Também ao dizer que o indivíduo é social, significa que as crianças não têm seus hábitos influenciados apenas pelos adultos, mas por indivíduos de todas as idades. Durante toda a vida o indivíduo recebe influências dos outros independentemente da idade cronológica (contada em anos) e/ou psicológica (amadurecimento racional e afetivo compatível com as tarefas que determinada sociedade exige de seus membros de acordo com a idade cronológica). O que observamos é que comumente quando o adulto não dá conta de suas responsabilidades é pejorativamente chamado de “infantil”, ou seja, está incapaz de fazer aquilo que lhe é exigido. Seus hábitos estão incompatíveis com sua idade cronológica a partir do padrão social. Observamos que o contrário também pode ocorrer. Exemplo extraído de Sánchez e Costa (2002) é com as crianças com altas habilidades/superdotação que, em geral, gostam de assuntos e objetos de investigação que nossa sociedade não espera que se ocupem, pois são vistas como “muito novas” para tais interesses. Também apresentam atitudes incompatíveis com sua idade. Não raro a precocidade afetiva e/ou racional também é vista de forma pejorativa, isto é, o indivíduo apresenta habilidades desenvolvidas acima do comum para sua idade. Tanto em um caso quanto no outro, o grupo social envia mensagens consciente e inconscientemente de como devem se comportar para não se diferenciar da média em que a ideia de média é uma das maneiras de impor o que se considera normalidade.

Assim, aquilo que nossa sociedade prioriza, a forma como se vê a influência dos afetos, os preconceitos em torno disso, a crença que temos acerca de como se transmite o conhecimento e o que entendemos por individualidade e o par maturidade/imaturidade são algumas questões que imergem da proposta de pensar sobre a relação entre os afetos e a razão na educação, uma vez que já salientado por Dewey (1959a) a escola é um espaço formador de “mentalidade intelectual e sentimental” (p.150). Outras considerações acerca desta relação serão feitas a partir do sentido simbólico das atitudes emocionais no quarto capítulo. Antes disto, vamos a uma releitura do mito grego Eros e Psiquê para nos auxiliar a interpretar o sentido das atitudes emocionais na experiência educativa.

3. O MITO COMO SÍMBOLO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: IMATURIDADE, MUDANÇA E MATURIDADE

3.1 Eros e Psiquê

O objetivo deste capítulo é interpretar o mito Eros e Psiquê. Dito anteriormente, o mito é um símbolo secundário composto por símbolos primários. Assim, através da desmitologização, elucidaremos os símbolos primários que interessam a nossa discussão. Analisamos o mito em três fases: 1ª) o relacionamento de Eros e Psiquê, 2ª) a desobediência de Psiquê e o afastamento de Eros e 3ª) o reencontro de Eros e Psiquê. Quando lemos Brandão (1998), ele apresenta uma interpretação de Eros e Psiquê voltada para a compreensão do desenvolvimento psicológico do indivíduo. Trata-se de uma interpretação direcionada para a psicologia com o objetivo de compreender e explicar o indivíduo voltado ao desenvolvimento de personalidade e de subjetividade. Esta é uma das possibilidades e a interpretação que propomos dialoga com a interpretação psicológica dos símbolos, mas não se limita a ela, pois trazemos questões educativas em diálogo com Dewey.

Um mito oferece inúmeras interpretações. Não existe interpretação certa ou errada, mais ou menos adequada. Ricoeur propõe que o texto sirva de meio para o leitor se libertar das amarras que o impedem de pensar sobre si e o mundo. A própria ação de interpretar um texto como Ricoeur propõe pode ser vista como uma experiência educativa na proposta de Dewey. Vimos que experiência educativa é a relação do indivíduo com seu meio, uma relação em que um modifica o outro e o indivíduo utiliza o que aprendeu na experiência anterior para aperfeiçoar sua maneira de lidar com a próxima experiência. Quando lemos um texto da maneira que sugere Ricoeur, o texto nos modifica porque não somos o mesmo indivíduo antes e depois da leitura, ao mesmo tempo em modificamos o texto com a interpretação que

fazemos dele. Cada indivíduo pode falar sobre o mesmo texto, mas de diferentes formas e estas diferenças surgem devido ao sentido que o texto tem para cada um. O indivíduo constrói o significado, segundo Dewey (1959a) baseado em parte na sua individualidade e em parte pelo contato com o que é social. A individualidade de cada um faz com que a interpretação seja diferente. Assim, cada interpretação é a mais coerente possível ao objetivo de quem lê.

O mito Eros e Psiquê chega até nós inicialmente pelo autor africano Lúcio Apuleio que nasceu por volta do ano 125 e morreu ao redor de 170. Ele viveu em Madauro, local onde hoje está a cidade de M'Daourouch na Argélia próxima ao Mar Mediterrâneo. Seu livro Eros e Psiquê conta o mito em detalhes e a compreensão do mesmo depende do objetivo de quem interpreta. Tal qual afirma Ricoeur, o discurso transmite significados e o mundo do texto permite que nos apossamos do sentido das coisas. Quando lemos Apuleio (2009), observamos que ele utiliza o correspondente em latim das figuras mitológicas como Vênus em vez de Afrodite, mas como o mito tem origem grega, optamos por manter os nomes gregos. Assim, segue-se o mito:

Em uma cidade havia um rei e uma rainha que tinham três lindas filhas. A beleza das mais velhas podia ser expressa em palavras, mas a beleza da mais nova era tão perfeita que não havia linguagem capaz de representá-la. Devido a sua beleza sobrenatural, esta filha que se chamava Psiquê passou a ser adorada pelos homens como uma deusa. Essa adoração causou muitos ciúmes em Afrodite, pois os homens deixaram de cultuá-la. Ela, a Grande Mãe, a origem de todos os elementos, irritada com a popularidade de Psiquê, uma mortal a tomar seu espaço de deusa, chamou seu filho Eros, o menino de asas e maus costumes e deu-lhe uma tarefa: ele deveria atirar uma flecha em Psiquê e fazê-la se apaixonar pelo pior e mais horrível homem.

O pai de Psiquê estava preocupado com ela, pois temia que sua beleza afrontasse os deuses e dela se vingassem. Também estava preocupado por ela viver triste e sozinha, uma vez que nenhum homem a queria como esposa. Queriam adorá-la como uma deusa em vez de se casar com ela. O pai de Psiquê resolveu consultar o Oráculo de Apolo sobre o destino da filha e a resposta foi que ela se casaria com um monstro horrível no alto de um rochedo. Resignada ao seu destino, Psiquê é levada ao rochedo e nele aguarda seu terrível marido. Entretanto, Eros que deveria feri-la com sua flecha, fere-se a si mesmo e apaixonou-se por Psiquê. Ele ordena ao vento Zéfiro que a leve do rochedo a um esplêndido e luxuoso palácio de prata, pedras preciosas e ouro. Neste palácio, Psiquê era atendida em todos os seus desejos por empregados em forma de vozes. Eros dormia com Psiquê todas as noites, mas ela não podia ver quem ele era. Antes do amanhecer ele ia embora e só retornava na escuridão.

Logo as irmãs de Psiquê souberam da sua suposta desgraça e vieram chorar no alto do rochedo. Eros avisou que as irmãs eram um perigo para sua felicidade e orientou que não as escutasse. Mas Psiquê se sentia triste e sozinha sem poder partilhar com seu esposo a vida diurna e suplicou ao marido para permitir que ela se encontrasse com as irmãs no palácio. Apaixonado, Eros consentiu, mas alertou que Psiquê jamais deveria falar nada sobre ele.

Assim, Zéfiro trouxe as irmãs até Psiquê que de início ficaram felizes, mas depois sentiram uma profunda inveja da irmã. Elas não eram casadas com homens agradáveis nem tinham tantas riquezas. Quiseram saber quem era seu marido, mas Psiquê inventou que ele era um jovem rapaz que passava a maior parte do tempo a caçar nas montanhas.

Corroídas pela inveja, as irmãs de Psiquê vão embora decididas a acabar com a sua felicidade. Novamente Eros a previne acerca das irmãs que vão tentar convencê-la a ver-lhe a face, coisa que ela jamais poderia fazer e também comunica que logo eles terão um bebê e se Psiquê se manter fiel à proibição de conhecer o rosto do marido, a criança será um deus. Um dia as irmãs retornam com um plano arquitetado para destruir a vida de Psiquê. Mesmo o marido tendo dito várias vezes o perigo que ela corria, Psiquê implora para que ele a deixe reencontrar as irmãs. Eros não sabe dizer não a um desejo de sua esposa e mais uma vez a satisfaz. No reencontro, as irmãs falsamente se mostram alegres pela gravidez de Psiquê e insistem em saber quem é seu marido. Ela inventa outra mentira: que ele é um rico comerciante de meia idade. As irmãs ficaram furiosas, pois ou Psiquê sabia que ele era um deus e não queria lhes contar ou ela não sabia quem ele era de verdade.

Com dissimulada preocupação, disseram a ela que seu marido não era um homem, mas uma terrível serpente, um monstro peçonhento que aguardava o momento certo de engolir a ela e o bebê, tal qual o Oráculo havia profetizado. Psiquê ficou desorientada e confessou que nunca tinha visto o rosto do marido. As irmãs então disseram que ela deveria matar a fera dormindo e fugir para a casa de seus pais. Ela deveria pegar um lampião para ver o monstro e um punhal para matá-lo. Prometeram esperar por ela pela manhã, mas assim que lançaram o plano, foram embora deixando Psiquê sozinha. À noite, quando Eros dormia, Psiquê acendeu o lampião e aproximou-se prestes a fincar o punhal no monstro. Mas ficou imensamente surpresa ao ver que seu marido era Eros, o deus do amor em pessoa. Ficou a admirá-lo tal qual Narciso e uma das flechas que estavam ao lado de Eros feriu Psiquê. Estava ela agora eternamente apaixonada por ele.

Porém, uma gota de óleo quente do lampião caiu sobre o ombro de Eros e o despertou. Vendo que a esposa viu seu rosto, Eros foi embora sem dizer qualquer palavra. Com isso, Psiquê caiu em profundo sofrimento. Com sua perda Psiquê se jogou num rio para morrer, mas as águas do rio a trouxeram de volta. Um velho sábio a aconselhou a chamar por Eros e ela o procurou por várias cidades. Enquanto isso, Eros sofria pela queimadura deitado no quarto de sua mãe. Uma gaiivota voou até o fundo do oceano onde estava Afrodite e contou a ela todos os acontecimentos. Ela volta para seu palácio e fica furiosa com Eros, além de enciumada por saber que ele tinha como esposa sua rival. Em sua jornada Psiquê pediu ajuda de Deméter e Hera, mas elas não a ajudaram por medo de enfurecer Afrodite. Exausta, Psiquê começou a achar que a única solução seria se entregar a Afrodite e submeter-se a sua ira.

Afrodite tinha convencido Zeus a enviar Hermes, o mensageiro dos deuses, para espalhar a notícia de que ela estava em busca de uma escrava fugitiva e quem a encontrasse seria recompensado. Ao saber disso, Psiquê decidiu ir ao palácio de Afrodite e render-se à deusa. Logo na entrada se deparou com Hábito, uma escrava do palácio que a levou arrastada pelos cabelos até Afrodite. Satisfeita com a chegada de Psiquê, Afrodite a humilhou, insultou-a e entregou-a para ser torturada por duas escravas chamadas

Inquietação e Tristeza. Como se isso não bastasse, Afrodite rasgou a roupa de Psiquê, arrancou seus cabelos e espancou-a antes de lhe dar quatro trabalhos. No primeiro trabalho, Afrodite mandou trazer um grande monte de diferentes grãos como trigo, cevada, milho, lentilha... todos misturados. Em uma noite Psiquê deveria separar todos os grãos em um monte para cada tipo.

A tarefa era impossível de realizar numa só noite e Psiquê nem mesmo tinha ânimo para começar. Vendo isto, uma formiga que passava por ali sentiu compaixão de Psiquê ao ver a maldade da deusa e resolveu ajudá-la. Chamou outras muitas formigas e todas se puseram a separar os grãos. Quando Afrodite retornou, viu a tarefa cumprida e acusou Psiquê de ter sido ajudada por Eros. Nisso, Eros estava num quarto trancado e vigiado. Na manhã seguinte Afrodite exige o segundo trabalho de Psiquê: ela deveria ir ao bosque ali perto no qual habitavam ovelhas selvagens e perigosas e trazer flocos de sua lã de ouro. Ao chegar ao bosque, Psiquê que pretendia se matar no rio, foi ajudada por um caniço que lhe ensinou como conseguir a lã das ovelhas sem se ferir. Ela deveria esperar o fim do dia quando o calor do sol já estivesse diminuído. Isto porque com o calor as ovelhas ficavam muito agressivas, atacavam com os chifres e suas mordidas eram venenosas. Mas depois do calor do sol as ovelhas descansavam e deixavam sua lã nos galhos das árvores. Bastaria pegá-la.

De novo Afrodite achou que Psiquê tinha sido ajudada por Eros, o que a deixava mais furiosa. Deu-lhe então o terceiro trabalho ainda mais perigoso que o anterior. Psiquê deveria subir no rochedo no qual saíam as águas negras dos rios Cocito e Estige e encher um vaso de cristal. A fonte destas águas era guardada por dragões. Além do perigo dos dragões, o rochedo era muito inclinado e liso. Subir até a fonte era impossível. Mas Psiquê recebeu novamente ajuda. Desta vez da águia de Zeus que voou até a fonte e encheu o vaso para ela. Vendo a tarefa cumprida, Afrodite atribuiu o êxito de Psiquê à bruxaria e deu-lhe o último trabalho: descer ao inferno com uma caixa e pedir a Perséfone um pouco de beleza, pois tinha gastado a sua para curar Eros. Desta vez Psiquê viu que fora enviada diretamente para a morte, pois nenhum mortal saía dos domínios de Hades. Para chegar ao inferno, Psiquê subiu numa torre bem alta para se jogar de lá. Mas a torre ajudou Psiquê explicando a ela como fazer para entrar e sair do inferno.

Ela deveria levar na boca duas moedas e um bolo de cevada e mel em cada mão. As moedas eram para dar a Caronte, o barqueiro que a levaria até o inferno, uma na ida e outra na volta. Os bolos eram para dar a Cérbero, o cão do inferno que guarda a entrada do palácio de Hades, e distraí-lo, também um na entrada e outro na saída. Três tentações iriam aparecer no caminho para atrapalhá-la. A primeira seria um homem manco com um burro também manco carregando lenha. Ele pediria para ela juntar do chão a lenha caída, mas ela deveria ignorar este pedido e seguir. A segunda seria no barco de Caronte atravessando os rios infernais. Apareceria um morto que lhe estenderia as mãos para ela o ajudar a subir no barco. Psiquê não deveria ter piedade e não podia ajudá-lo. A terceira tentação seria umas velhas na entrada do palácio a lhe pedir ajuda para tecer. A intenção destas tentações era fazer Psiquê largar um dos bolos para não poder sair do inferno.

No inferno, Perséfone lhe convidaria a sentar à mesa para um jantar, mas ela deveria recusar e sentar-se no chão e aceitar unicamente um pedaço de pão preto. Psiquê deveria

pegar a encomenda e jamais olhar o que havia dentro da caixa. Ela fez tudo o que torre lhe ensinou, mas quando retornou do inferno teve imensa curiosidade pelo conteúdo da caixa que pensava ser a beleza das deusas. Tal como Pandora, abriu a caixa e não havia beleza alguma, mas o sono infernal. Psiquê foi tomada por ele e adormeceu profundamente. Eros, já curado da queimadura adivinhou o que havia acontecido, fugiu do quarto no qual estava trancado e voou ao encontro da esposa. Pegou o sono e guardou-o novamente na caixa. Psiquê despertou e foi entregar a caixa a Afrodite enquanto Eros foi pedir a ajuda de Zeus: queria que os deuses aceitassem sua união com Psiquê. Zeus chamou Hermes para ele avisar a todos os deuses que precisavam se reunir no Olimpo para uma assembleia. Zeus disse aos demais que já estava na hora de conter as paixões da juventude de Eros, de evitar seus escândalos pelo mundo e regular sua luxúria. Ele havia desposado uma jovem e então que ele então ficasse com ela para sempre, que desfrutasse de seu amor eternamente.

O casamento deveria ser realizado pelas leis civis do Olimpo e, com isso, Afrodite não teria mais que se sentir ofendida. Os deuses aprovaram a decisão de Zeus e ele novamente pediu a ajuda de Hermes, desta vez para buscar Psiquê da terra e trazê-la ao Olimpo. Ao chegar, Zeus deu a Psiquê a bebida da imortalidade. Ela foi transformada em deusa para poder viver ao lado de Eros para sempre. O casamento foi celebrado com muita música e dança. Afrodite abençoou a união dos dois e desta união nasceu uma menina deusa chamada Volúpia.

3.2 O símbolo dos afetos (Eros) e da psique (Psiquê)

Nossa análise começa pela primeira fase do mito, o relacionamento de Eros e Psiquê, na qual salientamos a relação de autoridade entre eles. As experiências que os indivíduos vivenciam estão frequentemente relacionadas com figuras de autoridade. Uma das possibilidades de compreender a autoridade é a de pensar nela como uma atitude de se fazer obedecer em uma relação entre um indivíduo que tem permissão para exigir algo de alguém, ou seja, para que um indivíduo exerça autoridade, outro precisa ocupar o papel de submissão, de obediência. Isto não quer dizer que um indivíduo exerça apenas autoridade ou obediência, pois em suas relações no decorrer da vida pode ocupar ora uma posição ora outra dependendo das circunstâncias. Também podemos pensar que a autoridade nem sempre se legitima apenas pela obediência, mas também por reconhecimento dos indivíduos das características do líder. Ao falar de reconhecimento, pensamos que nem sempre ele existe na obediência, pois em certas situações os indivíduos podem ser obrigados a obedecer à autoridade sob pena de sofrer punições. Há que se refletir, por exemplo, se existe reconhecimento ou ainda, que tipo de reconhecimento da autoridade pode haver nas relações de coação. Não nos cabe aprofundar esta questão, mas o fato é que existem diferentes tipos de autoridade e maneiras de exercê-la.

No mito, Eros oferece um palácio que atende todos os desejos de Psiquê. Ele não pode estar com ela durante o dia, mas a conforta todas as noites. Todo o bem estar que Eros

lhe proporciona tem um preço: Psiquê não pode ver seu rosto, não pode saber quem é seu amado. Precisa aceitar esta imposição se quiser continuar a desfrutar dos prazeres oferecidos pelo esposo e, mais: ser a mãe de um deus e com isso ter parte de si eternamente vinculada ao divino. Várias vezes Eros adverte Psiquê do perigo que ela corre em perder tudo o que possui se der ouvidos às irmãs. Mas apesar de tantas coisas que o esposo oferece, Psiquê se sente sozinha e triste. Por isso ela busca se reencontrar com as irmãs e para isso precisa lançar mão de recursos persuasivos para convencer Eros. Ela precisa de sua permissão, pois embora o palácio fosse um lugar de prazeres e de segurança, era também uma prisão.

No mito, Eros tem poderes que Psiquê não tem. Ele é um deus e ela uma mortal. Ele pode dar muitas coisas a ela. Entretanto, mesmo mortal, ela possuía um atributo que encantou Eros: a beleza. Ele acabou por se ferir com a própria flecha e apaixonou-se por Psiquê. Isto mostra que na relação de autoridade, ambas as partes possuem algo a oferecer uma a outra. Não apenas Psiquê se submete a Eros presa ao palácio sem poder ver-lhe o rosto. Eros também se submete a Psiquê quando deixa que ela reencontre as irmãs. Porém há uma diferença entre eles: Eros impõe abertamente a proibição a Psiquê. Ela não pode saber quem ele é e, se transgredir a regra, ela será punida. Mas Psiquê não impõe explicitamente regras a Eros. Ela se utiliza de súplicas e agrados para convencê-lo e não está explícito que ela o punirá se ele não atender seu pedido. Eros é incapaz de negar-lhe o pedido, pois está envolvido afetivamente, está apaixonado, envolto por aquilo que compõe a parte irracional da psique. Sua ligação com Psiquê ocorre pelo que sente por ela.

Na relação com a autoridade estão presentes a satisfação, a insatisfação e a punição, sendo que punição pode se efetuar ou não. Quando falamos da relação de autoridade, não nos cabe dizer se ela é boa ou ruim. A qualidade que se atribui às coisas depende do julgamento que cada indivíduo fará a partir de seus valores individuais e sociais. O que podemos afirmar é que pelo menos uma parte das relações entre os indivíduos é de autoridade e que nesta relação existe necessariamente o par satisfação/insatisfação, mas quanto à punição, entendemos como algo que é contingente. Segundo Baggin e Fols (2008), o necessário só pode ser de uma forma e o contingente pode ser de uma forma como pode ser de outra.

Quando falamos da punição na relação de autoridade, ela é uma contingência, não uma necessidade. Dito anteriormente, ao menos parte das relações dos indivíduos envolvem a autoridade como a relação entre pais e filhos. Em uma família, a principal figura de autoridade pode ser do pai, da mãe, de um avô, pode ser dividida com mais de um membro, etc. Existem situações em que são os filhos que exercem maior autoridade sobre os pais. Há

pais que se submetem aos filhos e que têm dificuldades em colocar os limites, de exercer seu papel de autoridade. O pai e a mãe não se tornam a autoridade apenas por levarem o nome de pai e mãe, mas por suas ações que lhes caracterizam como tal a partir dos significados a elas atribuídos pela cultura em que vivem. A autoridade não é o indivíduo em si, mas o que ele representa simbolicamente e se legitima por crenças, valores e ideais. Trata-se dos significados que os indivíduos dão a partir de suas necessidades que de início são as mais básicas como alimento, calor, água, aconchego, etc.

Durante anos da vida em nossa sociedade os jovens são dependentes dos mais velhos para sobreviver. Os adultos possuem coisas que as crianças não têm tal como Eros tem coisas que Psiquê não possui. Isto não quer dizer que Psiquê nada possua. Ao contrário, ela é dotada de grande beleza e encanta o deus tal como as crianças possuem algo que encanta ao menos uma parte dos adultos. Elas não são desprovidas de atrativos, sendo estes inicialmente providenciados pela própria natureza, como, por exemplo, o sorriso. Nas mitologias em geral, os deuses têm poderes que os mortais não têm. Nos mitos gregos é indispensável o envolvimento entre deuses e mortais. Os deuses, mesmo em sua hegemonia e autoridade, dependem das preces dos mortais, que os cultuem e adorem-nos. Ou seja, os deuses gregos vivem uma relação de dependência com os humanos, pois se os humanos deixarem de lhes dirigir suas preces, os deuses também deixam de existir. Assim, os mortais tem um lugar fundamental na relação.

Por outro lado, os mortais também precisam dos deuses para, por exemplo, protegê-los dos males do mundo e inclusive dos próprios deuses. Os mortais podem não ter os atributos divinos, mas também têm poder na relação. Psiquê podia ser somente uma mortal, mas cativou um deus. Se pensarmos em Psiquê como símbolo para a criança e Eros para o adulto, as crianças podem levar anos a depender dos adultos para sobreviver, mas os adultos também se vinculam afetivamente às crianças, pois elas têm, conforme observou Dewey (1959a) “um mecanismo vital e inato [...] que contribui para facilitar a correspondência de natureza social” (p.46). Quando se trata de vínculo afetivo entre os indivíduos, uns dependem dos outros para se desenvolver e especificamente na relação entre crianças e adultos, às crianças não se deve atribuir nem um valor inferior nem superior aos adultos e vice-versa. O vínculo afetivo que Eros e Psiquê desenvolveram foi o caminho para que ambos se modificassem como veremos adiante.

Um símbolo não está isolado porque ele se liga a outros símbolos, tanto em forma de rede quanto em forma de corrente. Um dos elos da corrente simbólica que estamos a analisar é

Psiquê, a mortal. Em outras interpretações deste mito ela simboliza a alma que, como dito anteriormente, em nossa interpretação simboliza a psique. O conjunto dos processos psíquicos simboliza aqui não quaisquer processos, mas aqueles que são primitivos no sentido de iniciais. Jung (2013b; 2013c; 2013d; 2008) diz que a mentalidade primitiva tem seu correspondente na criança, no ser humano infantil, aquele que está no início de seu desenvolvimento. Historicamente tem se atribuído um significado pejorativo ao que é primitivo, como se fosse algo inferior. Mas aqui não atribuímos este julgamento ao termo “primitivo”. Entendemos por primitivo aquilo que está no início e que tem potencial para se modificar. Assim, nossa análise se direciona para Psiquê como símbolo da psique imatura.

Quanto a Eros, na mitologia ele é o deus que simboliza o amor, mas aqui simboliza os afetos que inclui o amor. Eros, antes de se unir a Psiquê, nos remete ao símbolo dos afetos também em momento inicial, os afetos ainda imaturos, pois Zeus diz aos demais deuses que *estava na hora de conter as paixões da juventude de Eros, de evitar seus escândalos pelo mundo e regular sua luxúria*, ou seja, Eros ainda é uma criança travessa que precisa aprender a lidar com seus impulsos. Pensamos que amadurecimento tem relação com a maneira como se lida com os afetos que permeiam a convivência razoavelmente equilibrada consigo e com os outros. Isto porque nem sempre o indivíduo estará em equilíbrio, uma vez que em constante contato com eventos externos e internos que perturbam a constância, manter o equilíbrio é uma tarefa contínua e nem sempre realizada com êxito. Porém, os momentos de desequilíbrio também são parte da vida e podem ser construtivos ou destrutivos. Se o desequilíbrio constrói ou destrói, isto depende da forma como cada indivíduo o vivencia e o que retira das experiências educativas em sociedade.

Dizer que os afetos estão em processo de amadurecimento não quer dizer que eles se transformem em outra coisa diferente do que são, por exemplo, a raiva não deixa de ser raiva, o amor não deixa de ser amor, mas que a forma como interagem e influenciam a psique se modifique. Esta relação dos afetos com a psique que se transforma em diferentes configurações favorece que o indivíduo desenvolva um tipo de vínculo que se diferencia do vínculo afetivo inicial infantil. Este vínculo do qual falamos se inicia na infância e tem potencial para se modificar no decorrer do crescimento, uma vez que a maneira que se tem para lidar com nossos afetos influenciam atitudes como a de se defender das ameaças sem excesso de ansiedade, expressar o que sente honestamente e de acordo com o momento, defender seus interesses sem passar por cima do direito do outro, comunicar suas necessidades sem precisar punir, ameaçar ou agredir. O indivíduo consegue mostrar que tem

noção de seus deveres e de seu papel na relação, mostrar coerência entre o que fala e o que faz (o que pressupõe coerência entre os sentimentos e os pensamentos), tornar-se capaz de ouvir sem julgar, saber como e quando deve dizer “não” ao outro, isto é, colocar os limites da relação; permitir-se pedir e aceitar a ajuda, compreender o ponto de vista do outro mesmo que discorde e desenvolver a empatia.

Nem todo vínculo afetivo que os indivíduos criam entre si tem os aspectos acima, mas pensamos que as características citadas podem ser aprendidas desde que haja condições externas e internas, experiências educativas, que as favoreçam. Uma criança em seus primeiros anos ainda não se desenvolveu ao ponto de fazer vínculos que reúnam todos estes aspectos. O vínculo que a criança tem condições de estabelecer é diferente porque, por estar em um estágio mais inicial de desenvolvimento, em geral se defende das ameaças do mundo com demasiada ansiedade (seja consciente ou inconscientemente); aquilo que é sentido é expresso com honestidade, porém sem a devida avaliação do momento (a criança fala o que pensa, mas não pensa para falar). Inicialmente inexistente a consciência do direito do outro, a noção de qual é seu papel nas relações, bem como a noção dos limites, de avaliação e julgamento, de compreensão e aceitação do ponto de vista do outro.

Em suma, a criança vive uma realidade psíquica caracterizada como coletiva, na qual tudo e todos são um só. Nesta realidade inicial, pensamos que um componente externo ao indivíduo que influencia a construção da individualidade é a autoridade dos adultos na conduta do que é permitido e do que não é, por exemplo, na formação da ética e da moralidade. Outra situação em que notamos a autoridade é quando as crianças estão na idade em que brincam com jogos que envolvem grupos. Entre elas mesmas surge alguém que lidera o jogo, isto é, a figura que ocupa o lugar de autoridade. Quando inexistente um adulto para coordenar a brincadeira, uma criança acaba por tomar este papel que pode não ser tal qual seria um adulto, mas que é suficiente para o momento. Caso a autoridade em meio ao jogo não atenda as demandas do grupo, as próprias crianças destituem o líder e elegem outro mais eficiente.

Quanto ao desenvolvimento afetivo, espera-se que os indivíduos adultos desenvolvam seus afetos junto ao seu crescimento físico e cognitivo de modo que a forma de estabelecer e manter os vínculos na vida adulta se diferencie da infância. O fato é que o desenvolvimento afetivo é tratado de forma implícita em nossa sociedade e não temos o hábito de relacionar os afetos e a razão para atender a expectativa social de que o adulto se torne responsável, capaz de gerenciar sua vida, de se desenvolver no trabalho, constituir família, etc. O que temos

observado é que em nossa sociedade nem sempre os adultos têm atitudes em suas relações que apontam para o amadurecimento afetivo de diferenciação da infância e adolescência e a questão que surge desta observação é: por que existem adultos em nossa sociedade com dificuldades para deixar os aspectos psíquicos iniciais e assumir as exigências da vida adulta? Teria isto alguma relação com os critérios que nossa sociedade e a educação utilizam para avaliar e conseqüentemente influenciar a imaturidade e a maturidade dos indivíduos? Estas são duas questões que não propomos uma resposta definitiva, mas refletir sobre a partir da ideia de que quando o indivíduo está em um momento imaturo no desenvolvimento da psique, os afetos também se encontram imaturos, uma vez que estão inter-relacionados os processos racionais e irracionais.

De volta ao mito, em seu começo, Eros simboliza os afetos em estado imaturo e Psiquê simboliza a psique também imatura. Ao passo que ambos estão em um momento semelhante de desenvolvimento, relacionam-se. Quando se trata da relação entre adultos e crianças, vamos ao mito que mostra o que Eros e Psiquê fazem para conseguir o que precisam um do outro. Embora inicialmente Eros simbolize os afetos imaturos, ele é um deus. Ele possui condições para oferecer acolhimento e segurança a Psiquê representados pelo palácio. Isto permite a Eros impor regras porque ele detém o poder sobre coisas que Psiquê ainda não detém. Se Psiquê não obedecê-lo, ela perecerá com a punição que é o abandono e extinção de todos os prazeres. Assim, Eros de certa forma tem o controle da relação com Psiquê, mas à frente veremos que Eros não detém controle pleno, pois Psiquê o desobedece. Ele pode ocupar o lugar de adulto, de autoridade.

Psiquê não está em condições de impor regras tal como faz Eros, embora ela tenha poder para fazer isto implicitamente. O recurso que ela tem é utilizar de súplicas e agradamentos, os quais são eficientes para convencer Eros graças ao vínculo que os conecta. Esta maneira de conseguir coisas através dos afetos é a forma inicial de formação de vínculo entre os indivíduos. No mito, o vínculo entre Eros e Psiquê é exclusivamente afetivo, dele ainda não participa processos cognitivos. Aqui destacamos que os primeiros vínculos entre os indivíduos se constroem afetivamente e com o desenvolvimento da racionalidade, esta forma inicial de vínculo se conecta aos processos cognitivos, como quando os indivíduos começam a pensar e aproximam-se para partilhar uns com os outros sobre o que pensam de certa coisa.

Um exemplo tirado de Pérez (2003) é quando se acredita que os indivíduos com altas habilidades são insociáveis porque gostam de ficar sozinhos. Isto é um equívoco, pois nem sempre o indivíduo com altas habilidades prefere ficar sozinho porque não gosta da

companhia de outros indivíduos. Em geral, preferem ficar sós porque não compartilham dos mesmos interesses dos outros indivíduos de sua idade, principalmente aqueles que são do tipo acadêmico. A partilha de ideias e interesses de ordem cognitiva tem tanta importância para os indivíduos que está na base da formação do que vimos com Dewey sobre grupos sociais, junto à partilha de afetos. Gradualmente, portanto, o vínculo deixa de ser somente afetivo a abranger outros aspectos como a cognição, que juntos favorecem condições para a criação de vínculos que influenciem e sejam influenciados pela experiência educativa de crescimento e ajuda.

Na continuidade do mito, chegamos à segunda fase na qual temos a desobediência de Psiquê e o afastamento de Eros. Psiquê sai de seu estado de conexão com Eros: ela desobedece à regra que servia para manter o estado das coisas. Com isto, Psiquê inicia uma jornada de sofrimentos. Perdeu o vínculo com Eros e passa por várias dificuldades. Estamos agora em outra fase de Psiquê. Antes ela não se relacionava com ninguém a não ser com Eros, tal qual a criança se relaciona inicialmente apenas com seus cuidadores, pais biológicos ou não. A vida de Psiquê estava estável naquele modo oferecido pelo deus, era suficiente até certo ponto, mas ela sente necessidade de saber quem era Eros, isto é, manifesta-se uma coisa que Dewey (1959a) salienta como parte da educação: a curiosidade. O desejo por conhecimento leva à desobediência de Psiquê que parece ter sido punida com o abandono, mas nossa interpretação é de que Psiquê não foi totalmente abandonada. O que houve foi um distanciamento necessário entre eles, não um rompimento total da relação, pois Psiquê se dispõe a enfrentar muitas dificuldades com a esperança de reencontrar Eros e este, enquanto ferido e em recuperação, não deixa de pensar em Psiquê. Eles continuam a manter o vínculo, porém, distantes.

Um ponto que salientamos neste momento do mito é a consequência do desejo pelo conhecimento. A necessidade que Psiquê sente em conhecer foi motivada por uma insatisfação. Ela podia ter tudo o que quisesse menos uma coisa: não podia saber quem ou como era seu esposo. Não raras vezes os adultos se incomodam com os insistentes “por que” das crianças, curiosas acerca do que não sabem, do que são as mais diversas coisas do mundo. Psiquê é a criança que busca conhecer e esta atitude a leva para outra fase de seu desenvolvimento. No mito, ela se depara com outra realidade que é cheia de exigências, perigos e desafios. Aqui o símbolo da imaturidade se alia a outro símbolo. Agora Psiquê também simboliza a mudança, a transformação em que ela própria busca por esta mudança, pois é ela quem decide quebrar a regra que a mantinha em estabilidade.

Ela aceita a influência das irmãs, sendo que estas simbolizam aquilo que está no mundo fora do palácio, ou seja, tudo o que uma criança entra em contato dentro e fora de casa quando, por exemplo, brinca e faz de conta. “Conhecer” é o que, pelo menos no ideal de Psiquê, faria com que ela deixasse de sentir a tristeza e a solidão. Estes dois sentimentos simbolizam a falta, pois Psiquê está incompleta, falta-lhe algo. Aparentemente tem tudo, mas sente a necessidade de encontrar algo fora de seu mundo com Eros. A falta tem seu contraponto na completude, pois falta pressupõe algo incompleto. Esta busca da completude, segundo Ricoeur (2013), é um dos anseios mais primevos do indivíduo e refletimos que talvez a busca pelo conhecimento em nossa sociedade tenha como uma das funções a tentativa de preencher o que falta e que nem sabemos conscientemente do que se trata.

A solidão é um sentimento temido por nossa sociedade, tanto o se sentir só por ausência de indivíduos como amigos, quanto o se sentir só no sentido de perceber-se sozinho mesmo em meio à satisfação com a vida. Temos historicamente construído uma crença bastante difundida de que se estivermos satisfeitos com a vida, não sentiremos solidão. Mas a própria solidão é um sentimento construído historicamente, aparece desde os mitos, o que aponta que deste o início os indivíduos sentem algo que os incomoda e isto que incomoda, pensamos, é uma das influências para a busca por mudança. Um exemplo de solidão e desejo de completar-se aparece no mito do andrógino narrado por Platão (1964) que no Banquete conta como o amor serve para unir o que foi separado e retornar ao estado de perfeição. Perfeição é entendida como o todo indiviso, a completude. Uma interpretação deste mito pode ser encontrada em Neumann (2013).

Dito anteriormente, Psiquê tinha “quase” tudo no palácio. Entendemos que a falta lhe motiva a desobedecer à regra e desta desobediência vem a saída do palácio. Antes do afastamento, a realidade de Psiquê era proporcionada por Eros. Agora sua realidade é propiciada por Afrodite, em que existe um sofrimento mais intenso que aquele da tristeza e solidão. Equivalente a este raciocínio temos o mito cristão da desobediência. Adão e Eva viviam em plenitude no paraíso idealizado. Quando eles desobedecem à autoridade são lançados em um mundo desconhecido e ameaçador, tal qual Psiquê. O que ameaça o indivíduo quando ele se lança ao crescimento, auxilia-nos Freud (1930), é tanto as ameaças que podem vir do corpo que envelhece e caminha para a morte, do ambiente externo e do relacionamento com outros indivíduos. Estes três aspectos da vida quando sentidos como situações de risco trazem sofrimento. Neste sentido, a literatura consegue representá-los tanto

quanto os mitos como o faz Kafka (1988) e Wilde (1981)⁹. Portanto, tanto para Adão e Eva quanto para Psiquê, a saída do estado de quase completude em busca da completude tem como consequência o sofrimento, o contato com as ameaças, mas também o crescimento e em nível psicológico e social, o surgimento da consciência e a necessidade do desenvolvimento da racionalidade para lidar com os perigos e exigências do mundo.

Antes de seguirmos, pensemos acerca do sofrimento. O significado mais comum dado ao sofrimento é o de suportar algum tipo de dor física e/ou psicológica. Comumente se relaciona o sofrimento aos afetos como angústia, aflição, medo, ansiedade, raiva, tristeza, solidão... e experiências que proporcionem tais afetos. Cada um deles é interpretado como experiência de dor e a dor tem o significado de desprazer e insatisfação. Assim, no campo da vivência consigo mesmo, com o mundo externo e com os outros indivíduos, em nossa sociedade, o sofrimento ao ser visto como desprazer conectado a afetos conscientes e/ou inconscientes recebe um valor negativo: é visto como algo ruim, difícil e prejudicial. Não é o sofrimento em si que é interpretado como ruim, mas o desprazer o é. Quem tem dificuldade para lidar com as experiências de desprazer, tem igual dificuldade em lidar com o sofrimento e as mesmas atitudes que o indivíduo tem frente ao desprazer, repetem-se com o que ele entende por sofrimento.

Mas interpretamos o sofrimento de Psiquê de outra forma. No mito, não atribuímos este significado negativo. Entendemos o sofrer como “passar por algo”. Sofrer com o sentido de vivenciar experiências que envolvam todos os afetos em que este “passar por” é o processo de crescimento no qual o desprazer é um dos componentes. Quando Psiquê sai do palácio, passa por várias situações de desprazer. Vimos que Psiquê simboliza neste momento a psique em crescimento, em mudança. Não se trata apenas de um símbolo para processos psíquicos, mas também um símbolo para a aprendizagem. Crescer com o significado de “transformar” e aprender são inseparáveis e o movimento que realizam é em espiral, pois quanto mais se cresce, mais se aprende e quanto mais se aprende, mais se cresce tanto em aspectos psicológicos como em aspectos sociais. Além disso, o mito evidencia que para crescer é

⁹ Referimo-nos aos livros “A Metamorfose” e “O Retrato de Dorian Gray” respectivamente. Em A Metamorfose, escrito em 1912, Kafka conta a história de Gregor, um rapaz que deixa totalmente de lado suas necessidades como pessoa para atender as de sua família. Um dia ele acorda para trabalhar e vê-se transformado em um inseto horrível. A trama se desenvolve em torno da relação de Gregor, agora um inseto, e sua família. Em O Retrato de Dorian Gray, escrito em 1890, Dorian é um belo rapaz retratado por um pintor. Influenciado por Lorde Henry, Dorian começa a acreditar que a única coisa que importa na vida são os prazeres proporcionados pela vaidade e luxúria. Para manter este estado prazeroso de beleza e juventude, Dorian vende sua alma e passa a viver sem limites éticos. As consequências de seus atos imorais aparecem em seu retrato que envelhece a cada ano enquanto Dorian permanece eternamente jovem. Tanto o fim da história de Dorian por Wilde quanto da de Gregor por Kafka são surpreendentes.

preciso sair de um estado de conforto, do palácio e passar por momentos de desprazer. Crescer e aprender coisas novas não são apenas ações prazerosas “ou” desprazerosas, mas envolve prazer “e” desprazer.

Em vários momentos, após o distanciamento de Eros, Psiquê se desespera e surgem afetos que a desorientam. Seu mundo mudou e ela precisa lidar com situações jamais vivenciadas, mas ela não está sozinha. Quatro figuras surgem para ajudá-la: as formigas, o caniço, a águia e a torre. Existe uma diferença entre as formigas e a águia e o caniço e a torre. As formigas e a águia auxiliam Psiquê, mas não lhe ensinam como realizar a tarefa. Estas figuras fazem a tarefa por ela. O caniço e a torre a ensinam o que deve ser feito para obter êxito, mas neste caso é Psiquê quem deve fazer o trabalho. Não adentraremos nos símbolos específicos de cada um deles, mas em um símbolo comum a todos e que tem a ver com o papel que ocupam no mito em relação a esta fase de Psiquê: eles simbolizam o adulto ou quem quer que tenha mais maturidade, mesmo que não seja um adulto. Cada um dos personagens detém um conhecimento que Psiquê está em processo de aquisição.

Psiquê não se desenvolve apenas porque se afastou de Eros. O afastamento foi condição inicial para o contato com situações diferentes das quais estava habituada, assim como a criança quando colocada em contato com estímulos que desafiem suas potencialidades. Entendemos por potencialidade aquilo que é um vir a ser. Os indivíduos têm elementos biológicos e psicológicos que os permite desenvolver habilidades, elementos que Dewey (1959a) chama de inatos, são base para a individualidade e que a educação deve aproveitar ao máximo. Por exemplo, a flexibilidade do dedo polegar permite o movimento fino de pinça. Este movimento junto a outros elementos da psique e das condições externas é a base para elaborar a habilidade de tocar um instrumento, escrever, pintar um quadro, dentre tantos outros.

Dito anteriormente, Psiquê precisou de dois tipos de ajuda frente aos trabalhos a ela exigidos. As formigas e a águia fizeram a tarefa para ela porque ela mesma não tinha como conseguir, pois as exigências do ambiente estavam além de suas condições enquanto o caniço e a torre não fazem por Psiquê, mas mostram “como” fazer. Eles a ensinam parte por parte do caminho que ela deveria seguir para ter êxito. O caniço explica o que ocorria com os carneiros e que bastaria ela aguardar o momento certo para pegar a lã. Eis um exemplo de direcionamento, pois o caniço ensina Psiquê a direcionar sua ansiedade, ensina-a a desenvolver paciência. A torre mostra cada detalhe importante do percurso até o inferno para Psiquê não se perder. A torre igualmente exerce o direcionamento, orienta Psiquê a conter

seus impulsos para não cair nas tentações do caminho, pois se ela cedesse aos afetos que as situações lhe suscitariam, ela soltaria o bolo da mão e ficaria presa no inferno.

Embora sendo direcionada, é importante salientar que Psiquê escolheu seguir as orientações, ou seja, existe um componente individual nas atitudes que se mostra no ato da escolha. Ela podia realizar tanto a tarefa de coletar a lã dos carneiros quanto ir ao inferno e retornar. Ambas as tarefas pareciam intransponíveis para ela, mas não o eram. Pareciam impossíveis porque ela não sabia como superá-las, mas com a ajuda que recebeu foi capaz de conseguir o que precisava. Assim, a criança precisa de ajuda dos adultos que têm o conhecimento de coisas que ela ainda não tem. O adulto ora faz pela criança ora mostra como fazer. No mito, abordamos principalmente a relação do adulto e da criança, mas na convivência social, os adultos ora fazem ora mostram como fazer coisas entre eles mesmos, as crianças fazem isso entre si e também as ora fazem ora mostram aos adultos como fazer algo. Psiquê é o indivíduo em crescimento e para crescer, afirma Dewey (1959a), passar por experiências é condição necessária, pois “toda a experiência [...] contínua é educativa e toda a educação consiste em ter tais experiências” (p.85).

Eis que surge o outro símbolo para as formigas, o caniço, a águia e a torre: eles simbolizam a ajuda. Assim como a autoridade, a ajuda surge na relação. A relação da qual falamos é aquela em que Rogers (2001)¹⁰ chama de relação de ajuda “na qual pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida” (p.45). No mito, interpretamos principalmente a relação de ajuda entre adultos e crianças e antes de passarmos para a terceira e última parte que é o reencontro de Eros e Psiquê, expomos autoridade e ajuda como aspectos que pensamos ser necessários em uma experiência educativa.

Autoridade e ajuda são elementos interligados e inseparáveis. Esta relação pode existir com base no que entendemos por autoridade, uma vez que é um conceito que lhe pode ser atribuído diferentes significados. Um significado que é comumente partilhado em nossa sociedade é a ideia de autoridade como coerção, aquela em que conforme Sidman (1995), é popularmente entendido por “ser compelido sob jugo ou ameaça a fazer algo contra nossa vontade” (p.51). Trata-se de obedecer sem pensar sobre a relação, seus fundamentos e consequências. Se a autoridade for vista como coerção, pode lhe ser dado um valor negativo do ponto de vista dos que são coagidos, pois os afetos que surgem de uma relação de coerção

¹⁰ Carl R. Rogers (1902-1987), psicólogo norte americano que desenvolveu a corrente teórica humanista na psicologia e a Psicoterapia Centrada na Pessoa, foi amplamente influenciado pela filosofia e pedagogia de John Dewey (THORNE e SANDERS, 2013).

são aqueles ligados ao desprazer de onde decorre a ideia do sofrimento como algo prejudicial em vez de ver o sofrimento como uma experiência que venha a ensinar algo. Este valor negativo da autoridade tem sua base na experiência individual da criança com seus cuidadores até a experiência social com um líder político e/ou religioso, por exemplo.

Temos mencionado o individual e o social em termos de experiência consciente, mas em nível inconsciente, conforme salienta Jung (2013 d) a relação dos cuidadores com a criança não está apenas em âmbito individual. Dela participam os estratos coletivos mais primitivos, bem como na relação entre grupos e líderes já evidenciada por Freud (1921; 1927; 1929) e também debatida por Reich (1974). O fato é que a autoridade que se faz existir pela coerção tem participado das relações humanas e, por exemplo, no âmbito social podemos citar um dos mais proeminentes acontecimentos do século XX: a saga de destruição dirigida por Hitler e seus seguidores contra o que eles entendiam ser preciso combater: o mal do mundo.

Assim, a autoridade exercida de forma coercitiva ganha o significado social de autoritarismo, tirania e violência e que, aliás, permeia-se pela crença de que punição é a forma mais adequada de resolver conflitos, isto é, quando há divergências entre lados que enxergam a situação de forma diferente. Já observado por Dewey (1959b), “o pensamento pode desenvolver-se por caminhos positivamente errados e conduzir a falsas e perigosas crenças” (p.31). O fato é que a punição é eficiente por alcançar o resultado em curto prazo com economia de esforço, e por isso tem sido um dos recursos utilizados para dar conta de conflitos de forma imediata. Contudo, quando se pensa em longo prazo, segundo evidenciam Sidman (1995) e Skinner (2003), a punição não é eficiente e ela é prejudicial porque seus efeitos colaterais como medo e ansiedade são obstáculos para o desenvolvimento do indivíduo. Percebemos que a punição está permeada pelo significado negativo do sofrimento, uma vez que punir é nada mais que proporcionar algum desprazer ao acrescentar experiência de dor física e/ou psicológica ou tirar algum benefício que o indivíduo possui.

Assim, uma sociedade que usa predominantemente o recurso de punição ensina desde cedo a seus indivíduos que a vida é dolorosa, difícil e ameaçadora. Como dito anteriormente, o desprazer faz parte do crescimento, porém, isto não quer dizer que desprazer tenha que predominar nas relações a ponto de servir como uma de suas principais bases educativas. A questão também não está em seu oposto, o de evitar o desprazer a qualquer custo, o que nos parece também tem feito parte da nossa sociedade atitudes de esquiva do sofrimento. A nosso ver, sofrer é inevitável e observamos isto historicamente quando vemos que cada sociedade em sua época elege suas formas próprias de sofrer e qual significado dão ao sofrimento.

Quando olhamos a História, vemos que “pelo” que se sofre e “como” se sofre tem influenciado a educação dos indivíduos. Assim, pensar sobre o sofrimento pode ser um dos caminhos para repensar nosso modelo de educação formal e informal. Proporcionar experiências educativas com presença de punição é uma das formas possíveis, mas a questão que colocamos é: qual têm sido os resultados em termos psicológicos e sociais deste modelo? Ele tem sido eficiente para suprir as demandas sociais?

Temos observado que existe o professor com um modelo de autoridade autoritária, no qual interpreta que ele é o que detém o conhecimento e vai passá-lo para o estudante que nada sabe, ou seja, vê-se como um modelo correto que os estudantes inaptos e desprovidos de recursos e conteúdo têm que copiar. Dewey (1959a) é veemente contra esta visão, pois para ele a diferença que existe entre adultos e crianças, professores e estudantes não é a de quem sabe e de quem não sabe, mas a diferença está na “forma” em que cada um se desenvolve. Segundo Dewey (1959a), a relação de autoridade autoritária serve aos propósitos de sociedades “que adotam como medida de valor a manutenção dos costumes estabelecidos” (p.85), da reprodução em vez da transformação social. A autoridade que se baseia na crença do *eu sei mais e melhor que o outro*, quando aliada à desconsideração ao saber e aos afetos alheios, escolhe seus próprios objetivos e os impõem aos demais como verdades absolutas.

Pensamos que a autoridade que assim age, não favorece o que Dewey (1959a) salienta como objetivos da educação democrática que é de auxiliar o desenvolvimento da “observação, da escolha e da construção de planos” (p.118). Quanto a oferecer condições para o desenvolvimento dos afetos, pensamos que este modelo também traz mais prejuízos que benefícios, pois a autoridade autoritária não permite que o outro se expresse genuinamente. Neste ponto, gostaria de citar uma experiência que vivenciei e que tem relação com o que tem sido exposto nesta pesquisa. Na introdução do nosso trabalho, eu disse que minha formação em psicologia influenciou a escolha do objeto de estudo. Em meu trabalho como supervisora de casos clínicos, ouvi de minha colega que atende uma menina de doze anos que lhe contou em uma das sessões: “*Eu morro de medo de duas professoras porque elas são autoritárias que nem o meu pai. Eu não consigo aprender*”. Esta é uma menina que sofre de depressão infantil e a condição que ela vive na família do contato com a autoridade autoritária junto ao que ela relata viver na escola, dificulta seu aprendizado. Optei citar a fala desta menina por ela expressar de forma nítida os afeitos da autoridade de modelo autoritário, sendo o medo um afeto gerado neste tipo de relação. Este é um exemplo de tantos casos que chegam à psicoterapia com a queixa de que existe um problema de aprendizagem.

O professor que exerce este tipo de autoridade não incentiva a autonomia e o pensamento reflexivo, pois nem mesmo ele, observa Dewey (1959a) é autônomo. A inteligência do professor não é livre, pois ele também recebe ordens e objetivos externos, os quais têm de obedecer. Falamos da autoridade autoritária não como crítica negativa a pais e professores que o seguem, mas refletimos que se trata de um modelo que aparece na educação e que indica que existe na sociedade e este é o ponto central, ou seja, em que tipo de sociedade temos vivido e se queremos continuar com este modelo. Atualmente, pensamos que a coerção não se impõe apenas pela força física, que é uma forma mais visível de autoritarismo, mas também por mensagens simbólicas que estão subentendidas ou até mesmo disfarçadas de liberdade de expressão.

Acerca da autoridade, portanto, não atribuímos a ela este significado que se conecta ao autoritarismo e coerção relacionada à punição. Uma das características das experiências educativas em que predominam a autoridade como coerção é de que as ideias que são contingentes acabam por ser vistas como necessárias. Em outras palavras, as ideias são impostas como verdades inquestionáveis, pois é a autoridade que está sempre certa e não admite ser questionada. Esta postura é uma das atitudes que incentiva a intolerância ao diferente, o fortalecimento dos preconceitos e o adoecimento psíquico dos subordinados que são, por si, formas de agressão. Autoridade que defendemos é aquela que tem o sentido de proteção e apoio. Proteger tem a ver com direcionamento, trata-se de mostrar e colocar os limites que os indivíduos precisam para conviver em grupo sem agredi-los, pois parece necessário que os indivíduos saibam qual o limite entre a própria vontade e a vontade dos demais.

A questão está em “como” ensinamos estes limites. Também não falamos da atitude de proteger comumente vista como defender do mal (e o mal aqui é símbolo para a dor). Proteger da dor é atitude dos heróis representados nos mitos que continuam em nossa sociedade na literatura e nos filmes. O herói simboliza aquele que protege os desamparados ao salvá-los dos males do mundo; atitude esta que acaba por sacrificar a si mesmo em prol dos outros. O herói parece ser aquele que assume excesso de responsabilidades ao ponto de tirar a responsabilidade dos demais, o que é o extremo oposto daqueles que têm dificuldades e desenvolver atitudes esperadas para a vida adulta. Assumir a responsabilidade dos outros também é prejudicial quando se trata de educação, pois interfere na transformação pela qual todo indivíduo tem que passar. Já observado por Dewey (1959a), o envelhecimento e a morte

nos evidenciam que mudamos de estado, que crescemos e que temos um começo, um meio e um fim de uma maneira ou outra.

Dissemos que a autoridade significa apoio e entendemos a atitude de apoiar como aceitação. Aceitar não quer dizer concordar com tudo, mas segundo Rogers (2003), aceitar envolve agir com o outro de maneira a merecer sua confiança, emitir mensagens coerentes na comunicação, experienciar ações positivas em relação ao outro, ter um nível de independência afetiva que é lidar com os indivíduos sem deixar que a raiva deles o destrua, que a dependência afetiva que eles têm o subjuguem ou que os indivíduos usem o amor para escravizá-lo. Também envolve estar seguro de si para permitir que o outro seja independente, estar disposto a compreender o outro, a se libertar do medo de ser julgado e da vontade de julgar e finalmente, ser capaz de ver o outro em um processo de vir a ser, ou seja, excluir a ideia de que o indivíduo está determinado pelo que quer que seja.

Assim, vemos a autoridade como aquela que exerce proteção em forma de estabelecimento de limites e apoio como aceitação se conecta com a ajuda. Autoridade e ajuda são aspectos da relação entre os indivíduos que servem como um dos caminhos para a mudança no qual se oferece, dentre tantas coisas, espaço às manifestações de curiosidade e criatividade, ambas, segundo Dewey (1959a), de natureza irracional. Pensamos que a autoridade como proteção e apoio não apenas transmite o aprendizado acumulado pelas gerações anteriores, mas também acolhe o potencial de buscar e criar coisas diferentes sem que isso seja visto como ameaça.

Feito os comentários acerca da autoridade, vamos para a última parte do mito. Até agora vimos Psiquê como símbolo da imaturidade na primeira parte e do crescimento na segunda. Em nossa divisão, na terceira parte Psiquê retorna do inferno com a caixa na qual supostamente estaria a beleza divina. Tomada de curiosidade, ela faz o que não deveria: abre a caixa e cai em sono eterno. Nesta altura Eros, recuperado do sofrimento causado pelo óleo quente, ajuda Psiquê. As tarefas estão cumpridas e Eros decide ficar para sempre com ela. Como forma de conter as travessuras do deus infante, Zeus concede a união com uma mortal que é transformada em deusa. O mito termina com o nascimento de Volúpia, o prazer.

Psiquê passou por várias experiências com as tarefas que lhe impôs Afrodite. Também ela vivenciou o afastamento de Eros, ou seja, a psique tem seu componente afetivo distanciado e pelo qual enfrenta as maiores dificuldades para reaproximar-se. Psiquê recebeu ajuda e quando se une de novo a Eros, não é mais a mesma. Igualmente Eros não é o mesmo. Ambos estão diferentes do que eram, pois ambos estão mais crescidos. Agora eles se unem

perante aos deuses e não precisam mais se esconder de ninguém. Psiquê inclusive passa de mortal a deusa. Esta passagem de um estado para o outro nos mostra o símbolo da maturidade, o indivíduo que cresce, sai de seu estado inicial de desenvolvimento e chega a outro momento de sua vida. Quando Zeus argumenta que já era o momento de Eros deixar as travessuras de menino e unir-se a Psiquê, significa que ele também passa de um estado para outro e esta passagem não se dá simplesmente pelo casamento entre eles, mas o casamento só ocorre após a jornada que ambos fizeram. O casamento é uma consequência do processo de crescimento.

Podemos dizer que o casamento neste mito é símbolo para a responsabilidade. E responsabilidade no sentido de dever, significa ter compromisso com algo, estar engajado em algo e no sentido de honestidade, significa ter consciência de si e do mundo. Em outras palavras, responsabilidade é um aspecto da relação que um indivíduo tem com o outro, tal como autoridade, ajuda e punição. Ser responsável é ter comprometimento para consigo e para com o outro e estar ciente de seus pensamentos, sentimentos e ações. Para Dewey (1959b), a responsabilidade é, em geral, vista mais como um traço moral que como um recurso cognitivo, mas para além do traço moral, ter atitudes responsáveis é uma necessidade para “a conquista de uma base adequada ao desejo de novos pontos de vista e novas ideias” (p.40). No mito, os deuses têm poderes que os mortais não têm. Não se trata de atribuir valor e dizer que deuses são melhores que os mortais, mas se trata de que a existência divina é diferente da mortal e os deuses podem fazer coisas que os mortais não podem. Tal como um indivíduo mais amadurecido pode fazer coisas que o menos amadurecido não pode em determinado momento da vida.

Assim, quando Psiquê passa de mortal para deusa, ela se transforma: deixa um estado imaturo para viver um estado mais amadurecido, no qual é possível o surgimento da volúpia, o prazer, junto a Eros, os afetos, também em estado mais amadurecido. O prazer que podemos abstrair do mito interpretamos como o prazer do bem-estar proporcionado pela responsabilidade que se desenvolve do crescimento afetivo e intelectual oportunizado pela experiência educativa. Não apenas o corpo físico tem a necessidade de crescer, mas também a psique vai em direção ao crescimento. Tendo em vista os símbolos que identificamos na narrativa do mito, por fim pensamos que os acontecimentos entre Eros e Psiquê é um símbolo para a própria experiência educativa.

Assim, na primeira parte do mito, Eros e Psiquê simbolizam a imaturidade, na segunda parte, simbolizam o crescimento e a terceira parte, a maturidade. Refletimos que enquanto

imaturidade, o indivíduo convive com a satisfação e a falta de algo que é uma parcela de insatisfação. Esta insatisfação pode estar relacionada a diferentes coisas, mas o mito nos mostra o desejo de conhecer de Psiquê, sente-se insatisfeita por desconhecer seu esposo, conhecimento que lhe era proibido. O desejo de conhecer se mostra como curiosidade, que conforme Dewey (1959a), “não é uma coisa isolada e casual, e sim a consequência necessária do fato de que uma experiência é uma coisa móvel e em marcha, buscando toda a espécie de relações com outras coisas” (p.230). A atitude de busca pelo conhecimento lança Psiquê à mudança e como resultado volta a reunir-se com Eros após uma jornada de desafios. O mito mostra o processo de ensino e aprendizagem, uma experiência educativa que proporciona condições para que o indivíduo em estado imaturo, inicial se modifique e chegue a outro estado diferente do anterior.

O estado de maturidade representado na terceira parte do mito não exclui a insatisfação nem a falta, embora a narrativa termine com o nascimento de Volúpia. Depois de passar por tantas coisas nem Eros nem Psiquê são como antes, alguma coisa surge destas experiências. Em relação a nossa vida, uma experiência educativa se liga a outra em que cada uma pode oportunizar a transformação de alguma coisa individual e/ou social. Não é por acaso que o mito termina com o: “*felizes para sempre*” dos contos de fadas. Entendemos que este tipo de final de mitos e contos não significa a perfeição e a completude, mas quer dizer que os personagens “passaram por” dificuldades e desafios, saíram do estado imaturo, inicial e agora podem desfrutar dos benefícios proporcionados pela maturidade que antes não tinham.

4. A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES: A “TRANSFORMAÇÃO” COMO SENTIDO SIMBÓLICO DAS ATITUDES EMOCIONAIS

4.1 O Sentido Simbólico das Atitudes Emocionais

No segundo capítulo mostramos o sentido literal das atitudes emocionais, no terceiro capítulo trouxemos os símbolos primários do mito Eros e Psiquê e agora interpretamos o sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa e o que podemos pensar em torno disso na relação entre professores e estudantes. Antes de falarmos do sentido simbólico, precisamos emergir dois pontos. Quando Dewey propõe o conceito de experiência e seu derivado, a experiência educativa, ele contrapõe 1) a ideia de experiência para os gregos e 2) a ideia do dualismo.

Dewey (1959a) explica que filósofos como Platão e Aristóteles, que, embora tenham discordado em várias coisas, eles estavam de acordo quanto a entender a experiência como aquilo que é prático. O que é prático, material, utilitário não podia ser considerado conhecimento. A divisão não estava entre prática e teoria, mas entre experiência e conhecimento, visto como coisas opostas. Experiência para os gregos era tudo que tinha relação com as coisas concretas do mundo, as atividades e ações úteis para algo como o trabalho, o lazer e a guerra. O objetivo da experiência é sempre algo material e ela é incompleta, insuficientes em si, instável e mutável. Trata-se de uma mera imitação daquilo que é imperecível. Observamos, portanto, que para os pensadores gregos, a experiência tinha um valor negativo, pois dela não se podia chegar ao conhecimento que é imutável e perfeito compreendido pelo pensamento. O fato é que a experiência foi vista como imperfeita para compreender o mundo e passou-se a buscar algo além do concreto.

Observamos que o caminho a seguir para chegar até o conhecimento que fascina os filósofos gregos não é pela experiência. Pelo contrário, a experiência seria um obstáculo a tal empreitada. Assim, o valor dado à experiência pela filosofia grega era negativo, pois ela não atendia, para os gregos, as necessidades de seu contexto, sendo uma delas, inclusive, deixar de utilizar o pensamento mítico como meio de compreender a realidade para aderir ao pensamento racional. Dewey faz uma releitura da noção de experiência, desenvolve um conceito diferente daquele dos gregos e com isso, atribui também outro sentido a ela. A experiência para Dewey é mutável, tal qual para os gregos, porém, esta mutabilidade passa a ser o que permite o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade em que o conhecimento se dá na e pela experiência, ou seja, o oposto do que era para os gregos.

Para Dewey (1959a) inexistente a verdade imutável, imperecível e perfeita, ao qual apenas se poderia apreender pelo pensamento racional. Dewey defende que o conhecimento também é mutável, tal como a experiência. Ele tem por princípio que a mudança é contínua e que inexistente algum tipo de instância superior que detenha o conhecimento ou que o produza, seja esta instância a razão ou uma divindade. Rocha (2011) complementa que para Dewey não existe verdade em sentido absoluto porque como as coisas estão sempre conectadas umas as outras e elas têm relação de influência mútua, esta influência entre as coisas altera a noção de verdade como se fosse uma certeza inabalável. Em geral, aquilo que não se admite dúvida é visto como verdade. Mas para Dewey, a verdade existe apenas enquanto tem significado para a vida das pessoas e por isso o que é verdade hoje pode não ser amanhã e o que é verdade para um indivíduo pode não ser para o outro, isto é, verdade não é definitiva. Assim, vemos que

Dewey atribui um valor positivo para a experiência, pois ele julga que ela atende as necessidades que ele apreende de sua época. Conseqüentemente, este valor positivo se estende para seus componentes, sendo um deles as atitudes emocionais.

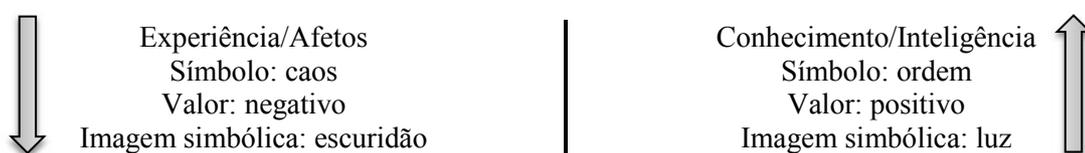
O segundo ponto que emergimos é que Dewey refuta o dualismo que, segundo Abbagnano (2001), é um termo que surgiu no século XVIII possivelmente com Thomas Hyde em 1700 para expressar a teoria de Zoroastro de que há dois princípios (bem e mal) que lutam um contra o outro. O conceito de dualismo surge no século XVIII, mas o pensamento dual surge com a interpretação da teoria do conhecimento de Platão e com Descartes que ganhou o significado que se utiliza hoje de que existem duas naturezas separadas, sem que uma influencie a outra sendo elas a natural (corpo físico) e a espiritual (mente). Esta ideia também foi uma das origens para a concepção tradicional de ciência na qual se acredita que a razão tem autonomia e não depende de outros elementos que compõem a vida.

Dewey (1959a) é contra a ideia de separação entre mundo mental e material e seus derivados como, por exemplo, a separação entre filosofia e ciência. Ele refuta a ideia de que filosofia é apenas fruto da razão (pensamento) e do conhecimento imediato (*a priori*) e a ciência é somente uma ação prática. Para Dewey o conhecimento, a razão e a prática estão unidos e inter-relacionam-se. Ele afirma que 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 e emoções e inteligência. Neste último par, as emoções são vistas como algo isolado e individual sem relação alguma com os processos racionais. A inteligência não é influenciada pelas emoções e vice versa, pois cabe apenas ao racional chegar ao conhecimento e por isso, “a inteligência é pura luz; as emoções são um calor perturbador” (p.368). Nesta perspectiva, a inteligência, que é uma faculdade de dentro do indivíduo, se direciona para fora, para encontrar a verdade. As emoções são o oposto, pois suscitadas pelas coisas materiais do mundo, levam o indivíduo apenas a considerar o que lhe é ou não é vantajoso em termos particulares (DEWEY, 1959a).

Nesta separação entre emoções (irracional) e inteligência (racional), percebemos que não só se separam por serem tratadas como coisas estruturalmente distintas, mas também pelo valor que é atribuído a cada uma. Às emoções se dá um valor negativo, tal qual para a experiência na Grécia. A experiência, dito anteriormente, é mutável, imperfeita e prejudica o alcance do conhecimento, o mesmo se atribui às emoções que “perturbam” a razão. Assim, os afetos ganham o sentido simbólico de “confusão” e a razão o sentido simbólico de “ordem”. Caberia, portanto, à inteligência, um componente racional, por a ordem no caos causado pelo

que vem do irracional e da experiência concreta. Constrói-se social e historicamente um sentido simbólico que fortalece a crença nesta divisão e a própria crença também reforça a construção e perpetuação do símbolo. Ao criticar o dualismo, colocamos que Dewey não só utiliza a razão para construir um conceito diferente de experiência, mas o sentido simbólico atribuído por ele ao que é irracional e ao racional também é diferente do que era socialmente aceito como verdade em sua época.

Assim, qual é o sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa? O sentido simbólico das atitudes emocionais é a “transformação”. Chegamos a esta consideração com ajuda do mito Eros e Psiquê pelo seguinte raciocínio: vimos que Eros simboliza os afetos e Psiquê o conjunto dos elementos conscientes e inconscientes, ou seja, a psique. Do mito abstraímos três símbolos: imaturidade, mudança e maturidade, ambos os três atribuídos aos afetos e à psique. Estes três símbolos são elementos que formam um quarto símbolo que nos suscita a ideia de progressão, processo, marcha, ou seja, o quarto símbolo é a “transformação”, ou seja, aquilo que muda de forma, de um estado imaturo, passa ao maturo mediado por um movimento. Dewey vê de maneira positiva a mudança, tanto que o princípio central de toda sua pedagogia e filosofia é que a realidade se metamorfoseia a todo o momento e que esta mudança nos permite desenvolver individual e socialmente. Quando falamos em atribuir valor positivo ou negativo, não quer dizer certo para o positivo e errado para o negativo, mas que a interpretação que se dá a determinada coisa ou situação constrói sentidos simbólicos para aquilo de acordo com o que é visto como suficiente ou insuficiente para atender as necessidades do momento. Anteriormente falamos que Dewey foi contra a ideia de experiência para os gregos e contra o dualismo. Criamos o esquema abaixo que mostra o sentido simbólico dentro do que os gregos pensaram acerca da experiência e dentro da visão dualista. Vejamos:

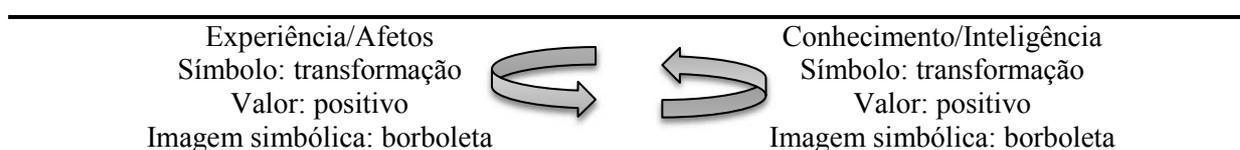


Fonte: autoria própria.

O esquema está dividido ao meio por uma linha e com uma flecha nas extremidades em sentidos contrários. Isto significa que experiência e conhecimento para os gregos e o dualismo entre afetos (irracional) e inteligência (racional) vão por rumos opostos e não se relacionam. Existe uma hierarquia de valores em que o conhecimento vale mais que a experiência e a

inteligência mais que os afetos. Esta diferença é bem expressa por Araújo e Cunha (2011) ao explicar que para os gregos o conhecimento opera pela inteligência “[...] para ser expresso; e quando, por meio do raciocínio e do discurso, o homem exprime esse conhecimento, nada mais faz do que contemplar a forma perfeita do cosmos” (p.61). Enquanto um desordena, o outro ordena; enquanto um é negativo, o outro positivo e a imagem simbólica que nos parece ser mais próxima é o par de opostos escuridão e luz.

Desenvolvemos também um esquema para mostrar como Dewey contrapõe estas teses não somente ao criar uma teoria pedagógica e filosófica, mas também ao atribuir um sentido simbólico diferente à experiência:



Fonte: autoria própria.

Aqui os pares experiência/afetos e conhecimento/inteligência estão dentro de duas linhas contínuas e no meio há duas flechas circulares. Significa que não estão divididos, mas fazem parte do mesmo espaço, vão pelo mesmo rumo. O símbolo para ambos é o mesmo, pois para Dewey, o irracional (afetos) e o racional (inteligência, razão, etc) estão em constante “mudança”, transformam-se através da influência que exercem mutuamente. Assim, o valor que Dewey atribui aos pares é positivo. Inexiste uma hierarquia de valores em que a experiência tem maior ou menor importância para chegar ao conhecimento. Dewey defende que pela experiência se constrói o conhecimento, ela é o meio para isso, mas ele não diz que a experiência é superior ao conhecimento e nem que o conhecimento é superior à experiência. Assim como também não há hierarquia entre quaisquer outros pares. Os pares estão em uma relação de fluxo contínuo. Escolhemos a imagem simbólica da borboleta porque ela é um animal que simboliza em diferentes épocas e povos a transformação, a mutabilidade e a renovação, que é o que Dewey propõe quando cria o conceito de experiência educativa. Tendo em mãos o sentido simbólico das atitudes emocionais, acrescentamos este sentido à discussão que agora se dirige à relação entre estudantes e professores.

4.2 Os Afetos e a Razão entre Professores e Estudantes

Haja em vista que para Dewey, como pontuado por Cunha (2001b), deve-se fazer “uma reflexão sobre o mundo dos homens no mundo real” (p.88) e é no processo educacional que se encontra a maior experiência de transformação que os indivíduos podem ter, o mundo real que discutimos neste momento é a ideia de transformação na relação interpessoal entre

professores e estudantes e a responsabilidade do professor na educação, sendo que a definição de educação que sustenta este debate é a de Dewey (1959a) na qual educação é vista 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”* (p.83) [grifos do autor]. Defendemos que o trabalho do professor é necessariamente interpessoal, ou seja, ele trabalha o tempo todo com outros indivíduos que são semelhantes em algumas coisas e diferentes em outras.

O professor se relaciona com os outros mesmo que esteja sozinho fisicamente. Por exemplo, ao ler um livro para preparar suas aulas, sua leitura não é um fim em si, mas um dos meios para atingir seu objetivo de ensinar algo a alguém. Dewey (1959a) 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 ambiente. Os hábitos repetitivos sem reflexão dentro da educação se tornam padrões de conduta nos quais se procura encaixar os estudantes e não de oportunizar a eles o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, de ter autonomia intelectual e afetiva que favorecem a iniciativa individual.

Quando defendemos a ideia de que os afetos em conjunto com a razão são relevantes no ensino e na aprendizagem, queremos salientar que o professor é um indivíduo que, assim como os estudantes, não apenas ensina e aprende conhecimento formalizado, mas também ensina e aprende hábitos perpetuados em sua sociedade. Estamos acostumados com a ideia de razão reforçada pelo seu valor afetivo positivo e símbolo da ordem e com a ideia dos afetos permeada pelo valor afetivo negativo e símbolo do caos, vistos em polos opostos. Tornou-se um hábito que se repete e influencia práticas educacionais que nem sempre proporcionam novas experiências educativas ao professor e ao estudante. 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 em sociedade com a ideia que Dewey (1959a) era essencialmente contra em sua época: a de que a função da educação é preparar para a vida. Observamos que se tende a concordar com a ideia de educação como preparação para a vida, pois nossa sociedade tem visto o trabalho especializado (e fragmentado) como cada vez mais necessário e tais postos especializados exigem qualificação dada pela educação. Nossa educação muito

tem se ocupado de encaminhar os estudantes para o trabalho independente se ele sabe o que quer da vida ou não, se existe algum significado no conhecimento formal para ele.

Quando os estudantes não se interessam pelo conhecimento que o professor quer transmitir desde os anos iniciais até a universidade, escolhe-se, em geral, o caminho mais fácil que é isolar um elemento da sociedade para lhe atribuir a responsabilidade, não raro, o próprio estudante. Várias são as ideias criadas para justificar o seu desinteresse e descaso para com o ensino: preguiça, falta de inteligência, família desestruturada, pobreza, etc. Não estamos a dizer que estes fatores não influenciam, mas estamos a afirmar que eles não são os únicos. Muitas vezes o que ocorre é que os estudantes não veem significado no conhecimento e a existência do significado depende de vários fatores. Da mesma forma, temos um significado socialmente construído para a ação de atribuir responsabilidade a elementos isolados e faz com que se repita este hábito sem maiores reflexões.

Comumente, uma das consequências de se enxergar as coisas de forma separada umas das outras é que esta visão 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 responsável pela situação.

Isto ocorre quando, por exemplo, os pais responsabilizam apenas o professor por um problema que seu filho enfrenta na escola, quando o professor responsabiliza 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 construção de pensamento embasado pelo “ou” isto “ou” aquilo em vez de “e” isto “e mais” aquilo “e ainda” aquele outro, ou seja, pensa-se mais pela exclusão que pela reunião de elementos. A nossa forma, em geral, de organizar o pensamento tem por base a separação e a exclusão de elementos indesejáveis. Inclusive, 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 tenha dirigido 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. Temos de um lado ações de cooperação entre

povos e de outro, tal qual a época de Dewey (1959a) “um estado de hostilidade recalcada e de guerra incipiente” (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 forma de pensamento e como lidamos com nossos afetos.

Nosso modelo educacional não só tende a excluir os afetos dos estudantes, mas igualmente o faz com os professores desde a sua formação. Torna-se dificultoso ao professor oferecer novas experiências educativas para seus estudantes expressarem o que sentem e aproveitarem o componente afetivo como recurso se o professor está alheio aos seus próprios afetos e a ele lhe foi negligenciadas oportunidades para ter contato consciente com o seu irracional e poder decidir o que fazer. Conforme Dewey (1959a), “as coisas com que não estamos acostumados a lidar são estranhas, alheias, frias, remotas, abstratas” (p.205) e assim são tratados os afetos em nossa educação, ficam relegados ao desconhecido, mesmo sendo sentidos a todo o momento. Estamos em contato com eles continuamente, mas a lacuna da nossa sociedade e educação está em direcioná-los de maneira a serem mais proveitosos e menos destrutivos nas relações interpessoais. Dewey (1959a) é enfático ao dizer que ao professor “não basta apenas preparo e erudição” (p.202), pois não se trata unicamente de ter conhecimento de conteúdo, mas também de observar as ações do estudante, uma vez que o conteúdo deve ter relação com as necessidades e capacidades de quem aprende.

Observamos que muitos conteúdos nossa educação tenta tornar necessário para a vida do estudante, mas nem sempre são vistos por ele dessa forma. Nem mesmo é visto como contingente pelo estudante que, muitas vezes, o interpreta como desnecessário. Várias são as críticas contra a forma de pensar pragmática de Dewey, mas ele observou na vida real do dia a dia em diferentes lugares do mundo que o conhecimento nem sempre tem significado apenas por ele mesmo sem que haja uma relação com o que acontece na vida do indivíduo. Em nossa sociedade ocorre justamente o que Dewey foi acusado equivocadamente de defender: o útil como finalidade absoluta. Ele defende o contrário disto, pois uma sociedade democrática não cresce e amadurece quando “os principais critérios para a escolha das matérias educativas são os fins utilitários estreitamente concebidos para as massas” (p.212). Refletimos que nossa educação está permeada pela ideia da utilidade das coisas como um fim e não como meio para chegar a algo diferente do anterior. Um exemplo é que existem indivíduos que querem o diploma que o legitima profissional em algo, o diploma como um fim em si mesmo. Professores que dão aula como um fim em si, e não como um meio para novas experiências intelectuais e afetivas para si e para os estudantes. Estudantes que estudam apenas para tirar

nota nas provas, a nota como um fim em si, em vez do conhecimento como um meio para o desenvolvimento como indivíduo em sociedade.

Observamos que é complexo de se por em prática a proposta de Dewey porque perceber as necessidades e capacidades do estudante requer amadurecimento afetivo e intelectual do professor e tal amadurecimento enfrenta diversos obstáculos na forma como nossa sociedade se encontra organizada, sendo um deles a falta de direcionamento dos afetos para algo construtivo. A expectativa de que a licenciatura e cursos de especialização preparam o estudante para ser professor é questionável, pois novamente temos a ideia de educação como preparação e de que se dá de fora para dentro. A própria ideia de estar preparado para ser professor precisa ser repensada em seu significado. Quando podemos julgar que alguém está preparado para educar? Quais critérios se usam para definir “preparação profissional”? Esta preparação inclui ensinar o professor a manejar suas relações interpessoais? Não está em nosso alcance responder estas perguntas neste momento, mas elas servem para fomentar debates sobre o que se valoriza dentro da “preparação” dos professores.

Neste ponto, trazemos Dewey (1959a) em sua fala 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 o 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” (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 do estudante ser influenciado pela observação do que “faz” o professor e que imitar algo é uma via que funciona para aprender coisas que ainda não sabemos. Para Dewey (1959a), imitação não é igualdade, mas “semelhança objetiva dos atos e a satisfação mental sentida por proceder-se em harmonia com os outros” (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 cotidiano” e teremos “o meio mais constante e duradouro de dirigir a atividade dos mais novos” (p.31). Os mais novos 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 refletimos 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.

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 afetos e razão serem vistos como independentes e opostos, junto ao seu sentido simbólico, tornou-se um hábito 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 (1959a) “todos nós temos muitos hábitos de cuja importância não temos absolutamente consciência, porquanto se formaram sem sabermos que isso estava a suceder”(p.32). Quando falamos dos afetos e dos pensamentos, pode-se argumentar que ninguém sente e pensa igual ao outro. De fato, a igualdade na forma de pensar e sentir parece algo inatingível e nem favorável, mas a semelhança existe, 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 (1959a) defende a importância da construção do significado do conhecimento para o estudante e tocamos na relação entre professor e estudante, emergimos a responsabilidade do professor quanto as suas atitudes emocionais que podem ser aproveitadas no processo de ensino e aprendizagem. Como diz Dewey (1959a) “energia desviada significa energia perdida e confusão de ideias” (p.191) e acrescentamos: confusão de afetos. Os estudantes são influenciados pelo professor e vice versa, bem como ambos influenciam e são influenciados por uma infinidade de outros indivíduos nos mais variados ambientes. O professor não tem condições para abarcar todas estas influências em si e nos outros a um só tempo, seria uma exigência inumana; mas ele tem responsabilidade sobre suas atitudes no grupo em que se encontra e a isto não pode se esquivar. Aquilo que os estudantes vivenciam com o professor será partilhado com os demais indivíduos nos seus círculos de convivência social de uma ou outra maneira. O professor tem um significativo espaço na vida dos estudantes, de forma que considerável parcela do que é vivido com os professores é levado adiante, não apenas o conhecimento das coisas, mas também a forma de sentir, pensar e conseqüentemente, agir.

O professor não é um fim em si para o estudante, ele é um meio para se chegar a algo, desde transformar um traço torto em uma letra com som, nome e significado até desenvolver a capacidade do pensar reflexivamente e como agir em sociedade. Como meio entre o estudante e algum conhecimento, o professor não pode agir sem que suas ações sejam direcionadas e tenham significado, pois conforme Dewey (1959a), “quando as coisas possuem para nós uma significação, temos consciência do que fazemos; se não a possuem, procedemos cega, inconsciente, ininteligentemente” (p.32). Sem consciência de nossos hábitos, “eles nos possuem mais que nós os possuímos. Eles nos movem e dominam. [...] e se não pudermos formar juízos sobre o valor dos resultados, não o dominaremos” (p.32). O que observamos é que existe também ausência de sentido na profissão de ensinar para alguns indivíduos que se licenciam e trabalham em instituições educacionais. Nem todos os indivíduos se formam e mantêm-se como professores porque se sentem realizados nesta profissão. Assim, tanto a reconstrução e reorganização das experiências e do significado se limitam e os hábitos tendem a se perpetuar como puras repetições sem plasticidade.

Quando pensamos no sentido simbólico das atitudes emocionais como “transformação”, colocamos a proposta de pensar e sentir a sociedade e a educação de uma maneira diferente de quando se separa afetos e razão. Trazer os afetos à tona na educação implica em trazer o indivíduo para coabitar com o conteúdo a ser ensinado e aprendido e o método utilizado e a pensar o estudante e o professor como indivíduos que vivenciam experiências desde antes de nascer e que suas experiências de vida os constroem e reconstroem continuamente. O sentido simbólico de transformação tem por base a ideia de movimento, inclusive do próprio significado. Uma sociedade e educação que cogitam de um lado a ideia de mudança e de diferenças e de outro acredita 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. Em outras palavras, o que parece ocorrer em nossa sociedade é que se admite 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.

Neste conflito está o professor que se depara com as mudanças que parecem surgir cada vez mais rapidamente evidenciadas pela própria capacidade dos indivíduos de rever ideias e conceitos, criar e recriar coisas. Não se trata de defender que os conflitos entre estes dois polos é positivo (bom) ou negativo (ruim), mas de refletir em como o professor sobrevive em meio a um ambiente em que apenas conhecer o conteúdo e o método tem 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 e os professores não estão imunes a esta exigência. Nas palavras de Dewey (1959a) 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” (p.94). A adaptação da qual fala Dewey (1959a) não se trata de conformidade com as situações, mas flexibilidade para lidar com as demandas da sociedade sem as condutas que levem a prejuízos para si e os outros. Trata-se do indivíduo “ter um constante alargamento de horizontes” (p.193) e construir objetivos possíveis para sua vida com ajuda da razão e dos afetos. Como consequência, quando esta construção de objetivos significativos não é favorecida pela sociedade e a educação, o indivíduo pode ser levado a voltar-se 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” (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 professores e estudantes, pois impede que haja uma genuína experiência educativa entre ambos.

Hoje, conseguir ter habilidades de relacionamento interpessoal para se relacionar com os estudantes surge como uma necessidade, uma vez que os problemas que temos no ambiente educacional também têm a ver com o que ocorre na relação entre os indivíduos. Certo que ao falarmos da necessidade de desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal, colocamos mais responsabilidade para o professor, mas esta responsabilidade não beneficia apenas os estudantes, mas o próprio professor que ao ser mais hábil em lidar com os outros, também tem resultados mais satisfatórios em seus objetivos de educar e de viver em grupo. O professor não está isolado do grupo social, ele também precisa de reconhecimento afetivo.

O reconhecimento afetivo é diferente do intelectual. Existem professores que são reconhecidos por seu desempenho intelectual e hoje, amplamente pela sua “produção acadêmica”, sobretudo se vinculado à universidade, mas nem sempre seu desenvolvimento intelectual está compatível com o afetivo. Seus afetos podem ter ficado em segundo plano, de forma que a cisão entre afetos e razão tende a se tornar maior com o passar do tempo e algumas consequências disso se evidenciam nas relações interpessoais. Um problema surge nesta situação e já mencionamos anteriormente: a tendência de atribuir a responsabilidade ao

outro. Indivíduos com dificuldades para lidar com seus afetos tendem a pensar que o problema está fora de si e facilmente racionalizam as situações a seu favor com esquemas de pensamento pré-concebidos.

A ideia de que parte da responsabilidade não pertence a si mesmo 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 (ou família, ou professor, ou 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. O professor e profissionais da educação, em geral, precisam estar atentos 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. Os professores podem desenvolver consciência de seus hábitos, aprimorar o pensamento reflexivo e a forma como lidam com seus afetos, mas isto não quer dizer que é suficiente para resolver todos os problemas da educação nem que todos os seus estudantes o imitarão consciente e inconscientemente. Isto porque, conforme diz Dewey (1959a), “não há limite para a significação que um ato possa vir a possuir. Tudo depende do contexto das relações percebidas” (p.228), isto é, o professor não tem controle sobre o que seus estudantes absorverão dele, mas é responsável em ser quem é porque suas atitudes por mais comuns que possam parecer “é capaz de assumir ilimitada riqueza de significação” (p.239).

Por fim, para terminar este capítulo trazemos a fala de Dewey (1959a) de que “a educação deve primeiro ser humana e só depois profissional” (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” (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. A primeira coisa que nos suscita esta ideia de Dewey é 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. Nosso modelo educacional prioriza o que é profissional em detrimento do que é humano.

O humano que existe em cada indivíduo gradualmente é deixado de lado quando há demasiado apego ao que é técnico, 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 diversas necessidades e interesses, dentre elas as afetivas, leva à diminuição do significado nas experiências. Para Dewey (1959a), a educação não deve esquecer que os indivíduos são tão importantes quanto as técnicas e que “não é função da educação estimular essa tendência, e sim defender-se contra ela, de modo que o investigador científico não se torne simplesmente um cientista, nem o professor simplesmente um pedagogo” (p.340).

Mas o que significa dizer que um professor deve ser mais que um pedagogo? Podemos cogitar e sugerir que em primeiro lugar seria em ser um professor humanizado, aquele que transita entre os interesses dos estudantes e relaciona-se intelectual e afetivamente com tais interesses. Tem a ver com o professor que olha para seus estudantes e consegue ver o que há de humano neles, tem sensibilidade ao outro indivíduo em suas necessidades e interesses e não se apega ao conteúdo e ao método como verdades imutáveis. O professor é intelectual e afetivamente flexível, permite a ação da plasticidade em si como profissional e indivíduo, perpetua a educação que conecta o profissional e o humano e se volta para a vida em sociedade como um todo, além da especialização técnica. Se isto não ocorre, conforme Dewey (1959a) 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” (p.349) e os indivíduos se tornam cada vez menos humanos. Em lugar da humanidade, em cada um se desenvolve uma “espécie de monstrosidade” (p.339), um ser que não vive a realidade como ela é.

A transformação da qual fala Dewey (1959a) é aquela em que atua sobre a sociedade de forma que os indivíduos se ocupem de construir um ambiente que seja digno para todos e que com isso, a conexão que há entre os indivíduos se tornasse mais facilmente perceptíveis. Há praticamente cem anos Dewey (1959a) disse que este “problema não é de fácil solução” (1959a) e salientou que “estamos longe desse estado social, e [...] poderemos, talvez, jamais atingi-lo” (p.349), mas que também existem recursos para que isto se realize e o caminho é uma mudança “na qualidade da atitude mental” (p.349) junto a uma mudança das condições econômicas e políticas. Ou seja, o professor pode ser humanizado, deve sê-lo, mas a mudança da sociedade depende também de outros fatores, o que não significa, no entanto, que educar

com humanização 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 nela que temos a oportunidade de sermos responsáveis por assumir nossas escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho fizemos uma interpretação do sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa em John Dewey e debatemos a conexão entre afetos e razão na relação entre professores e estudantes. No decorrer do caminho, tornamos explícito o sentido literal, ou seja, o conceito de atitudes emocionais, o qual se encontra nas entrelinhas de Democracia e Educação. Vimos a relevância das posturas corporais e das ações junto do seu significado no meio social para a transmissão de mensagens. Debates a forma com que nossa sociedade e educação têm visto os afetos em que se predomina a atitude de vê-los como desnecessários, mesmo que estejam a todo o momento a influenciar os indivíduos. Temos uma tendência para tentar controlá-los mediante negação e repressão, em vez de direcioná-los e aproveitá-los como um recurso para chegar a objetivos individuais e sociais construtivos. Salientamos a perspectiva de direcionar os afetos e não de controlá-los.

Trouxemos a ideia de hábito e o quanto ele influencia nas ações educacionais e vice versa dentro das relações que os indivíduos estabelecem. Passamos pela ideia de que afetos e razão são construções sociais, ou seja, dependem da relação significativa que um indivíduo tem com o outro, pois há que se levar em consideração não apenas os próprios interesses e necessidades, mas também os dos outros. Esta relação social na qual há espaço para a constante (re)construção de significados é essencialmente importante, pois é nela que os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades e capacidades. As ações que se repetem sem significado não incentivam o pensamento reflexivo nem a motivação para a transformação que vise tornar o ambiente melhor de se habitar para todos.

Vimos que a tentativa de controlar os afetos em vez de direcioná-los dificulta para os indivíduos aproveitar os afetos para construir algo para si e que ajude a tornar o ambiente melhor de se viver. Os afetos têm tanto o poder de construir quanto de destruir e, quando a eles não é oferecida uma via de expressão adequada, podem enveredar para seu lado destrutivo, uma vez que não se tem ensinado o que fazer com as emoções e os sentimentos nem positivos nem negativos. Vimos também a noção de maturidade e imaturidade, sendo ambas estados que se relacionam continuamente no decorrer de toda a vida e imaturidade uma condição necessária para que haja aprendizagem. Nesse movimento que envolve maturidade e

imaturidade encontramos a plasticidade e quão importante é oferecermos condições para que esta capacidade se desenvolva. Ela está na base da adaptação frente às mudanças voluntárias e involuntárias dos indivíduos, pois nem sempre mudamos porque queremos, mas as mudanças são impostas sobre nós, sendo uma delas o fluxo dos afetos, o próprio envelhecimento do corpo e a morte.

Chegamos à resposta ao nosso problema de pesquisa com ajuda da desmitologização de Eros e Psiquê do qual abstraímos três símbolos para os afetos e a psique: imaturidade, mudança e maturidade, símbolos que na interpretação da narrativa como um todo nos suscitou um quarto símbolo: a “transformação”, sendo este o sentido simbólico das atitudes emocionais. Passamos também pelo sentido simbólico da experiência e do conhecimento dentro da tese dualista, a qual Dewey refuta plenamente por argumentos racionais e por ele atribuir outro significado para a experiência e o conhecimento. Na visão dualista, os pares estão separados inclusive por símbolos opostos, como vimos o caos que simboliza a experiência e a ordem como símbolo do conhecimento racional. Para Dewey, tanto a experiência como o conhecimento tem o mesmo símbolo, a transformação.

Com isso, discutimos a questão da relação interpessoal entre professores e estudantes e o papel do significado do conhecimento formal que nem sempre é visto como necessário pelos estudantes. São vários os fatores para o desinteresse dos estudantes pelo conteúdo das disciplinas escolares, mas dentre estes fatores está a ausência de significado do conhecimento para a vida e a ausência de significado para a relação com o professor. O significado não surge por si mesmo, é preciso que o estudante vivencie experiências educativas com o professor nas quais o conteúdo é apenas um dos elementos. Desenvolver a capacidade de reconhecer o papel do conhecimento para seu presente e futuro tem relação direta com as experiências que favorecem o movimento contínuo da imaturidade para a maturidade em situações de erros e acertos.

Olhar os afetos e a razão como transformação nos dispõe a ter flexibilidade de pensamento e sentimentos, de permitir-se mudar. Quando separamos os afetos como caos e a razão como ordem, estamos a tratar a realidade como estática, como se caos fosse apenas caos e ordem apenas ordem, como se não pudesse existir momentos de caos durante a ordem e vice versa. Assim, tendemos a nos esforçar para eliminar o caos para manter a ordem que no imaginário construído historicamente é o lugar da satisfação plena. Com isso, perdemos de desenvolver e aprimorar recursos para manejar vicissitudes da vida nos aspectos individual e social. A vida real nem sempre é coerente aos princípios racionais.

Na experiência educativa podemos mostrar ao estudante para quê serve o conhecimento acumulado pelas gerações sem sermos perseguidos pelo fantasma da ideia do pragmatismo citado por Horkheimer. Esta visão que relaciona o ser pragmático com a ideia de utilidade imediata sem reflexão é amplamente ultrapassada por Dewey e estamos já em tempo de nos desapegar desta proposta inicial do pragmatismo. Conhecimento útil para Dewey é aquele que o estudante vê significado para a sua vida e este significado se constrói com a ajuda do pensamento reflexivo nas relações com os indivíduos. Tanto que Dewey foi largamente contra a ideia da educação que propaga os valores capitalistas por meio de preparar os estudantes para o trabalho sem o desenvolvimento da habilidade de refletir sobre sua condição individual e social. Para Dewey, a mudança está diretamente ligada à habilidade de pensar sobre a realidade e agir com base na reflexão das consequências das atitudes.

Assim, este trabalho foi embasado por uma visão e atitude pragmática que defende a aplicação do conhecimento na vida quotidiana. Tal aplicabilidade, porém, não significa um egoísmo no qual o útil é visto apenas como benefício para um único indivíduo, nem como a ideia de utilidade que defende que toda ação deve ser aprovada ou desaprovada a partir da proporção que aumenta ou reduz o bem-estar e a felicidade dos grupos sociais e ainda nem como a ideia que as coisas são úteis quando têm aplicabilidade imediata. Ter atitude pragmática em relação à sociedade e à educação é uma postura prática e teórica que discorda que as coisas estejam desconectadas e isoladas, pois acredita que o conhecimento teórico e o prático estão relacionados de forma que um influencia o outro constantemente, bem como todos os demais pares que são considerados opostos. Desta influência entre os pares se acredita que vem a mudança, que por sua vez provoca a instabilidade. Ou seja, a vida, a sociedade e a educação não ficam estáticas no decorrer do tempo e as ideias e práticas tidas como verdade em determinada época se “transformam” em outras ideias e práticas.

A atitude pragmática nos leva a pensar em outros pontos como o de que adotar diferentes conhecimentos daqueles que se possui não se trata apenas de uma questão de lógica e de argumentos racionais, mas implica em uma mudança de visão de mundo porque não é somente um tipo de conhecimento que explica um fato da realidade, mas sim um conjunto de fatores que constroem o conhecimento teórico e prático. Também nos leva a pensar sobre a visão de ciência tradicional, uma vez que a ciência tem embasado a educação formal. Quando vemos as coisas relacionadas, percebemos que aquilo que é visto como regra e como certeza, no fundo, está permeado por valores e crenças. Ideias como as de racionalidade, de empiria, de rigor, de explicação... surgiram influenciadas por um conhecimento historicamente

construído e sustentado por valores sociais que surgiram nas relações interpessoais. Tanto a visão dualista quanto a pragmática estão permeadas por crenças e valores. A questão é que são crenças e valores diferentes e estas diferenças influenciam a forma como vemos a educação, o que esperamos dela e como a organizamos. A visão pragmática não só refuta a dualista, mas propõem uma maneira diferente de pensar e agir na sociedade e na educação, inclusive de que a própria visão pragmática não é a única forma possível para embasar o agir do indivíduo no mundo.

Esta forma pragmática de ver e agir, porém, chama o indivíduo para a sua responsabilidade dentro de sua sociedade. No caso do professor, a responsabilidade de educar, isto é, a de continuamente reorganizar suas experiências na vida nas quais os significados são construídos e reconstruídos de acordo com as necessidades que surgem e com isso adquirem maiores condições de direcionar suas experiências futuras, salienta que vai além de ensinar conteúdos. Esta afirmação, entretanto, pode ser contraposta com a de que educar é papel da família e não do professor e que a escola é lugar para se aprender conteúdos. Mas colocamos que não se trata do professor pegar para si o papel da família, pois cabe a ela também muitas responsabilidades para com seus filhos. Trata-se de fazer o que é possível dentro das condições que seu ambiente oferece e nesta ideia de fazer o possível está a fenda pela qual entra o sentido da transformação. O professor tem um poder que por vezes se perde, ele pode mudar as suas próprias ações, a sua forma de ver a si mesmo e a seus estudantes.

Com este trabalho procuramos chamar a atenção para a postura do professor, para a forma como percebe os estudantes e relaciona-se com eles. A relação interpessoal é um dos elementos do processo de ensino e aprendizagem que comumente tem ficado de lado. A atitude pragmática implica uma atitude humanizada para com o outro. Ter este tipo de atitude requer uma visão positiva do indivíduo, o que significa valorizar suas capacidades e habilidades. Quer dizer que optamos por nos embasar pela crença de que todos são capazes de aprender dentro das suas condições que envolvem aspectos físicos, psicológicos e sociais. Envolve a sensibilidade de não menosprezar as capacidades e habilidades do estudante nem de exigir mais do que ele tem condições de realizar naquele seu momento de desenvolvimento, ou seja, requer caminhar entre os limites do outro. Mas para ter esta sensibilidade, o professor precisa saber quais são os seus próprios limites enquanto indivíduo e com base nisso ter a clareza do que pode fazer.

Optar por uma visão positiva do indivíduo não significa ignorar sua capacidade de destruição, pelo contrário. Uma postura humanizada requer consciência do que somos capazes

de fazer tanto do lado construtivo quanto do destrutivo, trata-se de olhar para si e ver como lidamos com nossos afetos, quais pensamentos temos sobre a vida como um todo, de que forma olhamos nós mesmos e conseqüentemente os outros. A maneira como o professor vê seus estudantes influencia amplamente na forma como eles veem a si próprios. Se o professor enxerga e sinaliza as capacidades e habilidades, os aspectos positivos de seus estudantes, a tendência é que eles também vejam em si tais capacidades e habilidades positivas. O mesmo ocorre quando o professor prioriza os aspectos negativos. Não se trata de ignorar possíveis aspectos negativos, mas da forma como se lida com eles é que está a diferença.

A crítica mais comum que recai sobre a visão humanizada é de que ela é ingênua porque se acredita que os indivíduos são essencialmente bons e ignora-se a sua natural maldade. Em primeiro lugar, a visão humanizada proposta neste trabalho não defende que os indivíduos são bons ou maus porque a noção de bondade e maldade são julgamentos de valor que limitam nossa visão de mundo. Em segundo lugar, em vez da noção de bom e mau, adotamos a ideia de ações construtivas e destrutivas, sendo construtiva toda a ação que tem por intenção e objetivo proporcionar um ambiente social melhor a todos os diferentes grupos que compõem uma sociedade. Mas o que seria melhor? Para nós, significa ter condições favoráveis para o desenvolvimento individual e coletivo. Ações destrutivas são todas as que impedem ou dificultam o processo de crescimento individual e conseqüentemente o social.

A visão humanizada olha pelo lado de que todo e qualquer indivíduo tem capacidade tanto de construir quanto de destruir a si mesmo e os outros, mas se escolhe o lado construtivo no momento de optar qual destas capacidades será salientada nas relações interpessoais. No caso do professor, ele não ignora os comportamentos destrutivos de seus estudantes, até porque toda ação destrutiva de um indivíduo prejudica a ele mesmo em primeiro lugar. Muitas vezes os indivíduos não percebem, mas suas ações destrutivas sempre fazem com que percam algum benefício individual e social que poderiam ter se tivessem atitudes mais construtivas frente a si mesmos e aos outros. Frente a esta percepção, o professor humanizado se vê responsável por trazê-la aos seus estudantes a partir de sua própria postura, pois de pouco adianta, por exemplo, um professor falar em respeito às diferenças em sala de aula sendo que fora dela não se dispõe a dar um bom dia para os outros. O exemplo pode parecer simplório, mas as atitudes que influenciam os hábitos nem sempre são as que mobilizam multidões, mas aquelas do cotidiano.

Por fim, o professor humanizado tem consciência do que ele pode fazer e do que não pode. Não se resigna a reclamar da educação e das condições que não tem para trabalhar, mas

consciente do que lhe falta, valoriza o que possui e busca melhorias dentro do seu limite como indivíduo dentro de um grupo social. Tem consciência de que nem tudo que gostaria será possível conseguir tanto na relação com seus estudantes quanto na relação com a sociedade, mas isso não é motivo para desânimo, ao contrário, é um elemento que motiva a mudança de si mesmo e que reflete na transformação do espaço em que se encontra. Dentro desta perspectiva, salientamos que não estamos a colocar sobre os professores toda a responsabilidade pelos sucessos e fracassos educacionais dentro e fora das salas de aula. Seria uma incoerência isolar os professores de suas condições sociais que envolvem questões históricas e econômicas, por exemplo.

A ideia central que permeia as reflexões deste trabalho é a de que não devemos atribuir maior ou menor responsabilidade a um ou outro elemento que compõe a sociedade. Assim, as responsabilidades em si não são iguais para todos, pois as responsabilidades do professor são diferentes das dos estudantes, que por sua vez são diferentes dos pais e dos governantes, por exemplo. Mas pensar que existe uma relação entre indivíduos e ambiente pressupõe que todos tenham suas responsabilidades de alguma forma. O que parece ocorrer em nossa sociedade é que o valor que se atribui às responsabilidades é o que muda de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa. Talvez estes valores sejam uma das influências para se acreditar que a responsabilidade que um juiz tem em executar as leis seja maior ou mais importante que a responsabilidade de uma criança arrumar sua cama.

Assim, quando atentamos para a responsabilidade dos professores, não é com o intuito de afirmar que sozinhos podem transformar a sociedade independente dos demais e das condições sociais. Mas que quanto à postura na relação com os estudantes, acreditamos que é possível haver mudanças e que elas podem partir dos professores. Neste aspecto que defendemos a importância do vínculo afetivo, das atitudes emocionais conscientes, coerente à proposta de Dewey em acreditar que é a partir de uma análise e reflexão voltada para o social que temos mais chances de transformar o ambiente em que vivemos. Dewey enfatiza a consciência da nossa irracionalidade e racionalidade (aspectos internos) e do ambiente (aspecto externo), mas podemos também refletir se a consciência e o pensamento reflexivo são suficientes para que haja transformação de atitudes em uma sociedade complexa como a nossa. Sem desmerecer a relevância destes aspectos elencados por Dewey, outros fatores podem influenciar quando se fala em mudança individual e social e a análise destes outros possíveis fatores cabe a outros estudos, inclusive de outras teorias.

Este trabalho nos trouxe a reflexão de que crescimento intelectual e afetivo é uma questão de sobrevivência, pois somente as técnicas estão cada vez menos suficientes para dar conta das necessidades sociais. As pessoas que resistem ao processo de amadurecimento têm enfrentado e continuarão a enfrentar inúmeras dificuldades em suas relações. Nossa sociedade tem mostrado cada vez mais a necessidade de mudança, mas quando falamos em mudanças precisamos abrir mão de uma perspectiva ideal por uma que é real. O real é a mudança que cada um pode realizar em si mesmo antes de pensar em mudar o que está fora. Antes de pensar em “mudar a educação do país”, tenhamos mais atitudes maduras em nossa própria vida, sejamos adultos mais assertivos para podermos oferecer um modelo diferente a filhos e estudantes. Com a mudança real de atitudes, quem sabe possamos gradualmente chegar a uma mudança real na sociedade e na educação como um todo. Não podemos esperar que a sociedade e a educação mudem sem a nossa própria mudança.

Mudanças não ocorrem se continuamos e sentir e a pensar da mesma maneira o mundo que nos cerca e nossos estudantes de hoje demandam professores diferentes daqueles que educaram nossos pais e avós. Tempos atrás talvez não houvesse necessidade de os professores se ocuparem da qualidade do vínculo afetivo com seus estudantes, pois a autoridade do professor era legitimada pela obediência e isto era suficiente. Por exemplo, o fato dos estudantes ficarem em silêncio na sala de aula era visto como respeito ao professor e hoje quando os estudantes conversam em sala, pode ser interpretado como falta de respeito se aplicarmos a concepção de respeito de períodos anteriores. Na época de nossos avós, os professores, em geral, tinham o silêncio dos estudantes sem precisar lançar mão de recursos interpessoais, pois a relação de autoridade era diferente. Hoje, o professor nem sempre tem o silêncio dos estudantes e em determinados grupos, precisa de outros recursos para ser ouvido além da ideia de autoridade pautada apenas em obediência. Com este exemplo não estamos a afirmar que os estudantes têm ou não têm que ficar em silêncio em sala de aula ou ainda se o silêncio é positivo ou negativo (para debater esta questão caberia outra pesquisa), mas estamos a chamar a atenção para que a realidade muda e os significados também mudam. Com isto, abre-se o espaço para pensar na formação dos atuais e futuros professores que inclui a afetividade nos debates e nas práticas.

As pessoas são diferentes, têm tempos diferentes de amadurecimento e não nos cabe afirmar que todos os profissionais da educação precisam concordar com a visão e a postura que defendemos neste trabalho. O que trazemos é uma possibilidade de pensar e agir, dentre as tantas que podem existir. Trata-se mais de um convite a pensar sobre as questões que

levantamos, sendo a principal delas, o papel das atitudes emocionais no ensino e na aprendizagem. Assim, cremos que a contribuição deste trabalho está em trazer uma possível forma de ver os estudantes e agir com eles a partir de uma compreensão que considera a conexão entre afetos e razão, bem como a relevância do amadurecimento das atitudes emocionais e intelectuais nas relações interpessoais. Outra contribuição se refere ao esclarecimento acerca de uma visão e atitude pragmáticas propostas por Dewey à educação que difere do pragmatismo que vimos nas críticas do capítulo dois. Este trabalho mostra que a postura de ver o útil tudo aquilo que tem um fim imediato é contingente, isto é, nem todo indivíduo que escolhe ter uma visão pragmática da realidade está necessariamente imbuído por este conceito de utilidade. Novamente aparece a necessidade de clareza para com aquilo que nos baseia. Esta clareza nos ajuda a evitar julgamentos precipitados de teorias e conceitos que parcialmente conhecemos ou desconhecemos. Esta prudência é um dos aspectos da maturidade afetiva e intelectual.

Por fim, este trabalho traz como contribuição o seu método. Fizemos com o método o que propõe Dewey: relacionar a teoria com a prática. Isto porque tivemos que transpor a hermenêutica de Paul Ricoeur, que é um método filosófico, para a ação de interpretar as atitudes emocionais na experiência educativa, ou seja, tiramos o método de seu estado puramente teórico-filosófico e trouxemos para a área da educação que dialoga a todo o momento com a filosofia, mas que não é filosofia. Utilizar o método de Ricoeur foi um desafio porque interpretar mediante a relação entre explicar e compreender é apenas uma parte. A outra parte cabia à ação de desmitologizar, o que exigiu acrescentar um mito no decorrer do processo e relacionar uma interpretação de seus símbolos ao sentido simbólico das atitudes emocionais sem perder de vista o debate em torno de questões que Dewey traz em *Democracia e Educação*. Mas vimos que é possível e que o método de Ricoeur pode contribuir, a partir de uma visão interpretativa, para ampliar a compreensão e os debates em torno dos significados que os conceitos podem ter não somente na teoria pedagógica de John Dewey, mas de outros autores, o que abre inúmeras possibilidades para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Rio de Janeiro: W.M. Jackson, 1970.

ANDRADE, Erica Natacha Fernandes. **O Discurso de John Dewey sobre Natureza Humana e Conduta**: contribuições à psicologia e à educação. 2009. 209f. Dissertação (Mestrado em Ciências, área: Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto. 2009.

ANDRADE, Erica Natasha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius da. Concordâncias e Discordância de Dewey com Freud. **Educar em Revista**, n.44, 2012, p.p.275-291.

APULEIO, Lúcio. **Eros e Psiquê**. São Paulo: FTD, 2009.

ARAÚJO, Rita de Cássia Pimenta; CUNHA, Marcus Vinicius da. A Apropriação de Aristóteles por John Dewey. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v.25, n.49, 2011, p.p.43-70.

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

ATKINSON, Rita L. et al. **Introdução à Psicologia de Hilgard**, 13 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAGGIN, Julian; FOSL, Peter S. **As Ferramentas dos Filósofos**: um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos. São Paulo: Loyola, 2008.

BARALDI, Sandro Adrian. **Dewey**: a educação como instrumento para a democracia. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação, área: Filosofia e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

BAUSOLA, Adriano. O Pragmatismo. In: ROVICH, Sofia Vanni. **Filosofia Contemporânea**: do século XIX à neoescolástica. São Paulo: Loyola, 1980, p.p. 459-472.

BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**, 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOWLBY, John. **Apego**: a natureza do vínculo, 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**, vol.II, 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CABRAL, Caio Cesar. **As Bases Naturalísticas da Teoria da Investigação de John Dewey**. 2011. 121f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**, 13ª Ed. São Paulo: Ática, 2005.

CARLESSO, Dariane. **John Dewey e a Educação como “Reconstrução da Experiência”**: um possível diálogo com a educação contemporânea. 2008. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2008.

COSTA, Miguel Dias. Introdução à Edição Portuguesa de “O Conflito das Interpretações” de Paul Ricoeur. In: RICOEUR, Paul. **O Conflito das Interpretações**. Porto: Rés, 1989.

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.

_____. Escola Nova e John Dewey na Argumentação de Autores Católicos. **Olhar de Professor**, vol.9, n.2, 2006, p.p. 283-298.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil nos Anos Trinta. **Cadernos de Pesquisa**, n.97, 1996, p.p.5-12.

_____. A Presença de John Dewey na Constituição do Ideário Educacional Renovador. **Educação em Revista**, n.30, 1999, p.p.77-91.

_____. Três versões do Pragmatismo Deweyano no Brasil dos Anos Cinquenta. **Educação e Pesquisa**, vol.25, n.2, 1999b, p.p.39-55.

_____. Filosofia, Política e Educação. **Perspectiva**, vol.19, n.2, 2001, p.p.371-388.

_____. John Dewey e o Pensamento Educacional Brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.17, 2001, p.p.86-99.

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

_____. **Como Pensamos**, 3ed. Companhia Editora Nacional, 1959b.

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

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

_____. **Experiência e Educação**, 3ed. 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.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

FRANÇA, Livia Fernandes. **A Democracia no Pragmatismo de John Dewey**. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

FRANCO, Sergio de Gouvêa. **Hermenêutica e Psicanálise na Obra de Paul Ricoeur**. São Paulo: Loyola, 1995.

FREUD, Sigmund. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. **Psicologia das Massas e a Análise do Eu**, vol. XVIII, 1921, p.p. 81-154.

_____. **O Futuro de uma Ilusão**, vol. XXI, 1927, p.p. 15-63.

_____. **O Mal Estar na Civilização**, vol. XXI, 1930, p.p. 67-148.

FROMM, Erich. **A Linguagem Esquecida**: uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos, 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. **O Livro das Religiões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GOULD, Stephen Jay. **A Teoria do QI Hereditário. A Falsa Medida do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.p.148-244.

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

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUNG, Carl Gustav. **Tipos Psicológicos**, 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. **Psicologia do Inconsciente**, 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

_____. **O Eu e o Inconsciente**, 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2013c.

_____. **O Desenvolvimento da Personalidade**, 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013d.

_____. **O Homem e seus Símbolos**, 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose**, 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

NEUMANN, Patricia. **O Mito do Andrógino Contado por Aristófanes no Banquete: homossexual, heterossexual e amor**. In: XII SEMANA DE FILOSOFIA, n.1, 2013. Guarapuava. Resumo de Comunicação Científica. Disponível em: <http://anais.unicentro.br/pesquisa/>.

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.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, vol.2, n.22, 2003, p.p.45-59.

PLATÃO. Um Banquete. **Diálogos**. São Paulo: Cultrix, 1964, p.p.39-99.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de Massa e do Fascismo**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

RICOEUR, Paul. **A Simbólica do Mal**. Lisboa: Edições 70, 2013.

_____. **Hermenêutica e Ideologias**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Do Texto à Ação**. Porto: Rés, 1991.

_____. **O Conflito das Interpretações**. Porto: Rés, 1989.

_____. **Escritos e Conferências II. Hermenêutica**. São Paulo: Loyola, 2011.

ROCHA, Eliezer Pedrosa da. **O Princípio de Continuidade e a Relação entre Interesse e Esforço em Dewey**. 2011. 160f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SÁNCHEZ, Maria Dolores Prieto; COSTA, Juan Luiz Castejón. **Los Superdotados: esos alumnos excepcionales**. Pavia: Ediciones Aljibe, 2000.

SIDMAN, Murray. **Coerção e suas Implicações**. Campinas: Psy, 1995.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento Humano**, 11ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Os Fundamentos da Pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. **Revista Contrapontos**, vol.12, n.2, 2012, p.p.227-233.

_____. 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.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana P. Considerações Históricas sobre a Influência de John Dewey no Pensamento Pedagógico Brasileiro. **Revista HISTEDBR**, n.35, 2009, p.p.160-172.

SCHMIDT, Ireneu Aloisio. John Dewey e a Educação para uma Sociedade Democrática. **Contexto & Educação**, ano 84, n.82, 2009, p.p.135-154.

SPITZ, René Arpad. **O Primeiro Ano de Vida**, 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

STEVENSON, Robert Louis Balfort. **O Médico e o Monstro**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

THORNE, Brian; SANDERS, Pete. **Carl Rogers**. Los Angeles: Sage Publications, 2013.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, Sociedade e Democracia no Pensamento de John Dewey**. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação, área: Filosofia e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anízio. **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.

WILDE, Oscar. **O Retrato de Dorian Gray**. São Paulo: Abril, 1981.