

JOHN DEWEY: UMA FRICÇÃO ENTRE O PENSAMENTO REFLEXIVO E A EXPERIÊNCIA

Erick Orloski – UNESP

RESUMO

O texto apresenta e analisa dois conceitos segundo o filósofo norte-americano John Dewey: o de pensamento reflexivo e o de experiência estética. Tendo em vista serem desenvolvidos pelo autor em períodos e contextos diferenciados, são abordadas as particularidades de cada um, mas a ênfase do texto se dá numa análise comparativa de ambos, em função de suas similaridades, sugerindo a possível influência de um conceito em relação ao outro.

Palavras-chave

Arte; Educação; Formação de educadores; Experiência; Estética.

RESUMEN

El texto presenta y analiza dos conceptos con base en el filósofo estadounidense John Dewey: pensamiento reflexivo y experiencia estética. Como los dos fueran desarrollados por Dewey en períodos e contextos diferenciados, son abordadas las particularidades de cada uno, pero la énfasis del texto está en la análisis comparativa de los dos, en función de sus similitudes, con una posible sugerencia de la influencia de uno concepto en relación al otro.

Palabras clave

Arte; Educación; Formación de educadores; Experiencia; Estética.

Este artigo é um fragmento do capítulo I de minha dissertação de mestrado, intitulada *Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente*, defendida em 2005, no Instituto de Artes da UNESP, sob orientação da Prof^a Dr^a Mirian Celeste Martins. A pesquisa analisou o projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores*, realizado pela equipe do Arteducação Produções no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo, com base no ano de 2003, e como um grupo de educadores participantes do projeto tiveram seus processos de formação potencializados por esta experiência. Este texto concentra-se na análise realizada sobre os conceitos de pensamento reflexivo e experiência estética de John Dewey (1959; 2010).

Ao estudarmos um conceito – ou possivelmente qualquer objeto – por mais atemporal e universal que possa parecer, acredito ser indispensável considerar o

seu contexto, sendo que esta preocupação também está presente nas ideias do próprio Dewey. E muitos são os possíveis aspectos que podem contextualizar um objeto, sendo um deles a questão histórica.

Impossível ler *Como Pensamos* (DEWEY, 1959), sem se ater ao fato de que foi escrito originalmente em 1910, ou seja, início do século XX, um período de grande efervescência artístico-cultural e científica, não apenas na Europa, mas também nos Estados Unidos, com reflexos em diversos países de todo o mundo, incluindo o Brasil, ainda que posteriormente. O espírito da chamada modernidade – também impregnado pela ideia de progresso – perpassa por diversas nações, partindo das consideradas mais desenvolvidas até as mais periféricas. É também indispensável lembrar que o autor em questão é norte-americano e que os Estados Unidos da América despontavam como a grande potência econômica – e militar – do século XX, sendo o grande ícone deste progresso desenfreado, o que traz consequências diversas a todo o mundo até hoje.

Mas em relação a *Como pensamos*, o primeiro aspecto que me chamou a atenção é a linguagem utilizada pelo autor, me fazendo olhar cuidadosamente para a mesma, tendo em vista meu *olhar contemporâneo*. A publicação brasileira é de 1959, com tradução de Haydée de Camargo Campos, o que deve ser também levado em conta e reconheço que, se o estudo fosse feito diretamente do original em inglês, possivelmente as leituras – em amplos sentidos – poderiam ser diferentes. Ainda assim, as ideias colocadas pelo autor no livro, embora bastante complexas, parecem relativamente claras.

Dewey demonstra seu grande *fôlego filosófico e científico* redigindo este verdadeiro tratado sobre o ato de pensar, adentrando as questões da psicologia, mas com claro direcionamento para o âmbito educacional. O título da obra e sua complementação demonstram claramente a preocupação do autor: *Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Na realidade, esta é uma segunda edição que data de 1933 e, no prefácio da mesma, Dewey menciona que a obra foi substancialmente ampliada e que a revisão foi feita justamente no intuito de uma maior precisão e clareza de exposição de conceitos.

Segundo os dados que obtive, a reedição deste livro acontece em 1933, no mesmo

ano em que o autor publica *Arte como experiência* (DEWEY, 2010), sendo este um aspecto que, ao meu ver, potencializa as proximidades entre o conceito de pensamento reflexivo, do primeiro, e o de experiência estética, do segundo. Se pensarmos que este é justamente o período em que o autor já não estava mais lecionando – ao menos formalmente – em universidades e se dedica à produção de escritos e conferências, me parece que Dewey poderia estar vivenciando uma revisão e reelaboração de seus conceitos. Entretanto, não possuo conhecimento suficiente de sua obra como um todo para afirmar este pensamento.

Retornando à *Como pensamos* e atendo-me ainda à questão da linguagem utilizada, Dewey parece ainda estar bastante influenciado por uma possível abordagem mais próxima ao positivismo, o que não acontece em *Arte como experiência*. Esta questão se exprime não apenas na linguagem utilizada, mas também por uma recorrente ideia de se atingir a verdade e/ou algo obscuro, incerto, a ser esclarecido. Olhando comparativamente as duas obras, tenho a impressão que nesta reedição de *Como pensamos* o livro não foi exatamente reformulado, mantendo os aspectos originais essenciais da edição de 1910. Mas é preciso reiterar que, ainda assim, o autor já apresenta um discurso crítico, principalmente em relação à questão educacional e aspectos tanto da lógica formal quanto a livre expressão, demonstrando novamente uma conexão das ideias do filósofo com as da contemporaneidade.

Arte como experiência é um livro publicado na maturidade do autor, aos 72 anos de idade, a partir de uma série de dez conferências ministradas na Universidade de Harvard, no inverno e primavera de 1931. Segundo Ana Mae Barbosa (2001), trata-se de sua obra mais complexa e curiosamente a menos estudada, provavelmente pelo fato de ter sido publicada quando o autor já era idoso e se encontrava afastado da mídia, e que desde a sua publicação tornou-se um desafio para os arte/educadores.

Em relação à obra citada, meu estudo se concentra no terceiro capítulo, *Tendo uma experiência*. Selecionei trechos dos dois livros, que utilizarei no texto em paralelo e também de maneira alternada, visando apresentar e ao mesmo tempo estabelecer relações entre os conceitos de pensamento reflexivo e experiência. Os fragmentos a seguir, em minha leitura, funcionam como sínteses dos principais aspectos dos dois

conceitos:

O pensamento reflexivo faz *um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega*. Qualquer das três primeiras categorias de pensamento pode produzir este tipo; mas para firmar esta crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário. (DEWEY, 1959. p. 18)

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nesta interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. (DEWEY, 2010. p. 109)

Ativo, consciente e voluntário, bem como intencional, estas palavras apontam para a característica que me parece um pressuposto essencial para ambos os conceitos e que sintetizaria como intencionalidade. As categorias de pensamento que o autor se refere em *Como pensamos* são, na realidade, vários sentidos que ele identifica para a palavra pensamento, colocando inclusive que, até então, uma nítida diferenciação entre os vários sentidos de pensar.

Um destes sentidos é o orgânico, num curso desordenado de ideias que flui ao acaso. Seriam as ideias e/ou imagens que nos vem à mente independente de nossa vontade, passam pela cabeça, de forma automática e desordenadamente. Dewey exemplifica com a brincadeira da criança de tentar parar de pensar, o que segundo ele seria impossível. Embora comum esta forma de pensamento seria a oposta ao pensamento reflexivo, tendo em vista a necessidade de intenção consciente, voluntária, ativa.

Ainda em contraposição a esta forma orgânica de pensamento, despontam outros dois elementos fundamentais ao pensamento reflexivo: ordem e consecutividade. Diferentemente de um fluxo involuntário e desordenado de ideias, o pensamento reflexivo se caracterizaria como uma sequência consecutiva e ordenada de ideias. Numa sequência consecutiva, as ideias não fluem ao acaso, mas uma em consequência da outra, estabelecendo uma ordem entre as mesmas e isto tudo num movimento continuado para um fim comum. Cada parte do todo do pensamento reflexivo traria em si um elemento da parte anterior, progredindo em direção a uma conclusão.

O mesmo ocorre com a experiência, que ocorre continuamente. Na experiência do

pensamento ou em *uma* experiência há a mesma estrutura de inter-relação ente as diferentes partes que a compõem, que caminham em direção à culminância. Cada parte conduz à outra e traz em si a que veio antes, ainda assim cada uma tem sua distinção em si própria. Este é um aspecto ao qual me aprofundarei melhor logo adiante.

“... são os elementos intrínsecos e a pressão das circunstâncias que introduzem o pensar verdadeiramente reflexivo lógico ou as qualidades reflexivas (DEWEY, 1959, p. 86)”. Para poder levantar mais um elemento presente nos conceitos, tive de recorrer a este outro trecho de *Como pensamos*. A questão da pressão das circunstâncias, tal qual nesta citação, bem como a “interação do ser vivo com as condições ambientais” (DEWEY, 2010. p. 109), trazem à tona a questão do contexto. A importância de elementos internos e externos no processo do pensamento reflexivo ou de *uma* experiência é constantemente reiterada pelo autor e este é possivelmente um dos principais aspectos que fazem do pensamento de Dewey relevante e necessário à educação contemporânea.

Segundo Barbosa (2001, p. 17):

A ideia sustentada por Dewey, de que julgamentos não podem existir separados dos contextos nos quais o questionamento tem lugar, ilumina a pedagogia pós-moderna.

Sua posição acerca do contextualismo do questionamento o leva a um conceito de ética que envolve a avaliação e resolução de reclames conflitantes de valores experienciados. Dewey rejeita a noção tradicional de deveres e direitos fixos e julga que o atomismo moral levava a práticas sociais desastrosas. Posteriormente, aqueles que trabalharam como educadores nas décadas de 70 e 80 puderam comprovar que pouco resultou para a prática educativa da síndrome classificatória que pretendeu estabelecer estágios de comportamento, definidos como universais, portanto descontextualizados.

Esta citação explicita bem a visão da autora em relação ao período de esquecimento e desvalorização das ideias de Dewey, abrindo para a questão da importância que seus conceitos passam a ter a partir dos anos de 1990, bem como a própria ideia de contextualização. Não por acaso, contextualização é uma das três dimensões que integram a Proposta Triangular, teorizada pela a autora.

Em minha leitura dos conceitos de pensamento reflexivo e experiência, Dewey menciona elementos que se referem a um contexto interno e externo à criatura viva. O interno está ligado a esta ideia do orgânico, das condições naturais – ou mesmo

adquiridas – do indivíduo, sendo um elemento muito interessante, suscitado pelo autor, a curiosidade.

A curiosidade desponta como ingrediente primário dos germes que, ao se desenvolverem, poderão se transformar no pensar reflexivo. Este elemento orgânico nos leva à busca de conhecimento, mas pode e deve ser aproveitada, transformada em um processo consciente. O autor aproveita para fazer uma ponte com a questão do ensino, colocando que o professor deve aproveitar este elemento comum dos educandos, instigando um processo de investigação e verificação.

Outros dois elementos muito importantes vêm a compor à construção do pensamento reflexivo: investigação e verificação. Estes, que pressupõem uma atividade consciente e voluntária, funcionam como catalisadores para a transformação da simples curiosidade na ação do pensar reflexivo. Mas, para que esta reação aconteça, não basta a curiosidade e os referidos catalisadores, ainda em relação ao contexto, existe o elemento externo ao indivíduo.

Em sua busca de uma aproximação do conhecimento filosófico com as questões da prática cotidiana, Dewey se vale de muitos exemplos de situações hipoteticamente reais e, em *Como pensamos*, faz um jogo de suas reflexões com a realidade escolar do período com base em suas críticas. Infelizmente parece manter ainda hoje uma série de características de um século atrás. Além das exemplificações de situações reais e escolares, em alguns momentos o autor nos proporciona belas metáforas:

O pensamento tem como ponto de partida o que se denominou apropriadamente *uma bifurcação de caminhos*, uma situação ambígua, que apresenta um dilema, que propõe alternativas. Não existe reflexão, quando consentimos que nossa atividade mental passe insensivelmente de um assunto para o outro, ou que nossa imaginação se entregue livremente a seus caprichos. Caso se apresente, porém, uma dificuldade, um obstáculo, no processo de alcançar uma conclusão, precisamos deter-nos. Na suspensão de incerteza, trepamos metaforicamente em uma árvore; procuramos atingir um lugar donde possamos inspecionar outros fatos e, por um descortino mais completo da situação, compreender a relação desses fatos entre si. (DEWEY, 1959, p. 23)

Em meio a uma bifurcação de caminhos, subimos em uma árvore e, ao avistarmos o qual julgamos melhor, optamos por segui-lo. Parece-me uma metáfora simples, mas de enorme beleza e aplicável a qualquer aspecto da vida, bem como também sintetiza praticamente todos os aspectos presentes nos conceitos em questão. Tanto o pensamento reflexivo quanto a experiência do pensamento tem como estopim uma

situação de perplexidade, dúvida, enfim, um problema.

Este problema, imerso às condições internas e externas do indivíduo, desencadeia o processo de investigação e verificação, numa sequência consecutiva de ideias e emoções, que caminham em direção a uma resolução. Ainda não entrarei no âmbito que trata de uma conclusão ou uma consumação. Caso não haja este processo consciente e voluntário, o mesmo não se caracterizaria como pensamento reflexivo e/ou experiência de qualidade estética.

As coisas acontecem, mas nem são definitivamente incluídas nem decisivamente excluídas; vagamos com a correnteza. Cedemos de acordo com a pressão externa ou fugimos e temporizamos. Há começos e cessações, mas não há inícios e conclusões autênticos. Uma coisa substitui outra, mas não a absorve nem a leva adiante. Há experiência, porém ela é tão frouxa e discursiva que não é uma experiência *singular*. É desnecessário dizer que tais experiências são inestéticas. (DEWEY, 2010, p. 116)

Gostaria neste momento de abrir um parêntese: quantos educadores, apenas falando em Brasil, não vagam com a correnteza em sua atuação? Sabemos que os motivos para isto são muitos, internos e externos aos professores. Este estudo não tem o intuito de responsabilizar os professores pelos problemas da educação brasileira – como muito se tenta fazer – nem eximi-los de sua responsabilidade perante sua própria formação. Mas, tal qual fundamenta o próprio Dewey, o contexto é um elemento fundamental no processo.

Uma metáfora foi usada por Dewey para exemplificar uma experiência. Esta se tornou um exemplo recorrente, citada por diversos autores ao mencionar o autor e o conceito de experiência:

Talvez possamos ter uma ilustração geral, se imaginarmos que uma pedra que rola morro abaixo tem uma experiência. Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente “prática”. A pedra parte de algum lugar, e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa da imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética. (DEWEY, 2010, p. 115-116)

Embora receoso de exceder a devida quantidade de citações, ainda sim julguei

importante acrescentar e comentar este exemplo referencial, justamente pelo fato de não ser o que mais me identifico. Primeiramente classifico o exemplo como uma fábula, tendo em vista o uso de um elemento inanimado, não humano, para estabelecer uma relação com o homem. Obviamente, nenhum problema em relação a isto, pois, além do próprio autor enfatizar ser uma situação imaginária, muitos outros autores em toda a história da humanidade utilizaram o mesmo recurso – por sinal, muito adequado – para estabelecer relações filosóficas com a realidade, além de outras. Contudo, a maioria dos outros exemplos utilizados por Dewey, ainda que fictícios, fazem menção à uma situação real, muitas vezes da vida cotidiana.

A metáfora que me seduziu é do pensamento reflexivo enquanto navegação e, realizei uma colagem de diferentes momentos, na realidade, uma ampliação da imagem proposta pelo autor, advinda de minha leitura dos conceitos estudados. Os mesmos nexos podem ser estabelecidos em relação à experiência estética, mas sua exemplificação e/ou conceituação em relação à própria arte é certamente mais eloquente.

Manter o espírito preso a um assunto é como manter um navio preso a sua rota: muda-se constantemente a posição, ao mesmo tempo que se conserva a unidade de direção. Pensar consistente e ordenadamente é, precisamente, realizar tal mudança dentro de dada matéria. (DEWEY, 1959, p. 55)

... no decurso da reflexão, emergem conclusões parciais: há pontos de parada, desembarcadouros provisórios do pensamento decorrido, que são também estações de partida do pensamento subsequente. Não atingimos a conclusão de um salto só. Em cada nível de parada, convém retrair os processos percorridos e medir, para nós mesmos, quanto, ou quão pouco, do material previamente pensado, na realidade fundamenta a conclusão obtida e *como* fundamenta. Assim, premissas e conclusões são formuladas ao mesmo tempo, em relação mútua definida, e as *formas* pertencem a tais formulações. (DEWEY, 1959, p. 82)

A ideia de manter a rota, mudando constantemente de direção, mas ainda assim conservando uma unidade de direção parece-me a descrição perfeita para a continuidade dinâmica necessária à qualidade reflexiva do pensamento. Ao ingressar na graduação, me deparei com um conceito, ao estudar a composição nas artes visuais, que me marcou muito, mais em seu sentido metafórico do que formal: equilíbrio assimétrico. Uma forma pode estar equilibrada, mas não de maneira simétrica e seu ponto de equilíbrio pode não estar no centro.

Somemos à situação as condições internas ao barco, de sua natureza, como

tamanho, resistência, se possui velas ou não, tudo isto diferencia o seu processo de navegação dos demais barcos, embora possa manter o mesmo princípio de manter a rota alternando as direções e assim por diante. Além disto, influenciam diretamente neste processo as condições externas ao barco, como o vento, sol, chuva e próprio mar.

Retomando a ideia dos professores que vagam com a correnteza em suas práticas educacionais, bem como a questão do contexto, no caso, suas condições de trabalho. Mesmo o melhor velejador do mundo, provavelmente, não venceria uma regata com um veleiro da mais baixa qualidade, ainda que conseguisse tirar o melhor proveito possível deste. Mas o melhor barco do mundo, sem um tripulante que saiba guiá-lo, também não sairá do lugar. Ou ainda, justamente, navegará a deriva. Mas até e nossos professores, como estão velejando em suas práticas docentes? Uma coisa é certa: são ondas bem difíceis de enfrentar.

A ideia de desembarcadouros provisórios, entretanto, parece-me ainda mais poética e rica em significados. O processo contínuo do pensamento não é ininterrupto, pressupõe pontos de parada, de descanso e ao mesmo tempo saída para o pensamento subsequente. Cabe ao barqueiro vivenciar todo este processo de maneira voluntária e consciente, para que isto tudo não se torne demasiadamente automático e, portanto não reflexivo.

Esta imagem fica cada vez mais clara para mim exatamente neste processo de redação deste trabalho. Aquela ideia ou parágrafo insolúvel de um determinado momento, no dia seguinte ou em outra ocasião, são resolvidos às vezes com certa simplicidade. Se pensarmos em um processo maior, levamos meses, por vezes anos, para apropriação pessoal um determinado conceito, em suas diversas concepções. Aconteceu desta maneira o meu processo com a experiência estética e, sobre a questão de continuidade desta, Dewey (2010, p. 111-112) coloca:

Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência *singular*. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. (...) Em uma obra de arte, os diferentes atos, episódios ou ocorrências se desmancham e se fundem na unidade, mas não desaparecem nem perdem seu caráter próprio ao fazê-lo... (...) A existência desta unidade é constituída por uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem.

Nas experiências integrais, como o autor chega a se referir, não existe uma separação entre o intelectual e o estético, embora ações predominantemente práticas podem se tornar demasiado automáticas e não conscientes, portanto, também não reflexivas. Entre os elementos que qualificam esteticamente uma experiência, além da clara ênfase no aspecto intelectual, as emoções também aparecem como ingredientes importantes.

Tal qual às formas de pensar, mas sem o mesmo detalhamento, Dewey também coloca que as emoções podem ser significativas ou apenas reflexos automáticos. No caso dos reflexos, tal qual sugere a própria nomeação, se definem por impulsos e/ou instintos orgânicos, tais como susto, rubor da face, entre outros, que podem vir a se tornar emoções significativas. Estas estariam em conexão com o seu objeto e seus resultados, ou seja, as emoções passam a ser significativas a partir do momento em que estão contextualizadas, associadas à um evento e/ou objeto.

Tal como o pensamento, a *emoção* não vem do nada. Em uma situação configurada como de humilhação, o automático rubor da face pode se transformar em vergonha, assim como o um simples susto pode se transformar em medo em uma situação de perigo. Dewey mostra a diferenciação alegando que muitas vezes a *emoção* é vista como algo simples, independente do contexto a qual estaria associada, ou seja, é desconsiderado o que está por trás da mesma.

A partir desta questão, entram dois elementos muito importantes nesta teoria, que vão nortear em especial a experiência estética: o fazer e o padecer. Em toda experiência um elemento mais ativo, do fazer, bem como um elemento de sofrimento ou de padecer. Um homem ergue uma pedra e, conseqüentemente, sofre os efeitos de seu peso e forma, o que também delimita a sua ação subsequente. Na realidade, está sendo reafirmada a ideia de interação do indivíduo com as condições que o rodeiam no movimento de uma experiência e um elemento fundamental é a apreensão consciente deste processo: “A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão.” (DEWEY, 2010, p. 122).

Novamente fica clara a necessidade de uma relação dialética, no caso, entre o fazer e o padecer. Ao menos em *uma* experiência, de qualidade estética, não há o fazer

sem padecimento e vice-versa. A partir de então, Dewey abre o precedente para a experiência estética propriamente dita, fortemente pautada pelas relações entre o fazer e o padecer, a produção e a percepção, além do artístico e o estético.

Dewey lamenta a não existência de uma palavra na língua inglesa que, sem ambiguidade, sintetize os significados de artístico e estético. Além das atribuídas pelo autor, ambos os termos são passíveis de significações múltiplas, mas ao que parece, também não existe tal palavra na língua portuguesa. No primeiro capítulo de sua tese de doutorado, no item *A experiência estética: um olhar sob as lentes de John Dewey*, Mirian Celeste Martins (1999) faz um breve percurso acerca dos conceitos de estética, dentre o qual sua origem etimológica do grego clássico *aisthesis*, fazendo referência ao conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações.

Em função da complexidade e amplitude do termo, utilizarei neste estudo apenas o conceito segundo o próprio Dewey. Para o autor, o estético está mais próximo à questão da percepção e a apreciação, assim como o artístico está para produção propriamente dita.

Quando se refere à arte e/ou ao artístico, o autor coloca como é usualmente associado como marcante o aspecto fazer na mesma, ou seja, a produção. É importante retomarmos o contexto histórico, pois Dewey vivencia a arte do século XIX, ainda fundamentalmente marcada pelo aspecto mimético e de valorização da técnica do artista, além de vivenciar também a arte moderna, na primeira metade do século XX, marcada fortemente pela abstração, mas ainda muito centrada na questão técnica. Novamente o autor mostra a conexão de suas ideias com a contemporaneidade:

Para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem de ser estética – ou seja, moldada de uma percepção receptiva prazerosa. É claro que a observação constante é necessária para o criador, enquanto ele produz. Mas, se sua percepção não for também de natureza estética, será um reconhecimento monótono e frio do que foi feito, usado como um estímulo para o passo seguinte, para um processo essencialmente mecânico.

Em suma, a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 128)

Dewey salienta a relação dialética necessária entre a percepção e a produção. A

colocação é feita primeiramente em relação ao trabalho do próprio artista, mas um processo semelhante com o público, o consumidor, como ele chega a definir, embora estabeleça outra relação, segue os mesmos princípios.

O artista, produtor, ao construir a obra, está ao mesmo tempo percebendo – apreciando, lendo, fruindo, ... – a mesma, o que influencia diretamente o seu fazer – e padecer – até a consumação da mesma. Ou seja, “o artista, ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador” (DEWEY, 2010, 128). Caso contrário, a obra não será completamente *estética*, será “uma sequência mecânica de senso e movimento, como em um andar automático” (*Ibid.*, p. 131). Salientando novamente a importância do processo, menciona não ser “por uma coincidência linguística que ‘edificação’, ‘construção’ e ‘obra’ designam tanto um processo quanto seu produto final” (*Ibid.*, p. 133). Dewey coloca que este processo não ocorre da mesma maneira na arquitetura, onde não é possível facilmente o retrair da obra no decorrer da construção.

Em relação à arte, esta linha de pensamento pode romper tanto com uma abordagem mais platônica, de que o artista *capta* a ideia obra *pronta* a traduz no meio e/ou linguagem escolhida, ou ainda que o artista em sua genialidade concebe a obra de arte independente do meio e ou linguagem escolhida, ou seja, de uma maneira descontextualizada. Se a relação do artista está mais centrada no fazer, mas integrada à percepção, em relação ao que percebe, também existe um elemento do fazer. Para isto, Dewey também enfatiza a diferença entre a percepção e o simples reconhecimento, o que também está presente na última citação.

Para o autor, o reconhecimento é passivo e indiferente, onde tendemos a recair, como em um estereótipo, sobre um esquema previamente formado. No reconhecimento, não há um exercício inteligente, havendo uma postura mais cômoda e menos crítica. Já a percepção pressupõe a receptividade, mas esta não é sinônimo de passividade, onde deve haver um ato de atividade reconstrutora, de maneira consciente. Ainda em suas palavras:

Para perceber, o espectador ou o observador tem de *criar* sua experiência. (...) Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo.

(DEWEY, 2010, p. 137)

A ideia de reconstrução da obra pelo espectador é um ponto fundamental nas teorias contemporâneas de ensino de arte, que fundamenta o conceito de mediação cultural. Apenas assim há uma verdadeira apropriação deste espectador em relação à obra e este diálogo deve ser feito a partir de seu próprio repertório, que auxiliará a construção de sentidos, múltiplos. Um desejável conhecimento acerca da arte e seus códigos potencializa este processo, mas qualquer indivíduo poderá reconstruir uma obra de arte em sua percepção, partindo de suas próprias referências.

O trabalho de um educador/mediador, tanto na escola quanto num museu, busca – ou deveria buscar – estimular este processo ativo, consciente e dialogal em seus respectivos alunos/espectadores. E se pensarmos no ensino de arte – formal, informal e não-formal – para a população como um todo, sem a preocupação e/ou função primeira da formação de artistas – o que também poderá acontecer – não seria o grande objetivo a formação de espectadores reconstrutores?

Até então estabeleci relações entre os dois conceitos apresentados por Dewey em diferentes obras e períodos, me atendo em especial nas proximidades entre ambos. Contudo, evidentemente são dois conceitos distintos e de natureza relativamente diferente, pois embora ambos estejam relacionados à processos mentais, a experiência parece ser mais abrangente, enquanto o pensamento reflexivo, tal qual revela o próprio nome, está intimamente ligado à questão intelectual. No entanto, nestes diferentes momentos e pensamentos, o autor enfatiza sua preocupação com a conexão entre a teoria e a prática, tanto no pensamento que pressupõe a ação, quanto na ação que pressupõe o pensamento, e em ambos, a reflexão.

Em *Como pensamos*, o autor apresenta ideias fascinantes, em especial em relação à educação e tendo em vista o período em que obra foi escrita, mas ainda assim me parece ainda um pouco *endurecido* por uma mentalidade mais positivista, embora reconheça que esta seja uma colocação perigosa, tanto em relação ao pensamento de Dewey, quanto em relação ao positivismo. Este pensamento relativamente tradicional se evidencia em suas palavras, em determinados momentos: “A função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (DEWEY, 1959, p. 105).

Penetra o todo de seu discurso do livro citado um ideário de se atingir uma verdade, como se existisse uma solução mais adequada para cada situação e esta seria alcançada pelo pensamento reflexivo. Por outro lado, acredito que a complexidade do pensamento do autor também dificulte e/ou possivelmente impeça uma classificação como esta, principalmente ao ler trechos como este:

A grande recompensa do exercício da capacidade de pensar é que não há limites para as possibilidades de transmitir a objetos e acontecimentos da vida significações originalmente adquiridas por exame meditado; e, por conseguinte, não há limites para o desenvolvimento contínuo do significado na vida humana. (DEWEY, 1959, p. 30)

Um longo e minucioso estudo de sua obra seria importante para compreender o desenvolvimento de suas ideias, porém, me transparece em *Como pensamos* um pensamento em construção, coerente, mas ainda algumas *fissuras*. Característica esta que não identifico em *Arte como experiência*, embora apenas possa falar com segurança em relação ao capítulo *Tendo uma experiência* e não da obra como um todo. Reconheço também a falta do conhecimento de sua obra no período entre os dois livros, o que pode se dizer que seria praticamente toda a sua produção.

Neste diálogo entre as duas obras e conceitos, a conclusão, do pensamento reflexivo (*Como pensamos*), me parece ser a verdade ao qual o mesmo visa atingir, enquanto a consumação (*Tendo uma experiência*), de *uma* experiência, me parece ser algo mais amplo, que engloba todo o processo, tendo como objetivo a experiência em si. A conclusão, enquanto resolução de um problema, é o fim regulador que objetiva o pensamento reflexivo. A consumação também é a terminação da experiência, mas resultante do seu processo, que é mais importante do resultado final em si.

O pensamento reflexivo não pressupõe um resultado pré-concebido, mas trabalha a partir de hipóteses a serem investigadas e verificadas, enquanto em *uma* experiência existe a ideia de percepção e produção concomitante e dialeticamente. Por outro lado, a consumação da experiência, bem como seus elementos integrantes, conferem a qualidade estética que fazem da experiência *uma* experiência.

Neste sentido, o pensamento reflexivo me parece estar mais próximo de uma *ferramenta* ao processo de se atingir a conclusão, enquanto resolução de um

problema e/ou verdade, enquanto na experiência o processo em si é o que objetiva e dá sentido a mesma, sendo que esta independe de valores morais. Dewey menciona que uma experiência pode ser danosa ao mundo e ainda assim possuir qualidade estética. Barbosa (1998) exemplifica a questão com uma situação hipotética de cirurgião que, diante de uma operação inédita e delicada, coloca em prática todo o seu conhecimento, protagonizando *uma* experiência, ainda que o paciente não sobreviva.

Embora seja um assunto ao qual o autor chega abordar, mesmo em *Como pensamos* a questão moral não tem maior relevância. A clara ênfase do pensamento reflexivo é a questão intelectual, afinal, Dewey desenvolve um verdadeiro tratado sobre o pensamento, com possível ineditismo no período, onde ainda não é dada a mesma importância à emoção como em *uma* experiência. Mas em ambos os casos, o autor menciona não ser possível a separação entre o intelectual, o emocional e dimensão prática.

Tanto a conclusão, do pensamento reflexivo, quanto a consumação, da experiência, se relacionam à completude de um processo, sendo antônimos da cessação, quando em ambos os casos há um interrupção ou abandono de um processo incompleto. Um aspecto interessante é que também em ambos os casos há uma valorização do estado de dúvida, como fomento ao processo reflexivo.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1959.
- ORLOSKI, Erick. *Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente*. São Paulo: Instituto de Artes/UNESP, 2005. Dissertação de mestrado.
- ORLOSKI, Erick. Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente. In: BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/educação como mediação cultural e social* (org.) São Paulo: Editora UNESP, 2005.

Erick Orloski

Professor do curso de Licenciatura em Artes Visuais no Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo, mestre e doutorando em Artes pelo Instituto de Artes/UNESP, com experiência na área de arte/educação, também no ensino não formal, em ações educativas de museus e instituições culturais.