



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA PROPOSTA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY
(1859-1952)

HELTON ADRIANO DE SOUZA

CASCADEL – PR
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA PROPOSTA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY
(1859-1952)

HELTON ADRIANO DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná / UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Inalva Galter.

CASCADEL – PR
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Souza, Helton Adriano de

A função do professor na proposta educacional de John Dewey (1859-1952) / Helton Adriano de Souza; orientador(a), Maria Inalva Galter, 2019.
159 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. História da educação. 2. John Dewey. 3. Educação. 4. Função do professor. I. Galter, Maria Inalva. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

HELTON ADRIANO DE SOUZA

A função do professor na proposta educacional de John Dewey (1859-1952)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Maria Inalva Galter

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Silvia Pereira-Gonzaga de Moraes

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 27 de junho de 2019

“Achei a parte que faltava em mim”
(SILVERSTAIN, 1976). À Kelly pela sua
cumplicidade, ao Pedro pela sua
exigência e à Cecília pela minha
ausência.

AGRADECIMENTOS

Nos bastidores dessa jornada, reconheço o criador como força suprema que move todas as coisas, inclusive presenteou-me com a vida.

Se me inscrevi no programa e me tornei mestre é porque uma mulher linda e forte disse: “Pode ir, porque eu cuido das coisas por aqui”! Por muitas noites a deixei só, cuidando do Pedro e gestando a Cecília. Ele, exigente como sempre, contentava-se com as cartinhas deixadas por mim na porta da geladeira e lidas pela mamãe logo de manhã. Ela foi gestada e gestou também meu medo e insegurança, achando que não daria conta de dar-lhe atenção e amá-la na mesma intensidade que o primogênito. Ingenuidade tamanha que se transformou num amor inexplicável e capaz de vencer o tempo, o medo e a distância.

Na seleção fui escolhido por uma orientadora humana, capaz de compreender minhas limitações e conduzir com excelência minha inserção no mundo da pesquisa. Me apresentou com um tema jamais pensado, entretanto, totalmente vinculado aos meus interesses e expectativas. Obrigado Dra. Maria Inalva Galter, pela confiança e pelo sereno acompanhamento!

Agradeço também aos Professores: Dra. Aparecida Favoreto, Dr. João Carlos da Silva e Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, pelas valorosas contribuições feitas na banca examinadora e pelo privilégio de tê-los como partícipes desta rica e significativa caminhada de aprendizagem. O alicerce sólido de um espaço acadêmico profícuo para (re)pensar a educação brasileira é composto por profissionais competentes e comprometidos, conscientes de sua função social, aplicados e rigorosos diante das atividades curriculares. Por isso, agradeço todos os professores da Pós-graduação em Educação, pela excelência das aulas e pela doação para manter vivo e fecundo o programa. À Sandra que nos deu todo suporte burocrático e acadêmico.

Um grupo heterogêneo, produtivo e desejoso de galgar degraus de conhecimento, os colegas da turma 2017-2018 deixarão saudades, principalmente, meus colegas da Linha de Pesquisa em História da Educação, Aline, Carolina, Danielli, Kassia, Juliana, Lorivaldo e Sandra. Faço uma pausa para refletir a importância da Terezinha. Foram aproximadamente 13.000 quilômetros de tráfegos entre Umuarama-PR e Cascavel-PR, em média 148 horas de viagem, traduzidos em inúmeros textos lidos, discussões sobre os conteúdos, trocas de experiência e

muita, muita terapia. Foram dias e dias dividindo a mesa de estudos, cujo café e o bom papo serviam também de motivação quando pensávamos que não conseguiríamos.

À família extensiva, principalmente, minha mãe Alzira, meus sogros Ademar e Nilsa, irmãos Rosemary, Edson e Solange e meus cunhados, pelo incentivo e suporte nos momentos de ausência.

Aos meus amigos Emerson, Pricila, Alberto, Nátali, Danilo, Sérgio, Heloísa e demais, que me ajudaram espairecer e ganhar fôlego para prosseguir. Por fim, aos amigos Heiji, Daniela, Shirley, Analides Flávia, Rosângela B, Caroline, Valdir, Elisângela, Ivaldete, Rosana, Kessely, Simone, Edmar, Ângelo, Rosângela A, Elci, Ivanete, Jefferson, Margarida, Priscila e muitos outros das equipes de trabalho da Unipar e do Colégio Estadual Tiradentes, bem como ambas as instituições, pela compreensão com a qual sempre pude contar.

A tendência de diminuir a posição do professor chega, em algumas escolas, a considerar imposição arbitrária que este proponha a linha do trabalho ou disponha a situação dentro da qual surgem os problemas e assuntos [...]. Se não cabe ao professor propor, a única alternativa é a de que o acaso, os contatos fortuitos da criança, o que ela viu no seu caminho para a escola, o que fez ontem, o que está fazendo o colega vizinho, etc., surgiram alguma coisa a fazer. Já que o propósito a ser realizado deve vir, direta ou indiretamente, de algum ponto do ambiente, negar-se ao professor o poder de propô-lo é simplesmente substituir, pelo contato acidental com outras pessoas ou cenas, o planejamento inteligente da única pessoa que, se algum direito tem de ser professor, melhor conhece as necessidades e possibilidades dos componentes do grupo do qual é parte (DEWEY, 1979a, p. 270).

SOUZA, Helton Adriano de. **A função do professor na proposta educacional de John Dewey (1859-1952)**. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná –UNIOESTE, Cascavel/PR, 2019.

RESUMO

O objetivo dessa dissertação foi analisar a filosofia educacional e a proposta pedagógica de John Dewey (1859-1952), especialmente o papel do professor na formação das novas gerações. Partindo de uma abordagem histórica dos fenômenos humanos, situamos o pensamento de Dewey no contexto da forma burguesa de organização da produção, das instituições e da ciência em fins do século XIX e primeira metade do século XX. Diante das mudanças e contradições que caracterizaram o desenvolvimento da indústria, da ciência e da vida social, particularmente aquelas afetadas aos EUA, o autor, postulou a necessidade de repensar também a educação, ganhando dimensão especial à reforma da pedagogia escolar e, por conseguinte, o papel do professor. Priorizamos como fonte bibliográfica os escritos de Dewey: **A Criança e o Problema Escolar; Como Pensamos; Interesse e Esforço; Democracia e Educação e; Experiência e Educação**. Como fontes secundárias, optamos pela historiografia que versa sobre o contexto histórico-social delimitado pela pesquisa e sobre as ideias de Dewey. Destacamos que o pensamento do autor é um convite aos educadores para que auscultassem as mudanças em curso a fim de estabelecer novos parâmetros formativos para as novas gerações numa perspectiva democrática. Examinamos a concepção do autor sobre a educação e a relação entre o ensinar e o aprender como processo necessário à vida. Mostramos as críticas de Dewey à pedagogia tradicional e as teorias renovadoras da educação destacando aqueles elementos que na prática pedagógica, segundo o autor, não promoviam uma experiência educacional significativa baseada na interação e na continuidade, princípios fundamentais nas suas formulações. Deslindamos a importância atribuída ao professor demonstrando que, na perspectiva de Dewey, trata-se daquele que conduz os imaturos nos processos mais complexos e elaborados do pensamento reflexivo e da experiência dotada de significação. Como resultado, portanto, verificamos que o autor, num contexto de mudanças sociais, ressignificou as atribuições do professor na condução da experiência educacional alicerçada no pensamento reflexivo cuja finalidade era formar as novas gerações para o exercício da vida democrática numa sociedade complexa. Na relação pedagógica escolar, sendo o professor aquele com maior domínio da experiência humana e do conhecimento técnico-científico correspondente ao seu *métier*, caberia a ele controlar, dirigir e guiar o processo formativo do aluno a fim de favorecer a construção da sua autonomia intelectual capacitando-o a dirigir a si próprio e conseqüentemente a sociedade da qual, a princípio, é um ser em potência. **Concluimos**, que o pensamento de Dewey contribui nas reflexões atuais sobre o papel do professor, não como uma cópia a ser transposta para as práticas pedagógicas de nossa época, mas lido no tempo histórico que lhe deu razão social, torna-se, como tantas outras obras clássicas, referência que nos alerta, entre outras questões, acerca da importância de estarmos atentos e ocupados com a formação das novas gerações. Nesse sentido, acreditamos que seu legado, além de fundamental para a época, atravessou gerações, sem perder valor científico, tornando-o um autor clássico, que nos possibilita refletir sobre a complexidade e as contradições da vida e, portanto da educação e da pedagogia escolar no movimento histórico, associando passado, presente e futuro.

Palavras-chave: História da Educação, John Dewey, Educação, Função do professor.

SOUZA, Helton Adriano de. **The role of the teacher in the educational proposal of John Dewey (1859-1952)**. 159f. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Line of Research: History of Education, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel/PR, 2019.

ABSTRACT

The goal of this thesis was to analyze John Dewey's (1859-1952) educational philosophy and pedagogical method, especially the teacher's role in the new generation formation. Starting from a historical-approach of the human phenomena, we place Dewey's thought in the context of the bourgeois way of production organization, institutions and science in the late 19th century and first half of the twentieth century. Facing the changes and contradictions that featured the development of industry, science and social life, especially those affecting the United States, the author pointed out the need to rethink education as well, reaching a special dimension in the education reform and, therefore, the role of the teacher. Dewey's books, **The Child and the Curriculum; How We Think; Interest and Effort in Education; Democracy and Education, and Experience and Education**, were our main bibliographic source. As secondary references, we have chosen the historiography, which deals with the historical-social context delimited by the research, and with Dewey's ideas. We emphasized that the author's thinking is an invitation to educators to carefully listen to the ongoing changes in order to establish for new generations new formative parameters in a democratic perspective. We have examined the author's conception of education and the relationship between teaching and learning as a life necessary process. We have shown Dewey's criticism to the traditional pedagogy and innovative educational theories, highlighting the elements that on the pedagogical practice, according to the author, did not promote a meaningful educational experience based on interaction and continuity, their basic principles. We have clarified the teacher's importance by exposing that, in Dewey's perspective, he or she is the one who leads the immature in the most complex and elaborate processes of reflective thinking and meaningful experience. Therefore, we verified that the author, in a context of social changes, gave a new meaning to the teacher's attributions by conducting the educational experience based on reflective thinking whose purpose was to form the new generations for sustaining a democratic life in a complex society. The teacher is the one who has the greatest mastery of the human experience and the technical-scientific knowledge corresponding to his or her *métier* in the school educational relationship. So, it would be up to him or her to control, direct and guide the student's formative process in order to favor the construction of his or her intellectual autonomy, enabling them to direct themselves and consequently the society in which, in principle, they are potential beings. We have concluded that Dewey's thought contributes to the current reflections on the teacher's role, not as a copy to be transposed to the pedagogical practices of our time, but read in the historical period that gave him social background, and, like so many other classic works, becoming a reference that alerts us, among other questions, about the importance of being mindful and involved with the formation of new generations. On that regard, besides being essential for his historical time, we believe that his legacy has gone through generations without losing scientific value and making him a classic author, which allows us to reflect on the complexity and contradictions of life, and thereby of education and pedagogy during history, linking past, present and future.

Keywords: History of Education, John Dewey, Education, Teacher's Role.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA FILOSOFIA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY: INDÚSTRIA, DEMOCRACIA E CIÊNCIA.....	19
1.1 MUDANÇAS NA SOCIEDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DAS NOVAS GERAÇÕES EM FINS DO SÉCULO XIX E PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX	20
2 A EDUCAÇÃO COMO NECESSIDADE DA VIDA NA PERSPECTIVA DE JONH DEWEY	48
3 JONH DEWEY E A CRÍTICA À PEDAGOGIA TRADICIONAL E ÀS PEDAGOGIAS RENOVADORAS: AS BASES DA TEORIA DA EXPERIÊNCIA	72
3.1 JOHN DEWEY E A CRÍTICA À PEDAGOGIA TRADICIONAL	77
3.2 A CRÍTICA DE JOHN DEWEY ÀS PEDAGOGIAS RENOVADORAS	87
3.3 JOHN DEWEY E AS BASES DA TEORIA DA EXPERIÊNCIA.....	93
4 A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA PROPOSTA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS.....	150
BIBLIOGRAFIAS	155
ANEXO	157

INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta da pesquisa em nível de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, na linha de História da Educação e vincula-se ao Grupo de Pesquisa: História e Historiografia na Educação (HHE/UNIOESTE).

Nela, analisamos a filosofia educacional e a proposta pedagógica de John Dewey (1859-1952), especialmente no que se refere a importância do professor na formação das novas gerações. O recorte histórico ora empreendido (fins do século XIX e início do XX) associa-se ao período de vida do autor. Dewey centrou sua produção teórica nos desafios inerentes ao modo de produzir a vida diante da indústria pujante e dos problemas sociais dela decorrentes, das novas concepções sobre a ciência e no valor atribuído à democracia numa sociedade complexa. Partimos do pressuposto de que as proposições e críticas feitas pelo autor à sociedade e a educação escolar de sua época tomam como base as novas demandas sociais e as contradições da sociedade burguesa, em especial, aquelas vivenciadas nos Estados Unidos da América.

Dewey desenvolveu sua obra nos Estados Unidos da América no decorrer das últimas décadas do século XIX e primeira metade do século XX. Nos quase um século de vida, o autor, presenciou acontecimentos de grande repercussão social decorrentes da Guerra Civil Americana, o desenvolvimento industrial, urbano, científico e tecnológico, a I Guerra Mundial, a Revolução Russa, a crise de 1929 e a II Guerra Mundial. Esses acontecimentos compunham a base das motivações políticas, teóricas e da prática acadêmica do autor.

O interesse pelas demandas sociais de seu tempo é revelado em sua vasta obra dedicada as questões da filosofia, educação, psicologia, sociologia e política¹. De acordo com Trindade (2009, p.21), Dewey “representa uma espécie de intelectual cada vez mais raro, aquela que põe a vitalidade de seu pensamento para fora dos centros de pesquisa e ao encontro de um público bem mais amplo que os cerrados grupos de especialistas”.

¹ Trindade (2007, p. 15) informa que em 1961 a obra de Dewey foi republicada integralmente pelo *Center of Dewey Studies*, localizado na Universidade de *Southern Illinois Carbondale*. Nessa “republicação especialistas dividiram a obra do autor, em três coleções: *The Early Works* (1882-1898), de cinco volumes; *The Middle Works* (1899-1924), de quinze volumes; e *The Later Works* (1925-1953), com dezessete volumes”.

No campo da educação, Dewey é considerado um dos percussores e o principal teórico do movimento reformador da pedagogia desencadeado a partir de fins do século XIX e décadas iniciais do século XX, tendo influenciado o pensamento pedagógico em diversos países do mundo, como atestam MANACORDA (1989); CAMBI (1999); CUNHA (2011); SAVIANI (2011), TRINDADE (2009), GALIANI (2014)². No entanto, segundo Pagni (2011, p.43), não obstante a abrangência do seu pensamento, a apropriação das suas ideias, tanto no Brasil como noutros países, inclusive nos Estados Unidos “restringiram-no ao seu registro meramente didático ou, quando muito, o compreenderam como fundante de uma epistemologia para as Ciências da Educação”.

Em suas críticas, salienta Pagni (2011, p. 43-44):

Em linhas gerais, tais tendências argumentam que a principal contribuição desse filósofo para a educação teria sido a do estabelecimento de um método pedagógico centrado no aluno e na prática, por meio do qual aprende a aprender e a pensar, seguindo os procedimentos da ciência e, portanto, confundindo ensino com pesquisa; ou, então, afirma que esse método estaria centrado na aplicação de um aprendizado por problemas em que o professor parte do planejamento de problemas para que os alunos, por si mesmo, aprendam a resolvê-los.

Na visão de Pagni (2011), as interpretações predominantes empobrecem a filosofia educacional que orienta a proposta pedagógica do autor, na medida em que deixa de “abordar os sentidos estéticos, éticos e políticos” que fundamentam a experiência educativa significativa, preconizados por Dewey.

As críticas apontadas por Pagni (2011), particularmente no que tange ao viés pedagógico assumido nas interpretações sobre o pensamento de Dewey, são confirmadas por Galiani (2014). Este autor, partindo do estudo de Gatti Jr. (2012)³,

² Segundo Escudero (2017, p.396), “el denominado movimiento de la Escuela Nueva, surge en la segunda mitad del siglo XIX, tanto en Europa como en Estados Unidos, teniendo como antecedentes más inmediatos los planteamientos del siglo anterior de los pedagogos suizos Jean Jacques Rousseau (1712-1778) y Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y del educador alemán Friedrich Fröbel (1782-1852). En forma más remota, se considera que San Agustín, en el período patristico (354-430), planteaba la autoactividad del alumno (Caiceo, 2016)”.

³ O estudo mencionado por Galini (2014), foi publicado por Borges & Gatti Jr. em 2010. No artigo, os autores, apresentam o resultado de pesquisa sobre a situação do ensino de História da Educação no Brasil, a partir de estudos bibliográficos produzidos desde meados da década de 1980, bem como a consulta a 124 programas de ensino junto a 55 instituições de educação superior no país, no período de 2000 a 2008. Entre outras questões, eles constataram, que o perfil programático da disciplina de História da Educação nos cursos de Pedagogia, “geralmente, gira em torno dos manuais de ensino” (2010, p. 30). Borges & Gatti Jr. (2010, p.30), salientam que “O levantamento de títulos contou com inventários apresentados em textos de BASTOS (2006, 2007); NUNES (1996); GATTI JR. (2007);

ao analisar o modo como o pensamento de Dewey é apresentado nos manuais didáticos de autores estrangeiros e nacionais utilizados nos cursos de Pedagogia na disciplina de História da Educação concluiu que as formulações seguem “uma ótica didática e pedagógica, atribuindo a este autor considerações específicas sobre o seu método de ensino” (GALINI, 2014, p. 43).

De acordo com Galiani (2014, p.15):

As interpretações das propostas educacionais deweyanas no âmbito didático, destinado à formação pedagógica de professores no Brasil, em muitos casos, satisfazem as exigências e investigações acadêmicas facilitam o entendimento dos leitores, em sua maioria acadêmicos de cursos de licenciatura com formação voltada para atuar nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, cumprindo apenas uma função tecnicamente didática correta. Entretanto, em função das exigências editoriais ou decorrentes da própria concepção dos intérpretes, essas leituras aligeiram a compreensão de suas ideias e, em determinadas situações, ocultam ou invertem a historicização de suas formulações pedagógicas, propiciando uma análise reducionista ou fragmentária deste autor, ou como alerta Abreu (1968, p. 13), [...] o grande infortúnio de Dewey é que ninguém fora mais louvado e contestado e menos lido do que ele.

Galiani (2014, p.43-44), além de mostrar o viés didático característico dessas interpretações, agrupou-as em três vertentes predominantes:

a) Produções didáticas ou de caráter didático que apresentam as propostas deweyanas sob um caráter anti-revolucionário e reformista e que não provocaram rupturas no desenvolvimento capitalista, ao contrário, contribuíram para a legitimação da ordem burguesa; b) Produções didáticas ou de caráter didático que apresentam as propostas deweyanas sob um caráter progressista e modernizador de uma nova pedagogia e que, portanto, provocaram profundas rupturas com o modelo de ensino tradicional; c) Produções didáticas ou de caráter didático que apresentam as propostas deweyanas sob um caráter conciliador, eclético e pragmático, que equacionam a relação entre as necessidades individuais e sociais diante das contradições eminentes em seu tempo.

Por fim, Galiani (2014, p. 58-59) concluiu sua crítica, ressaltando que:

A nossa objeção sobre os intérpretes das formulações deweyanas são as tentativas de converter Dewey em um revolucionário, quando

SAVIANI (2008), bem como de consultas complementares as bibliotecas da USP e da UNESP”. Com a coleta dos programas os autores elaboraram “um ranking dos autores mais indicados nas bibliografias dos planos”.

ele não é, ou mesmo enquadrá-lo como antirrevolucionário, simplificando a sua atuação e o seu comprometimento social. Esses enquadramentos e as tentativas de qualificar as suas propostas podem incorrer em um equívoco de distanciá-lo do seu tempo histórico. O mesmo ocorre com as tentativas de atualizar as suas propostas, sugere o entendimento de que suas propostas estão desatualizadas e, portanto, não têm mais utilidade, ou não ocorreram mudanças históricas e que, portanto, os problemas econômicos, sociais e educacionais do início do século XX são os mesmos no século XXI.

Nas últimas décadas, conforme Borges e Gatti Jr. (2010), Cunha (2011), Pagni (2011), Galiani (2014) tem sido crescente o interesse de pesquisadores sobre o pensamento de Dewey. De um modo geral, os novos estudos, amparados em diversas abordagens teórico-metodológicas, têm contribuído para ampliar a compreensão sobre o pensamento do autor evidenciando que as questões didático-pedagógicas, sem dúvida basilar nas suas motivações, só podem ser compreendidas em sua dimensão mais ampla se relacionadas às preocupações filosóficas, políticas, éticas, sociais, culturais, epistemológicas e educacionais que englobam as suas formulações.

Visando contribuir com esses estudos, partindo de uma perspectiva histórica para analisar os fenômenos humanos (Bloch, 1965), nosso principal objetivo nessa dissertação foi analisar a filosofia educacional de Dewey, bem como sua proposta pedagógica, demonstrando que o autor atribui importância fundamental ao adulto e particularmente ao professor no processo formativo das novas gerações⁴. Partimos do pressuposto de que as mudanças e as contradições que caracterizam a sociedade burguesa em fins do século XIX e primeira metade do século XX, decorrentes especialmente do crescimento da indústria, do desenvolvimento da ciência e das novas demandas associativas exigiam também que fossem repensadas a educação e a pedagogia a fim de atender as demandas formativas das novas gerações. Assim, ao dissertar sobre a questão proposta, nossa intenção é demonstrar que Dewey, diante de um contexto de amplas mudanças na sociedade, compreende a importância do adulto e, por conseguinte, do professor, como aquele com maior domínio da experiência humana, cuja função vital é controlar, dirigir e guiar o processo formativo das novas gerações. No caso do professor cujo ofício exige o domínio do conhecimento técnico-científico, sua importância consiste em

⁴ Predomina nas interpretações sobre o pensamento de Dewey uma ideia relativizada acerca do papel do professor no processo de ensino. Consultar (SAVIANI, 2008).

liderar e organizar as condições pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno qualificando-o, para dirigir a si próprio e, conseqüentemente, a sociedade da qual ele é, a princípio, um ser em potência.

Para o estudo de um autor clássico como Dewey, tomamos como referência metodológica três elementos (GALTER, 2017): 1) Ele é datado: as suas formulações teóricas dizem respeito aos problemas de sua época, exigindo que o situemos no contexto de sua produção. Isto significa levar em conta as lutas que o autor participava, reconhecendo que seus escritos correspondem à sua perspectiva política e teórica frente às questões sociais de seu contexto histórico. Dessa forma, é importante esclarecer também que um autor/obra não se explica por ele mesmo. Suas reflexões propiciam elementos para entendermos o debate do qual toma parte e das forças em conflito inerentes. 2) É preciso extrair a relevância e a influência de seus postulados para seu período histórico. Assim, outro pilar da leitura histórica que nos propomos fazer é a reflexão sobre a relevância da produção teórica do autor para a sociedade de sua época. 3) Por fim, imprescindível considerar a importância do estudo de um autor clássico como Dewey para a atualidade. Em que as formulações do autor, sejam em relação às críticas que faz aos seus contemporâneos ou as proposições que apresenta para resolver os problemas de sua época, nos ajudam a pensar as relações humanas e/ou a educação na época presente, considerando especialmente nosso papel na formação das novas gerações?

Em resumo, procuramos situar Dewey e seus escritos no contexto histórico e social donde originou as suas preocupações, a fim de compreender a filosofia educacional, bem como a proposta pedagógica, particularmente a importância do professor no processo formativo das novas gerações. Concordamos com Galter (2017), que essa abordagem contribui para a compreensão a respeito da complexidade dos problemas humanos e da educação no movimento histórico. Portanto, nos instrumentaliza tanto nas críticas como nas propostas que formula, a refletir, entre outras questões, sobre o processo formativo das novas gerações, não como uma cópia a ser transposta para a contemporaneidade, mas como referência acerca da importância de estarmos sempre atentos e ocupados com a formação das novas gerações.

De modo geral, ao analisar a questão proposta buscamos responder as seguintes questões: Afinal, qual a compreensão filosófica de Dewey sobre a

necessidade social de educar a criança? O que fundamenta as críticas que o autor faz a denominada pedagogia tradicional e as teorias renovadoras de sua época? Porque a necessidade de refletir sobre uma teoria da experiência educativa significativa em sua época histórica? Quais determinações estavam sendo demandadas pelas mudanças na forma de o homem produzir a vida expressa no desenvolvimento industrial, urbano, científico e cultural da sociedade burguesa na época de Dewey? Isso tudo exigia repensar as formas de educação, da pedagogia e função do professor.

No que concerne à metodologia acerca da produção do conhecimento histórico e na escrita historiográfica, os conceitos formulados por Dewey formam os pilares que sustentam o escopo das análises realizadas fundamentadas na abordagem sobre o contexto social, político, econômico e cultural das décadas finais do século XIX e primeira metade do século XX. Silva (2015) afirma que o presente histórico é compreendido quando perquirido nos fatos e fenômenos passados, ou seja, buscar nos elementos do “ontem” para compreender melhor a sociedade, suas relações e movimentos. Assim, procuramos por meio das fontes escolhidas e associadas às leituras de outros estudiosos do período em questão deslindar o nosso objeto de investigação de modo a lançar luz sobre a função do professor na proposta filosófica e pedagógica de Dewey.

Compreendemos que é fundamental ao estudioso da História da Educação promover uma articulação entre fontes históricas e, sobretudo, delas com o objeto estudado. Trabalhamos com fontes bibliográficas primárias e secundárias. Logo, a bibliografia de Dewey ocupa lugar de destaque. Na apresentação dos capítulos, anunciamos quais obras escolhemos e os motivos. As fontes secundárias são seus comentadores e estudiosos, por meio de dissertações de mestrado, teses de doutorado e livros publicados. Diante da vastidão de materiais produzidos sobre a proposta educacional de Dewey, optamos por não utilizar artigos, periódicos, resumos e demais produções escritas como forma de delimitar o nosso campo de estudo⁵.

No que tange às forças que nos colocam diante desta investigação, recordamos que a docência influenciou nosso interesse desde a infância. Irmão e

⁵ Em pesquisa realizada no Portal de periódicos da Capes, não encontramos artigos na área da História da Educação que toma como objeto de reflexão o professor na perspectiva de John Dewey, especificamente.

sobrinho de professoras, as brincadeiras da infância eram permeadas pelo ofício do professor. Em nossa trajetória estudantil na educação básica, as críticas superficiais e ingênuas à prática docente eram frequentes. O ingresso na academia, na licenciatura em Geografia⁶, foi importante para aguçar nosso olhar sobre o condutor do conhecimento, uma vez que estávamos sendo preparados para assumirmos essa carreira. A opção pela docência – compreendendo, inclusive, todas as implicações da escolha – nos afetou e nos enviou para um contínuo exercício de investigação e experiência frente ao desconhecido.

O mestrado em Educação ampliou nosso campo de visão teórico-metodológico, instigando o nosso interesse pela pesquisa acadêmica. Foi intenso no sentido da apropriação de perspectivas engendradas na educação formal que ultrapassam os muros da disciplina de graduação, foi um subsídio para a docência, visto que na pós-graduação tem-se a possibilidade de estudar os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos essenciais para as ações docentes. Ao longo das ementas das disciplinas do programa, tivemos abertura e maleabilidade para adentrar noutras ensejadas. Não havíamos, até então, aprofundado a leitura sobre Dewey, mas o desejo de compreender como, no percurso da história, o papel do professor se consolidou, e por quais transformações/incorporações passou, criou essa dialética entre esse filósofo da educação e o objeto ora elucidado.

Estruturalmente, esta dissertação se divide em quatro capítulos. No primeiro, analisamos os fundamentos históricos da filosofia educacional de Dewey. Nele, mostramos que pensamento educacional do autor, alicerçado nas novas demandas da sociedade industrial, científica e tecnológica de fins do século XIX e primeira metade do século XX, é um convite aos homens de sua época, particularmente aos educadores para que auscultem as mudanças em curso a fim de estabelecer os parâmetros formativos para as novas gerações tendo em vista a continuidade da ordem social democrática.

No segundo capítulo analisamos a obra **Democracia e educação**⁷ para examinar a concepção de Dewey no que se refere a educação e a relação entre o ensinar e o aprender como processo necessário à vida. Dois ensaios **A criança e o**

⁶ Graduação concluída no ano de 2007 na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/FAFIPA.

⁷ O título original da obra é “Democracy and education” e foi publicada pela primeira vez no ano de 1916 por “The Macmillan Company”, New York. Nesta pesquisa, usamos a 4ª edição da tradução feita por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, publicada no ano de 1979 pela Companhia Editora Nacional, São Paulo: SP. Sendo assim, todas as vezes que nos recorremos a essa obra citamos a data de 1979.

programa escolar e Interesse e esforço⁸ foram importantes para compreender as categorias “interação” e “continuidade” que fundamentam sua **Teoria da Experiência**.

No terceiro capítulo, intencionamos demonstrar a crítica do autor à educação tradicional, contrapondo-a com a educação progressista. Em um movimento diferente da maioria dos seus comentadores, *a posteriori*, mostramos suas inquietações com a educação não-tradicional, trazendo à luz sua reprovação a alguns métodos de ensino inovadores – para seu tempo –, condenando as práticas educacionais que não promovem uma experiência educacional significativa baseada na interação e na continuidade, princípios fundamentais para Dewey. Finalizando este capítulo, examinamos as articulações entre a pedagogia tradicional e as renovadoras aparentes em seus textos com o respaldo da afirmação de Westbrook et al. (2010, p. 11) para os quais “Dewey desenvolveu uma filosofia que advogava a unidade entre teoria e prática”. Para tanto, utilizamos como fonte primária a sua obra **Experiência e Educação**⁹, pois é nela que o autor trava explicitamente esse debate.

No quarto capítulo, tomando como fonte a obra **Como pensamos**¹⁰, identificamos e examinamos a função do professor na sua filosofia educacional, para deslindar a importância que ele atribui ao professor enquanto condutor dos imaturos nos processos mais complexos e elaborados do pensamento reflexivo e da experiência dotada de significação. O percurso que fizemos permitiu demonstrar a questão proposta, ampliando o nosso campo de visão sobre as possibilidades de continuidade dessa pesquisa sob outras abordagens e outros enfoques.

⁸ “A criança e o programa escolar” foi publicado nos Estados Unidos da América com o título “The child and the curriculum”, no ano de 1902 e “Interesse e esforço”, originalmente chamado de “Interest and effort in education”, foi publicado em 1913. Ambos os textos foram traduzidos no Brasil por Anísio Teixeira, no ano de 1965, e reunidos em uma publicação chamada de “Vida e educação”, cujo volume utilizado nesta dissertação foi o da 10ª edição, publicada pela Companhia de Melhoramentos de São Paulo no ano de 1978.

⁹ O título original do livro é **Experience and education**, publicado pela primeira vez no ano de 1938. A 15ª edição, impressa no ano de 1952, foi traduzida para o português pelo ex-aluno de Dewey, Anísio Teixeira, que a publicou no ano de 1971. Esse foi o material que tivemos acesso e que utilizamos para esta produção.

¹⁰ Do título original “How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process”, publicado por Boston: D.C. Heath & Co., no ano de 1910 e traduzido para o português por Hay-dée Camargo Campos, publicado pela Companhia Editora Nacional no ano de 1959, cuja a 4ª edição, datada de 1979, é a que utilizamos para nossas análises.

1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA FILOSOFIA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY: INDÚSTRIA, DEMOCRACIA E CIÊNCIA

Neste capítulo, versamos sobre os fundamentos históricos da filosofia educacional de John Dewey, com o objetivo de demonstrar aspectos relevantes acerca do pensamento educacional do autor, alicerçado nas novas demandas da sociedade industrial, científica e tecnológica, ao final do século XIX e primeira metade do século XX.

A proposta educacional de John Dewey conclama os homens de sua época, particularmente, aos educadores para estarem atentos às mudanças em curso, a fim de estabelecer parâmetros formativos para as novas gerações, tendo em vista a continuidade da ordem social democrática. Examinamos o pensamento de Dewey no que tange às críticas e proposições para a educação, em relação à sociedade de sua época, enquanto contribuição teórica de um agente político comprometido com a busca de solução para os problemas socioeducacionais enfrentados pelos homens no seu contexto histórico. Esta exposição centra-se na compreensão das mudanças ocorridas nos Estados Unidos da América, na transição do século XIX para o século XX.

Focamos nas preocupações de Dewey frente às contradições da vida social de seu país, que vivia um intenso processo de industrialização, com urbanização crescente, ascensão econômica de referência para o mundo capitalista, servindo de polo de atração para pessoas de todos os continentes, que almejavam superar crises econômicas, políticas e sociais. Nesse contexto, houve um intenso fluxo migratório tributário à população norte-americana, ocasionando o aumento considerável de problemas na coletividade, exigindo reflexões por parte de intelectuais e pensadores nacionais, no sentido de contribuir na busca de soluções para dirimir os problemas que obstaculizavam a organização da vida social.

1.1 MUDANÇAS NA SOCIEDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DAS NOVAS GERAÇÕES EM FINS DO SÉCULO XIX E PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

John Dewey nasceu nos Estados Unidos da América, no final do século XIX. Esse fato chama nossa atenção para o contexto histórico e sociocultural que permeou toda sua formação intelectual. Assim, dialogamos com um homem cuja vida, se dá em um cenário político e econômico de um país envolvido na luta para construir a via democrática de organização político-econômica (KARNAL et al., 2007).

Em 1900, tendo atravessado uma devastadora Guerra Civil, o país era uma potência imperialista que se preparava para assumir o posto de maior parque industrial do planeta. O século XIX tinha assistido a uma extraordinária expansão territorial, um fluxo de imigrantes sem precedentes e a ascensão de um discurso democratizante que ainda não atingia, de fato, mulheres e negros (KARNAL et al., 2007, p. 147).

As formulações de Dewey foram influenciadas por seus antepassados que aportaram em terras americanas por volta de 1630, trazendo consigo vinculações com o credo protestante congregacionalista. Essa influência, segundo Cunha (2011, p. 16) “[...] tinha por norma atribuir autonomia a cada comunidade quanto aos assuntos religiosos e não estabelecer sequer uma ordem hierárquica para nortear as relações entre os adeptos”.

Essa doutrina imbricada no “espírito de igualdade” denotava uma espécie de “democracia religiosa”. Como afirma Cunha (2011, p. 16), “[...] não foi nos ensinamentos estritamente teológicos que o jovem Dewey encontrou a principal base de apoio para o seu pensamento”. Contudo, tais ensinamentos possibilitaram as suas primeiras experiências democráticas e igualitárias.

Vermont, estado do seu nascimento, compunha uma região conhecida como “Nova Inglaterra” que, até o início do XX, era eminentemente agrícola, organizada em pequenas propriedades, cuja dinâmica econômica complementava-se com indústrias familiares. Diante disso, indagamos: quais as implicações desses fatos na filosofia educacional de Dewey?

Em primeiro lugar, é válido afirmar que Dewey tinha ligação com a cultura britânica protestante, povo este marcado pelas perseguições da reforma religiosa –

convicto na fé e otimista com a criação de um “Novo Mundo” – e, por conseguinte, era alicerçado nos ideais de prosperidade inerente ao trabalho honesto, para fins de posse sobre a “terra prometida”, crítico do determinismo católico e desejoso de emancipação.

Os valores trazidos pelos imigrantes europeus dos séculos XV e XVI, relacionados à organização política, econômica e social se contrapunham aos vivenciados pelos nativos norte-americanos da época. Estes nativos, por sua vez, tiveram de lutar pela conservação de seu território e pela sobrevivência de seu povo. Entretanto, o resultado foi devastador para os indígenas e aparentemente promissor para os imigrantes. Destacamos que entre estes últimos, a colaboração mútua e a consciência coletiva da sociedade agrária fortaleciam os vínculos comunitários e solidários, valores esses tributados às concepções de harmonia social e democrática pleiteadas pelo autor.

Os pais de Dewey, Archibald Sprague Dewey e Lucina Artemisia Rich Dewey “cultivavam o hábito de atribuir pequenas tarefas às crianças com o intuito de despertar-lhes o senso de responsabilidade” (CUNHA, 2011, p. 16). Para o mesmo autor, os períodos de infância e juventude de Dewey foram marcados por uma escolarização desinteressante e desestimulante. O que mais, além de suas experiências educacionais enquanto aluno, era preciso para questionar o papel da escola na formação dos imaturos, ao passo de devotar a vida a uma proposta de educação que promovesse uma “experiência educacional” por meio da sua “teoria da experiência”?

Dewey nasceu na cidade de Burlington, que embora intitulada como a capital do estado, era intimista, de pouca representatividade nacional, de característica agrícola e comercial. Localizada próxima à divisa com Montreal no Canadá, era uma cidade interiorana e conservadora, afetada pela pluralidade no campo da política, economia, cultura e religião (VARÃO; CUNHA, 2014).

As décadas finais do século XIX marcaram a história dos Estados Unidos da América com a guerra civil – guerra de secessão – ocorrida dois anos após o nascimento de Dewey (KARNAL et al., 2007). Complementa o autor, que o início do século XX trouxe mudanças que alteraram profundamente a vida dos norte-americanos.

Em menos de 50 anos, o país passou de uma república rural para um estado urbano. [...] o país passou a ser caracterizado por grandes fábricas e

siderúrgicas, ferrovias transcontinentais, cidades que se desabrochavam e grandes propriedades agrícolas (HAMBY, 2012, p. 170).

Nos anos entre o conflito interno, sobretudo, com a participação do país na primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos da América gozavam de um crescimento extraordinário. Hamby (2012, p. 170) lembra que “[...] as cidades cresceram tão rápido, que não podiam abrigar nem administrar adequadamente a sua população em expansão”. Esse reordenamento social preocupava diversos setores sociais, fazendo eclodir no país uma onda de pesquisas nos campos da psicologia e ciências humanas como um todo.

No ano de 1882, aos 23 anos, Dewey ingressou na Universidade Johns Hopkins para estudar filosofia. Os professores Charles Sanders Peirce¹¹, cuja centralidade da disciplina que lecionava era a lógica formal; Stanley Hall¹² na psicologia; e George Sylvester Morris¹³, preocupado em transmitir saberes da filosofia com base, principalmente, em Immanuel Kant e Georg Wilhelm Friedrich Hegel influenciadores de suas ideias. A tese de doutorado defendida por Dewey versou sobre a psicologia de Kant. Entretanto, conforme Huisman (2001), seu pensamento revela as marcas da filosofia de Hegel, dos hegelianos, como também dos postulados sobre biologia do inglês Charles Darwin.

A perspectiva de Dewey sobre a psicologia passou por inúmeras reformulações, até assumir suas funções de professor de Filosofia na Universidade de Michigan, momento em que retoma Morris, o qual, por sua vez, era um idealista neo-hegeliano, inclusive, sucedendo-o na direção do Departamento de Filosofia no ano de 1889 (WESTBROOK et al., 2010).

Ao observar o trabalho da esposa como professora do ensino público de Michigan, Dewey interessou-se por esse sistema de ensino. Criando vínculos de militância em sua defesa, fundou o Clube de Doutores de Michigan, que

¹¹ Filósofo e lógico americano, nascido em 1839 em Cambridge, Massachusetts, conhecido como fundador do pragmatismo e da semiótica, por suas contribuições para a história da lógica e por seus trabalhos sobre as relações e as quantificações.

¹² Nascido em 1846, Ashfield, Massachusetts, Granville Stanley Hall foi um psicólogo e educador americano. Seus interesses se concentraram no desenvolvimento infantil e na teoria evolucionária.

¹³ George Sylvester Morris nasceu em 1840, Norwich, Vermont, estudou filosofia e teologia no Union Theological Seminary (Nova York) e depois na Alemanha (sob Hermann Ulrich e Friedrich Adolf Trendelenburg) por vários anos, após o qual, em 1870, a Universidade de Michigan o nomeou professor de línguas modernas e literatura. Ele organizou o primeiro cargo de professor universitário de John Dewey na Universidade de Michigan.

fomentando, assim “a cooperação entre docentes de ensino médio e de ensino superior do estado” (WESTBROOK et al., 2010, p. 14). Acrescentam os autores que:

Quando tomou posse na Universidade de Chicago, no outono de 1894, Dewey escreveu à esposa, Alice: Às vezes penso que deixarei de ensinar Filosofia diretamente, para ensiná-la por meio da *pedagogia* (Dewey, 1894), ainda que, na realidade, jamais deixou de ensinar Filosofia (WESTBROOK et al., 2010, p. 12).

O diálogo com a companheira define a importância da pedagogia para as suas reflexões sobre a educação. Durante os dez anos que viveu em Chicago (1894-1904), Dewey teve a oportunidade de criar a “escola laboratório¹⁴” ou “escola experimental” para colocar em prática suas ideias. Na experiência junto à escola laboratório, “[...] elaborou os princípios fundamentais de sua filosofia da educação e começou a vislumbrar o tipo de escola que requeria seus princípios” (WESTBROOK et al., 2001, p. 14). Devido às influências recebidas, segundo entendimento de Trindade (2009, p. 24), os anos em que Dewey lecionou em Michigan foram essenciais “para a construção das linhas mestras de seu pensamento”.

A amizade com William James¹⁵ (1842-1910) contribuiu para que Dewey iniciasse o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento, questionadora de “dualismos que opõem mente e mundo, pensamento e ação, que haviam caracterizado a Filosofia ocidental desde o século XVII” (WESTBROOK et al., 2001, p. 14). Por sua vez, Trindade (2009, p. 24) recorda que justamente em razão “de discordâncias com relação ao encaminhamento da *Laboratory School*, Dewey deixou Chicago para iniciar a sua mais longa incursão universitária: os 25 anos ligados à Universidade de Columbia”.

Nesse período, de acordo com Hamby (2012) e Karnal et al. (2007), nas últimas décadas do século XIX, os Estados Unidos passou por profundas transformações, sobretudo, em razão do processo de crescimento das cidades e do fortalecimento das corporações industriais e comerciais.

¹⁴ A Escola Elementar Universitária, criada em 1896, ficou conhecida como Escola Laboratório. Atendia crianças entre 4 e 13 anos. Durante sete anos, serviu de experimentação às ideias pedagógicas Dewey, que, por meio dela, buscou redefinir uma nova função para a escola a partir da experiência.

¹⁵ Nascido em Nova York em 1842, o filósofo e psicólogo americano William James foi o maior representante do movimento filosófico conhecido como pragmatismo, e da perspectiva funcionalista da psicologia, dominante nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX.

Nesta nova ordem industrial, a cidade representava o centro nervoso, pois concentrava todas as forças econômicas dinâmicas da nação: Enormes acumulações de capital, instituições empresariais e financeiras, centros ferroviários em crescimento, fábricas enfumaçadas e exércitos de operários e empregados de escritório. Pequenas aldeias, que passaram a atrair pessoas da área rural e de outros países, transformaram-se em cidades e as cidades viraram metrópoles quase da noite para o dia. Em 1830, apenas uma em quinze pessoas vivia em comunidades com 8.000 habitantes ou mais; em 1860, a proporção já era de quase um para seis; e em 1890, a proporção passou de 3 para cada 10. Em 1860, nenhuma cidade atingira 1 milhão de habitantes; 30 anos mais tarde, Nova Iorque tinha um milhão e meio, e Chicago, Estado de Illinois e Filadélfia, na Pensilvânia, tinham cada uma mais de um milhão de habitantes (HAMBY, 2012, p. 172).

Centenas de fábricas instaladas nas mediações das cidades sofreram com a “explosão demográfica”, em um curto intervalo de tempo. Tais processos decorrentes do intenso processo de imigração intensificados nas últimas décadas do século XIX, como também no âmbito interno estavam relacionados ao êxodo rural e eram promotores do inchaço urbano.

A industrialização e a metropolização estavam estreitamente vinculadas. Nesse processo, a aglomeração de pessoas tornavam as relações econômicas, políticas e socioculturais mais complexas. Em um cenário como esse, a ruptura abrupta e rápida das estruturas familiares, de trabalho e de relação com o outro, passaram a ser objeto de reflexão de diversos intelectuais, entre eles, Dewey. Nesse momento histórico, era imprescindível pensar as contradições inerentes a essa nova organização social e elaborar estratégias com a intenção de buscar soluções para os seus problemas.

Ressaltamos que Dewey formula seus postulados visando à sociedade democrática burguesa. Nesse sentido, para Cambi (1999, p. 546), o autor era considerado “[...] o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras em uma sociedade democrática”.

Em resposta aos excessos do capitalismo e da corrupção política do século XIX, Hamby (2012) esclarece que:

[...] surgiu um movimento reformista chamado ‘progressivismo’, que conferiu à política e ao pensamento americano o seu caráter especial de cerca de 1890 até à entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial em 1917. Os Progressistas tinham vários objetivos. Todavia, em geral consideravam-se envolvidos numa cruzada democrática contra os abusos dos líderes políticos urbanos e de capitalistas corruptos enriquecidos ilegalmente (robber barons). Os seus objetivos eram maior democracia e justiça social, governo honesto, regulamentação mais eficaz das empresas e o reavivamento do compromisso para com o serviço público. Acreditavam que a expansão do âmbito do governo asseguraria o progresso da

sociedade americana e o bem-estar dos seus cidadãos (HAMBY, 2012, p. 214).

Dessa forma, notamos que a política norte-americana também passava por uma profunda reestrutura, momento em que as ideias progressistas se faziam presentes não apenas nos bastidores das universidades, mas em toda a conjuntura nacional, levando, assim, muitos leitores e estudiosos das obras de Dewey, classificarem-no como progressista.

Sobre o fenômeno da imigração Hamby (2012) pontua que:

Quase 19 milhões de pessoas chegaram aos Estados Unidos entre 1890 e 1921, ano em que o Congresso aprovou pela primeira vez restrições severas. A maior parte destes imigrantes vinham da Itália, Rússia, Polónia, Grécia e dos Balcãs. Chegavam também não europeus: do Japão, a oeste; do Canadá, ao norte; e do México, ao sul (HAMBY, 2012, p. 221).

O fluxo imigratório no final do século XIX e décadas iniciais do século XX não foi um fenômeno exclusivamente ligado aos Estados Unidos da América. Entretanto, merece destaque o fato de que o país de Dewey favoreceu de maneira intensa a entrada de milhões de imigrantes vindos dos mais distintos países do mundo em busca de melhores condições de vida. Assim sendo, evidenciamos certo descontentamento com a política e a economia mundial, levando o país de Dewey a se apresentar como um cabedal de possibilidades. A abertura das fronteiras norte-americana encorajava os imigrantes na travessia dos oceanos.

Atraída pela terra das oportunidades, entre 1870 e 1900, a população dos Estados Unidos recebeu mais de 20 milhões de imigrantes vindos da Europa e da Ásia, em sua maioria. Essa imigração, somada ao crescimento vegetativo, fez a população do país quase dobrar no mesmo período, indo de quase 40 milhões para cerca de 76 milhões (KARNAL et al., 2007, p. 132).

Na época, a nação tornou-se polo de atração de pessoas dos mais distintos pontos do planeta, que migravam movidas pela esperança de um novo mundo com chances de empregabilidade reais, considerando a ascensão da economia norte-americana. A forma de organização do universo corporativo refletiu na economia e na política interna e global, porquanto:

Fosse através de trustes, de companhias de controle (holding companies) ou de criação de empresas gigantes, a consolidação industrial expandiu-se rapidamente: entre 1888 e 1905, foram formados 328 conglomerados ou empresas consolidadas (KARNAL et al., 2007, p. 135).

Logo, o projeto econômico capitalista colocado em prática definiu a vida social e as relações de trabalho entre as classes sociais, entre os nativos e imigrantes, entre familiares e todas as relações inerentes à vida social. A atividade industrial norte-americana era tão expressiva que, em 1900, por exemplo, “produziam tanto aço quanto Inglaterra e Alemanha juntas, além de dominarem a outrora sem importância indústria do petróleo” (KARNAL et al., 2007, p. 135).

Por um lado, havia muito capital acumulado pelas indústrias. Por outro lado, os problemas resultantes da explosão demográfica, da exploração da mão-de-obra operária, do desemprego e marginalização de um número incalculável de cidadãos norte-americanos aumentavam consideravelmente, com “um aglomerado de pequenos estados isolados” (KARNAL et al., 2007, p. 147). O autor evidencia que, para um país independente, o EUA precisava apenas de um século para se organizar e despontar como potência mundial. De 1800 para 1900 e “tendo atravessado uma devastadora Guerra Civil, o país era uma potência imperialista que se preparava para assumir o posto de maior parque industrial do planeta” (KARNAL et al., 2007, p. 147).

Embora com a expansão das indústrias, o racismo e a exclusão eram evidentes. Karnal et al. (2007, p. 147) enuncia que o século XIX assistiu “[...] a ascensão de um discurso democratizante que ainda não atingia, de fato, mulheres e negros”. Ainda, na visão dos autores,

Nas últimas décadas do século XIX, surgiram movimentos sociais variados – feministas, planejadores urbanos, religiosos, sindicalistas, socialistas – criticando a falta de direitos políticos, a miséria nas cidades grandes e a concentração aguda de riqueza nas mãos dos industriais e grandes proprietários. Escritores e artistas passaram a enfatizar temas de crítica social e conflito em suas obras. Novos setores da população começaram a formular suas próprias noções de liberdade e do sonho americano (KARNAL et al., 2007, p. 150).

A sociedade parecia saber ler a realidade conjuntural que a sobrepunha, orquestrando, assim, movimentos e manifestos públicos com a exigência de melhores condições de vida. “Em resposta, os governos implantaram leis para aliviar os abusos mais extremados” (KARNAL et al., 2007, p. 150). Entretanto, as respostas frente ao caos consistiam apenas em mediações para contornar a situação e ganhar tempo para a reorganização das estruturas e bases do sistema econômico-político capitalista.

Essa época, que mais tarde foi chamada progressista, viu diversas campanhas defenderem o argumento de que só um Estado atuante e socialmente consciente podia garantir medidas de justiça social e manter a ordem num país em franca mudança. Porém, o impulso progressista era cheio de contradições que ficariam evidentes durante a Primeira Guerra Mundial, quando o novo Estado intervencionista viria usar seus poderes para violentamente arrasar seus críticos mais radicais. (KARNAL et al., 2007, p. 150).

A concepção de Estado pontuada por Karnal et al. (2007) parece aproximar-se daquela explicada por Bobbio, Matteucci, Pasquino (2009, p. 406) ao evidenciarem que “a intervenção do Estado é sempre complementar à permutabilidade da força-trabalho como mercadoria de mercado”, considerando que os impulsos progressistas necessitavam da classe trabalhadora para alcançar seus interesses.

Karnal et al. (2007) afirmam que no caso norte-americano,

A grande riqueza dos chamados capitães de indústria não foi compartilhada com os trabalhadores. Os salários dos operários industriais em 1900 eram muito mais baixos do que o necessário para manterem um padrão razoável de vida. Benefícios não existiam. Os trabalhadores não tinham qualquer defesa diante das oscilações do mercado, perda de emprego ou arrocho salarial nas frequentes recessões econômicas. A jornada de trabalho típica era de dez horas por dia, seis dias por semana. Doenças ocupacionais e acidentes fatais eram comuns. No dia 25 de março de 1911, por exemplo, um incêndio numa confecção de roupas em Nova York, a triangle shirtwaist Company, matou 146 trabalhadores. Não foi um caso isolado (KARNAL et al., 2007, p. 151).

As articulações realizadas pelos donos dos meios de produção são contraditórias, uma vez que eles tinham consciência da importância do trabalho humano para o crescimento das fábricas e, mesmo assim, frente aos interesses privados, os trabalhadores eram submetidos à precariedade, afinal, esse era o preço a pagar pela classe trabalhadora, para que os donos dos meios de produção acumulassem riqueza.

O operariado, embora à mercê da exaustão, mas movido pela necessidade de melhores condições de trabalho e vida, organizou-se em sindicatos e/ou associações em busca de reconhecimento pelos seus direitos. Karnal et al. (2007, p. 158) entende que “[...] as desigualdades e a miséria evidenciadas pelo drástico crescimento econômico e urbano no período 1900-1920 provocaram acirrados questionamentos e protestos”. Nesse sentido, embora considerado como o país das

possibilidades, era entendido principalmente entre aqueles que não encontravam trabalho; como o país das dificuldades.

Lembra-nos Karnal et al. (2007), que a exploração do trabalho feminino e infantil também marcou a etapa progressista norte-americana. As mulheres eram submetidas à exaustão; e seu papel na sociedade aumentou na proporção das responsabilidades atribuídas. As crianças que deveriam estar aprofundando seus vínculos familiares, brincando ou aprendendo, tornaram-se, naquele período, instrumento para o acúmulo de capital, por tratar-se de mão de obra barata. A responsabilidade de ajudar no sustento do lar, roubou a infância de muitos. Foram crianças que sentiram pesar sobre seus ombros, a pressão por produtividade, a disciplina fabril, a miséria, a exploração aprendendo a lição que o mundo é, de fato, desigual.

É de Karnal et al. (2007, p. 153), a seguinte afirmação:

O enorme crescimento econômico dos Estados Unidos dependia de uma mão-de-obra massiva, que foi providenciada pelos grandes movimentos populacionais do fim do século XIX no mundo. Expulsos de seus países pelo crescimento demográfico, modernização agrícola, pobreza e opressão política e religiosa, 25 milhões de imigrantes chegaram aos Estados Unidos, entre 1865 e 1915, um contingente mais de quatro vezes superior ao dos 50 anos anteriores.

Entendemos, dessa forma, que o crescimento desigual dos Estados Unidos foi o motor da imigração massiva, particularmente de europeus. O batalhão de homens, mulheres e crianças que laboravam no setor fabril, segundo Karnal et al. (2007, p. 153) era constituído de “[...] jovens e vindas de áreas rurais para trabalhar nas grandes cidades” A maioria vivia em condições precárias, amontoados em pequenos apartamentos decadentes no centro da cidade. Assim sendo, os homens do campo deixaram o seu modo de produzir a vida totalmente vinculada a terra e, frutos do êxodo rural, embrenharam-se em um esforço de adaptação na rotina da vida nas cidades em construção, fazendo evoluir grandes aglomerados humanos, sem precedentes.

Karnal et al. (2007, p. 153) recordam que os espaços de concentração populacional são oportunos para a proliferação de “[...] doenças fatais, como a febre amarela, e incêndios... [que]... eram preocupações constantes no ambiente”. Os autores enfatizam ainda que no campo dos estudos, surgiram muitas correntes e movimentos intelectuais, socioculturais e políticos, afirmando que a gerência estatal

da economia e da sociedade era necessária para a construção de um mundo melhor e para a prevenção de conflitos sociais.

Pontuamos que a efervescência dos estudos e pesquisas, sobretudo, no campo das ciências humanas, era uma necessidade, considerando que a sociedade passava por transformações que precisavam ser estudadas, em busca de respostas para os problemas da vida contemporânea. Como é possível perceber, conforme evidenciam Karnal et al. (2007), o período de 1900 a 1920, abrangeu diferentes desafios ao capitalismo monopolista, com implicações diversas, tais como:

[...] tensões sociais, intelectuais e econômicas nos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, liberdades foram expandidas e contraídas num impulso reformista contraditório. As elites políticas e econômicas conseguiram incorporar algumas das exigências principais dos movimentos, eventualmente usando o ambiente especial da Primeira Guerra Mundial para acertar as contas com os mais radicais. Os problemas econômicos, os conflitos sociais e raciais e o ambiente repressivo de 1918-1920 puseram fim ao idealismo da era progressista, inaugurando uma sensação geral de desilusão e um dos períodos mais conservadores da história do país, mas que não conseguiu apagar completamente a chama da esperança social que tinha sido ateadada anos antes (KARNAL et al., 2007, p. 167).

Temos, nessa direção, uma dualidade. O ponto positivo desse imbróglio consistia na vontade e força de trabalho de pessoas que traziam nas malas a esperança de dias melhores. A força laboral dos trabalhadores foi fundamental para alavancar a economia nacional, auxiliando na consolidação de estratégias, levando os Estados Unidos já nas primeiras décadas do século XX, ao patamar de referência econômica global e exemplo de convivência democrática entre povos distintos.

Na conjuntura internacional, o mundo reorganizava-se em polos antagônicos no plano econômico-político, ideológico e social. As transformações industriais e tecnológicas acirravam a competição entre os países e as novas e complexas relações comerciais “davam o tom” das alianças, dos acordos internacionais e, ao mesmo tempo, das disputas entre os países por território e por influência político-econômica (HOBSBAWM, 1995).

Nesse cenário, na Europa, foram construídas as bases que culminaram nas duas grandes guerras mundiais e na Revolução Russa de 1917. Na visão de

Hobsbawm (1995), a “era da catástrofe”¹⁶ foi real e todo o mundo – diretamente ou não – foi impactado pelo combate”. Complementa o autor que:

Para os que cresceram antes de 1914, o contraste foi tão impressionante que muitos — inclusive a geração dos pais deste historiador, ou pelo menos de seus membros centro europeus — se recusaram a ver qualquer continuidade com o passado. Paz significava antes de 1914: depois disso veio algo que não mais merecia esse nome. Era compreensível. (HOBSBAWM, 1995, p. 25).

A primeira grande guerra foi um fenômeno histórico que transformou a humanidade. Além de representar um período sangrento, com milhares de baixas militares e civis em ambos os lados revelou algumas mazelas humanas. Segundo o entendimento de Hobsbawm (1995), o uso de armas químicas colocou em “cheque” a diplomacia e a honra, uma vez que as batalhas não eram mais vencidas no “corpo a corpo”. As estratégias navais utilizando submarino, cujo alvo era navios cargueiros que transportavam alimento, substituíram os tiros, as espadas e os golpes. A fome tornou-se uma arma que dizimava inclusive os civis, deixando a situação ainda pior.

Merece destaque o fato de que, na época da primeira grande guerra, houve uma subversão dos valores e da dignidade humana; e, entre aqueles que sobreviveram, uns ficaram “anestesiados” para os sentimentos que moviam a vida, acostumando-se com o sofrimento, entendendo a guerra como inevitável, acabando por alicerçar seus lares e a educação dos filhos – uma geração de crianças e jovens – em valores voltados para o ódio e vingança que, mais tarde, culminou na segunda grande guerra (HOBSBAWM, 1995).

Para Hobsbawm (1995), as inovações tecnológicas no transporte aéreo e naval, as invenções no campo da comunicação (radiofones e ampliação da imprensa mecânica), a criação de armas químicas e protótipos de mísseis contribuíram para emergir o interesse do “bem comum” da ciência, despendendo de muito trabalho para “aperfeiçoar a guerra” que, na visão do autor, sozinha não poderia conduzir à crise, colapso e revolução nos países beligerantes. “Na verdade, antes de 1914 predominava a crença contrária, pelo menos em relação a regimes estabelecidos com legitimidade tradicional” (HOBSBAWM, 1995, p. 50). Para o mesmo autor, uma

¹⁶ Não trabalhamos neste tópico os precedentes da primeira guerra mundial, uma vez que pretendemos respeitar o recorte histórico escolhido para a discussão. Para aqueles que se interessarem pelo assunto, sugerimos a leitura de “A era dos impérios”, também do historiador Eric Hobsbawm (1988).

revolução na Rússia, por exemplo, que ocasionaria grande repercussão internacional, “sempre foi clara desde que a primeira revolução, em 1905-6, abalara os antigos impérios sobreviventes na época” (p. 54).

Com a Revolução de 1917, o mundo passou a pensar em outras formas de organização das relações humanas, diferente da proposta do capitalismo. Este último, por meio de seus intelectuais, reconheceu suas fragilidades, criando novos caminhos para a sobrevivência. Referindo-se à Revolução de Outubro, Hobsbawm (1995) evidencia que esta ocasionou profundas transformações, pois:

[...] se as ideias da Revolução Francesa, como é hoje evidente, duraram mais que o bolchevismo, as consequências práticas de 1917 foram muito maiores e mais duradouras que as de 1789 [...] Basta pensar que a política internacional de todo o “Breve Século XX após a Revolução de Outubro pode ser mais bem entendida como uma luta secular de forças da velha ordem contra a revolução social. [...] ela foi feita não para proporcionar liberdade e socialismo à Rússia, mas para trazer a revolução do proletariado mundial (HOBSBAWM, 1995, p. 51).

Em outra ponta dessa tensão, encontrava-se a hegemonia norte-americana. O autor citado acima recorda-nos que apenas o EUA saiu das guerras mundiais como havia entrado: apenas um pouco mais forte. “Para todos os demais, o fim das guerras significou levantes” (HOBSBAWM, 1995, p. 50).

Em síntese, podemos possível afirmar que o contexto histórico global de construção da teoria de John Dewey, foi permeado por: a) as duas guerras mundiais e todos os seus efeitos na conjuntura política, econômica, social e cultural do planeta; b) a Revolução Russa e seus impactos com a dualidade capitalismo *versus* socialismo; c) os avanços tecnológicos, científicos e as novas relações engendradas.

No tocante aos fenômenos históricos intrínsecos ao território estadunidense que fundamentam os postulados deweyanos temos: a) o fim da guerra de secessão e a proposta de Estado progressista; b) a conclusão da marcha para o oeste e a definição do território nacional; c) o crescimento industrial e econômico do país elevando-o ao *status* de potência mundial; d) as contradições inerentes ao crescimento industrial como a exploração da mão-de-obra, definição das classes sociais e, por conseguinte, as disparidades socioeconômicas (desigualdade social), e; e) o êxodo rural, o crescimento das cidades, as determinações da vida e da sociedade urbana, a formação de movimentos sindicais e a luta pelo direito democrático.

Findada a nossa análise do contexto histórico e da força que ele exerceu sobre a produção teórica de Dewey, passamos a avaliar os fundamentos de sua filosofia. No prefácio de *Democracia e Educação* (1916) evidencia a adesão do autor ao pragmatismo filosófico¹⁷ (DEWEY, 1979b, p. 27). O autor esclarece que esse escrito surgiu do esforço para penetrar e definir as ideias implícitas em uma sociedade democrática e para aplicá-las aos problemas da educação. Para o autor, o desenvolvimento da democracia estava diretamente associado “[...] ao método experimental nas ciências, das ideias de evolução nas ciências biológicas e com a reorganização industrial” (DEWEY, 1979b, p. 27).

Observamos, assim, que a indústria, a democracia e a ciência são consideradas por Dewey (1979b), como ferramentas basilares na construção de uma sociedade coeva, formando a base de suas reflexões sobre a educação. O autor explicita os elementos norteadores das transformações ocorridas na sociedade pela própria ação humana, considerando imprescindível o conhecimento científico, empírico e cultural¹⁸ para se pensar uma nova educação.

No contexto industrial, a complexidade da sociedade exigiu dos homens a construção de novas formas de convivência social, o que significa, dentre outras questões, pensar em novas formas de gestão, para viabilizar a complexa e plural vida social. A via democrática, na visão de Dewey, era tida como a mais adequada para gerir a vida social. A seu ver, a democracia deveria ser fundamentada na ciência¹⁹, isto é, na inteligência, para buscar soluções aos problemas vitais da

¹⁷ De acordo com o “Dicionário de filosofia” de Nicola Abbagnano, publicado originalmente em Turim no ano de 1971 e traduzido para a língua portuguesa por Alfredo Bossi em 2007, impresso pela editora Martins Fontes: SP, o termo pragmatismo “foi introduzido na filosofia em 1898, por um relatório de W. James à Califórnia Union, em que se referia à doutrina exposta por Pierce em um ensaio do ano de 1898” (ABBAGNANO, 2007, p. 920). John Dewey (apud ABBAGNANO, 2007, p. 920) define que pelo pragmatismo é possível conceber “o conhecimento e a prática como meios para tornar seguros, na experiência, os bens, que são as coisas excelentes de qualquer espécie”.

¹⁸ Entendemos que para Dewey o conhecimento é todo aquele histórica e socialmente produzido e sistematizado nos campos do saber, como por exemplo, a geografia e a matemática, tanto que o autor situa essas áreas na obra *Democracia e Educação*, sobretudo, nos capítulos 16 e 17, capítulos estes que podem ser visitados pelo leitor para que se certifique de nossa compreensão. Em seus dizeres, “ciência, em suma, significa compreensão do conteúdo lógico de todo o conhecimento. A ordem lógica não é forma imposta ao conhecimento, mas a sua forma adequada quando tornado perfeito ou definitivo” (DEWEY, 1979b, p. 199).

¹⁹ Para Dewey, “cada matéria ou ciência tem assim dois aspectos: um para o cientista, como cientista; outro, para o professor, como professor. Esses aspectos não se opõem, mas também não são idênticos. Para o cientista, a matéria de qualquer ramo do conhecimento humano representa simplesmente certo corpo de verdades a ser utilizado para a descoberta de novos problemas, para novas pesquisas e novas conclusões. Neste caso, os materiais da ciência têm um fim em si mesmos. [...] O problema daquele que ensina é outro. Como professor, não lhe cabe juntar fatos novos, ou

existência nos âmbitos material e moral. Assim pensando, sentimos a necessidade de compreender sua concepção de sociedade e como a indústria e a ciência contribuíram para as mudanças ocorridas na vida do povo americano nos finais do século XIX e início do século XX.

A importância da revolução industrial para a sociedade, na perspectiva de Dewey, pode ser dimensionada no excerto presente em “A Escola e a Sociedade” e “A Criança e o Currículo”²⁰:

[...] A mudança que primeiro nos ocorre, aquela que ofusca e até condiciona todas as outras, é a revolução industrial – a aplicação prática dos conhecimentos científicos, traduzida nas grandes invenções que têm vindo a utilizar as forças da natureza numa escala tão vasta como pouco dispendiosa: o crescimento dum mercado de dimensões mundiais como objetivo da produção, de vastos centros de manufatura para alimentar esse mercado, de meios de comunicação e distribuição baratos e rápidos entre todas as suas partes (DEWEY, 2002, p. 19).

Por esse motivo, estudar a indústria, seus processos, causas e efeitos tornou-se fundamental para Dewey. A Revolução Industrial é compreendida pelo autor, como o motor das demais transformações sociais ocorridas mundialmente naquele período histórico, principalmente nos Estados Unidos. Mudanças que se manifestaram na paisagem com a respectiva exploração dos recursos naturais, que tomou proporções inimagináveis nas relações econômicas e políticas e exigiu um novo papel da ciência para atender as demandas dos fluxos globais de produtos, serviços e pessoas.

Os impactos da Revolução Industrial também foram percebidos no seio familiar. Não houve apenas a revolução dos meios de produção: a inserção da mulher no mercado de trabalho, a preparação dos jovens para a vida produtiva nas fábricas e as relações humanas em sua totalidade passaram por profundas

novas hipóteses ou verificações novas à ciência que ensina. Ele está interessado na matéria como representatividade de um determinado estágio e uma certa fase do desenvolvimento da experiência. Sua tarefa é a de conduzir uma experiência viva e pessoal. Portanto, o que lhe importa, como mestre, são os modos por que a matéria se tornou uma parte daquela experiência; é o que realmente exista na criança de utilizável com referência àquela experiência; o processo por que esses elementos podem ser aproveitados; o modo como seu próprio conhecimento da matéria passa assisti-lo na interpretação dos desejos e atividades infantis, e, por fim, a descoberta do meio em que a criança deve ser colocada para que o crescimento venha a ser devidamente orientado” (DEWEY, 1978, p. 55 e 56).

²⁰ Os textos “A escola e a sociedade” (publicado no ano de 1900 com o título “The school and society”) e “A criança e o currículo” (publicado no ano de 1902 com o título “The child and the curriculum”) foram traduzidos para o português por Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel de Sá, reunidos em uma só publicação impressa por Relógios D’Água Editores em fevereiro de 2002.

alterações. Nesse viés, a escola que se estruturou visando atender quase exclusivamente as necessidades de reordenamento das famílias em prol da organização da sociedade industrial, ganhou destaque, tornando-se o primeiro espaço externo ao ambiente familiar, possibilitando às crianças executarem atividades necessárias a vida social. É no ambiente escolar que a criança se inicia nas relações entre dar e receber, ceder e reivindicar, sugerir ou acatar aquilo que é necessário para a vivência coletiva.

Na concepção de Dewey, a escola sintetiza as relações associadas com a organização da vida coletiva. Sendo assim, a leitura da dinâmica de composição da sociedade contribui para uma estruturação coerente da escola e do programa de ensino. Logo, para compreendermos sua proposta educacional, precisamos entender a forma como o autor interpreta e reflete sobre a sociedade. Observamos que sua análise se faz em dois momentos, a saber: a) análise das relações e dos consórcios firmados no interior do grupo e; b) análise das relações e dos consórcios firmados entre os grupos. O pesquisador não nega que isso se dá em alianças um tanto delicadas e frágeis onde o consenso é algo um tanto tênue.

Dewey faz uma distinção entre sociedade e comunidade, que em sua compreensão, são termos ambíguos. O primeiro é subtendido como laudatório, *de jure*, ou seja, uma organização que se dá pela lei, pelo direito; o outro – a comunidade – possui uma significação *de facto*, tão logo, como as coisas se dão, a prática no interior da estrutura. Mas afinal, o que essa ambiguidade implica no conceito de democracia? O Estado opera com a lógica do conceito de sociedade, definindo generalizações, pressupondo que todos endossam as operações realizadas e definindo o modo de viver de todos. Contudo, na prática, ou seja, nas condições reais da comunidade, as divergências são inúmeras e não encontramos unidade.

Outro ponto importante mencionado por Dewey (1979b, p. 88) diz respeito ao fato de que aqueles que adotam o conceito de sociedade não incluem “homens reunidos em conluíus criminosos, agremiações comerciais que mais saqueiam o público do que o servem e engrenagens políticas que se mantêm unidas pelo interesse da pilhagem”. Para o autor, isso é um equívoco, porque a concepção de sociedade compõe-se no campo das ideias e não da realidade. Dewey concorda também que, embora arraigadas de oposições, existem “apreciáveis qualidades da “sociedade” e são estas que as mantêm unidas” (DEWEY, 1979b, p. 88).

Em nosso entendimento, o autor aponta as divergências e particularidades que movem os indivíduos dentro de um grupo, não perdendo de vista os interesses maiores que os mantêm unidos, pertencentes a um grupo social. Um exemplo do autor é que “há entre ladrões sentimento de honra e uma quadrilha de salteadores tem um interesse comum a vincular todos os seus componentes” (DEWEY, 1979b, p. 88)²¹.

Dewey assinala ser preciso chegar a um ponto de equilíbrio entre as duas acepções, um “juízo, de uma medida do valor dos diferentes modos de vida social” (DEWEY, 1979b, p. 89), no sentido de evitar dois extremos, a saber: a) o entendimento da sociedade como normativa e que não revela as divergências que lhes são inerentes para uma sociedade ideal e; b) a perda de significados e valores desejáveis, nas palavras do intelectual, extraíndo os traços desejáveis das formas de vida social existentes, empregando-os para criticar os traços limitando e sugerir possibilidades de melhorias.

Dois questões relevantes acompanham a nossa análise deweyana sobre a sociedade e a democracia: “Até que ponto são numerosos e variados os interesses conscientemente compartilhados? Até que ponto são intensas e livres as relações com outras formas de associações?” (DEWEY, 1979b, p. 89). Supomos que o autor se refere à dicotomia entre os governos totalitários de direita e de esquerda, que tomam corpo na Europa e os governos liberais, inclusive, dos Estados Unidos, que contribuíram para subverter os princípios democráticos em prol de ordem hegemônica.

Dessa forma, a crítica de Dewey (1979b, p. 90) anuncia que “o vínculo da união não é a força coercitiva”, entretanto, “o temor não é fator necessariamente indesejável na experiência”. Assim, “O mal está em apelar-se unicamente para o medo” (DEWEY, 1979b, p. 90). Precisamos considerar que tais análises foram feitas para explicar a vida da sociedade norte-americana no período de Dewey. Todavia, são fundamentos pertinentes para a atualidade, por isso fazem dele um clássico.

Em nosso entendimento, a força coercitiva, a obediência e a submissão do povo constituem um paradigma a ser rompido em uma sociedade democrática, considerando que na ausência de “grande número de interesses comuns; não há

²¹ Uma indicação didática, tomada de ressalvas, mas que ajuda a compreender as contradições no interior da sociedade apontadas por Dewey – inclusive com exemplos parecidos – é a série “La casa de papel”, criada pelo cineasta espanhol Álex Pina em 2017.

livre reciprocidade do dar e receber entre os membros do grupo social” (DEWEY, 1979b, p. 90). O autor entende que, para a concretização de valores comuns, é necessário que os membros da sociedade disponham de oportunidades iguais para dar e receber, coexistindo com uma variedade de empreendimentos e experiências, visando à participação de todos.

Observamos que Dewey não formula verdades absolutas e incontestáveis, e para nós, a ideia de oportunidades igualitárias e participação mútua do corpo social diante das decisões e tomada de rumos sociais parece utópica. Mesmo em sua época e localidade, como discutimos, nem todo indivíduo tinha a oportunidade de defesa de seus pontos de vista sobre determinado assunto. Isso é próprio da estratificação social e os Estados Unidos era e continua sendo composto por camadas sociais desiguais. Basta recordarmos Jim Crow²² ou da desigualdade entre os gêneros, por exemplo, nos cargos políticos do país. Sendo assim, parece-nos um pouco idealista a disposição de oportunidades iguais e a existência dos tais “empreendimentos e experiências de que todos participassem”.

Consideramos que a liberdade é uma categoria fundamental para o embasamento da concepção de democracia em Dewey (1979b). Para discorrer sobre ela, o autor resgata o conceito de escravidão da filosofia de Platão. Esse clássico da filosofia antiga, também possui limites temporais. Seus discursos e escritos certamente contribuíram para seu contexto histórico e espacial. Muito embora como defendemos, a sociedade muda, as relações mudam, o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia, da comunicação e outras esferas da vida também mudaram.

Podemos, então, utilizar da filosofia platônica para compreender a democracia deweyana? Quando Platão descreve o escravo como aquele privado de liberdade está oportunizando a Dewey um contraponto interessante. A liberdade só existe porque existe também a escravidão. Ao considerar que a liberdade é fundamental para a formulação democrática é preciso compreendê-la em sua totalidade; e o pensador contribui para isso. O conceito de escravidão é bastante diferente para Dewey, devendo ser analisado no contexto da sociedade capitalista moderna.

²²**Jim Crow** (em inglês, **Jim Crow laws**) formam um corpo de leis locais e estaduais, promulgadas nos Estados austrais dos Estados Unidos, que institucionalizaram a segregação racial, afetando afro-americanos, asiáticos e outros grupos étnicos. Tais leis duraram entre 1876 e 1965.

Parece-nos que na obra de Platão, não há uma abordagem dedicada exclusivamente ao tema da escravidão, mas, ao refletir sobre o escravo, considera-o incapaz de compreender as leis que regem o universo. Nesse sentido, o conceito de escravidão platônico mostra ligação estreita com a incapacidade de um indivíduo em ser persuadido cognitivamente. Para Platão e também para Aristóteles, a escravidão é resultante das condições naturais da vida humana. Platão entende como escravo aquele “homem que recebe do outro os objetivos que orientam sua conduta” (DEWEY, 1979b, p. 91). Sempre que um homem pratica uma ação e não compreende a sua utilidade para a sociedade ou não possui um interesse particular nela, é, na interpretação de Platão, um escravo.

Essas interpretações estão estreitamente vinculadas às aceções acerca da liberdade. O homem livre na concepção platônica é aquele que orienta suas ações para que elas produzam efeitos para o todo e para si, reconhecendo as leis e movimentos que interpelam sua prática. O homem livre da sociedade capitalista é o cidadão de direito e partícipe da vida social, com liberdade de escolha, inclusive, acerca do trabalho que desempenha. Dewey pensa uma sociedade vinculada com as suas relações de trabalho e se propõe a questionar sua organização científica. Em sua visão, a principal oportunidade para a eficácia da ciência consiste “na descoberta das relações do homem com seu trabalho” (DEWEY, 1979b, p. 91).

Em nossa leitura, para Dewey, a ciência busca responder aos homens, como as relações humanas e, sobretudo, no tocante à questão do trabalho, devem ser travadas para que haja atendimento às demandas individuais e sociais. A ciência e a vivência democrática se entrelaçariam, amalgamadas em um mesmo processo, em todos os campos sociais. Ao mesmo tempo, defende que isso é possível quando os indivíduos se apoderam da compreensão acerca das “relações técnicas, intelectuais e sociais encerradas naquilo que está fazendo” (DEWEY, 1979b, p. 91).

Dessa forma, na visão do autor, a liberdade consiste também em compreender a totalidade das relações inerentes ao mundo do trabalho, da tecnologia, da ciência e das demais esferas sociais. Podemos aprofundar esse entendimento nos reportando ao autor, porquanto:

A eficiência da produção exige com frequência a divisão do trabalho. Mas este se reduzirá a uma rotina maquinal se o trabalhador não vir as relações [...] naquilo que está fazendo, em relação às demais partes do trabalho, e não se dedicar a seu trabalho por essa compreensão. A tendência a reduzir coisas como a eficácia da atividade e a organização científica do trabalho a

técnicas puramente externas, é a prova do ponto de vista unilateral que possuem os que dirigem a indústria – aqueles que lhes determinam os fins (DEWEY, 1979b, p. 91).

Observamos, nesse trecho, uma crítica contundente às cadeias produtivas da sociedade industrial estadunidense. O autor destaca a exploração do trabalho em uma perspectiva de alienação, mesmo concordando com sua organização estrutural para fins de aumento da produtividade. Refuta, também, os esforços dos donos dos meios de produção para garantir seus objetivos econômicos em detrimento do uso das pessoas à custa da exploração calcada apenas em “técnicas externas”. Alerta para o vínculo do trabalhador frente ao trabalho, ou seja, existe a tendência à dedicação, quando há significado naquilo que opera.

Para Dewey, a forma de condução do trabalho nos Estados Unidos de seu tempo ocasionou danos para a vida espiritual – compreendida por nós como capacidade de raciocínio e elaborações cognitivas para compreensão da realidade – tanto quanto para a vida emocional – pelas condições laborais que os operários estavam sujeitos. Isso nos leva a crer que ele, embora não propusesse a ruptura com o sistema econômico capitalista, partia das contradições existentes demonstrando sua inquietação com uma democracia frágil, afinal, os homens trabalhadores não eram livres, nem mesmo estavam integrados ao contexto democrático.

Dewey (1979b, p. 91) menciona sua preocupação com um processo de industrialização crescente que, de um lado, revelava a “eficácia da atividade e a organização científica do trabalho”, mas, de outro lado, desvelava sua unilateralidade benéfica aos dirigentes da indústria que, embora equilibrados em seus interesses sociais, eram incapazes de “se voltarem aos fatores e relações humanas envolvidas na atividade industrial” (DEWEY, 1979b, p. 91).

A contundente crítica de Dewey às associações que não promovem a reciprocidade entre os indivíduos conduziu sua reflexão sobre o “isolamento e exclusivismo de uma quadrilha ou de um corrilho” (DEWEY, 1979b, p. 91) gerador de certo espírito antissocial. Verificamos que, apesar de entranhado em uma sociedade liberal, o autor não deixa de expor suas contradições. Eis aqui uma grande fratura dos princípios democráticos engendrados nos regimes liberais, ou seja, uma democracia restrita a interesses unilaterais.

O autor expõe o lado antidemocrático imanente à democracia norte-americana, aplicando-o, também, na área da educação quando, dentre seus exemplos, menciona que “a escola quando divorciada dos interesses do lar e da comunidade”, ou seja, o isolamento – compreendido aqui como um jogo de interesse antidemocrático - “tende a gerar, no interior do grupo, a rigidez e a institucionalização formal da vida” (DEWEY, 1979b, p. 92).

Podemos asseverar que, na perspectiva do autor, a vida, na sociedade industrial americana, não era definida pelos interesses coletivos capazes de atingir melhorias reais para todos; ao contrário, propunha uma descontinuidade de costumes tradicionais e da liberdade própria daqueles que desbravaram o novo mundo, submetendo-os a condições precárias de trabalho e sobrevivência.

Pontuamos que o ideal democrático defendido por Dewey germinaria de dois elementos: a) nos numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, juntamente com uma “maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social” (DEWEY, 1979b, p. 93) e; b) a cooperação mais livre entre os grupos sociais somados as mudanças dos hábitos sociais reajustadas para vários intercâmbios.

Diante disso, a educação formal contribuiria para uma comunhão entre a educação tradicional, embora coercitiva, com a progressista. Dessa comunhão emanaria a “[...] realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou a readaptação, é de importante consideração” (DEWEY, 1979b, p. 93). Dewey entende que, em sua conjuntura, havia uma subversão na relação entre educação e democracia, acreditando que a primeira não habilitava os indivíduos para uma ação democrática. Para melhor compreensão, rememoramos suas palavras:

O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los (DEWEY, 1979b, p. 93).

Primeiramente, é importante compreender que a autoridade externa se contrapõe à educação democrática e útil à democracia. Outro ponto observável diz respeito ao fato de que, na proposta educacional de Dewey, a educação é

considerada como fator fundamental para a experiência democrática significativa, livre de manobras e subversões em atendimento às necessidades específicas de grupos hegemônicos e em detrimento da incapacidade do coletivo de exercer eficazmente seu papel democrático.

Aqui encontramos o conceito de integração de Dewey, ou seja, o indivíduo se integra na e para a sociedade; e a educação tem participação efetiva nesse processo. O autor aprofunda essa concepção afirmando que “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é primordialmente uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979b, p. 93). Em um exercício de materialização das suas ideias, imaginaríamos uma sociedade que sabe reconhecer os interesses comuns que une as pessoas e lhes dá valor. Dessa maneira, as ações de um seriam pautadas pelas ações do outro.

Tamanha reciprocidade “equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade” (DEWEY, 1979b, p. 93). O autor demonstra otimismo frente às forças que unem os homens, entendendo que a democracia é, de fato, um dos motores que ampliam as vivências sociais. Considera que a indústria, o comércio, por conseguinte, os fluxos, migrações e intercomunicações constituem a causa da ampliação dos interesses entre os homens. Ampliaram-se, desse modo, os interesses compartilhados e constitui-se a democracia, não por uma gênese natural, mas em um processo dialético inerente as relações humanas.

Destarte, à medida que os homens obtinham maiores possibilidades de formação individual – condições dadas pela revolução industrial e das descobertas nos campos da ciência e da tecnologia –, crescia a comunhão de interesses entre eles, tão logo redobrando os esforços voluntários conservá-las e aumentá-las (DEWEY, 1979b). Qual seria, então, o papel da educação diante dessas relações coletivas? O autor nos responde afirmando que uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer com que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa e adaptabilidade. Ao contrário, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem.

Isso nos remete à seguinte análise: a educação passa a protagonizar as conduções de inserção e/ou reinserção dos indivíduos em um contexto democrático industrial afetado pelas transformações científicas e tecnológicas, para se

adaptarem, ou seja, Dewey é consciente da necessidade de rupturas com a ordem vigente e da condução de processos revolucionários. Todavia, segundo nos expõe Favoreto (2008), o autor demonstra acreditar que a pedagogia dava conta das demandas sociais de sua época, sem, necessariamente, haver a ruptura nas relações entre capital e trabalho, tal e qual os estudiosos calcados nas teorias de Karl Marx e nas concepções do materialismo-histórico-dialético.

É importante frisarmos que, assim como Émile Durkheim e Antônio Gramsci, Dewey considerava a escola como uma instituição atuante na sociedade. Entretanto, quando questionam sobre o poder de transformação social dessa instituição, estes pensadores apontam para caminhos distintos. Em síntese, para Durkheim, “a escola deve proporcionar a necessária harmonia moral para solucionar a grave crise da sociedade capitalista no final do século XIX” (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 250), ou seja, ele quer “encontrar, na educação, o elemento necessário para construir a harmonia social, podendo, assim, solucionar a crise capitalista” (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 252).

Já para Gramsci, pressupondo que a estrutura capitalista é excludente, destaca que “a escola, pelo princípio educativo do trabalho, pode formar indivíduos reflexivos, críticos e capazes de atuar socialmente para romper com o sistema capitalista” (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 250). O autor acredita na transformação da escola e da metodologia de ensino, como forma de desenvolver a consciência crítica do educando, para que ele possa participar das decisões políticas e contribuir para a transformação social. De acordo com Nascimento e Favoreto (2018, p. 262), assim como Dewey, “Gramsci apresenta, em suas obras, severas e pesadas críticas à escola tradicional que nos seus escritos [...] descreve a escola que frequentou como autoritária e discriminatória”.

Nesse sentido, compreendemos que Dewey aponta elementos convergentes e divergentes, uma vez que suas análises estavam estruturadas com base em uma reforma pedagógica que pudesse dar significado para a escola, de modo a subsidiar a formação das novas gerações em atendimento às necessidades pontuais, frente aos desafios impostos pela modernidade, sobretudo, no que concerne às relações humanas em uma democracia, “defendendo que a prática pedagógica deve adaptar-se às necessidades históricas da democracia capitalista” (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 252).

Assim como Durkheim, Dewey faz menção à dimensão sociológica da educação, considerando-a como um processo por meio do qual, “o indivíduo, desde o nascimento, assimila os conhecimentos, as técnicas, os hábitos de vida que a civilização humana produziu ao longo de seu desenvolvimento” (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 258).

O objetivo da educação não é permanecer no passado, tampouco construir utopias, mas “tornar os estudantes conscientes do mundo onde vivem. Se for incapaz de construir essa consciência, a escola não oferece nenhum contributo para que a sociedade supere a crise” (LICHTNER, 2009, *apud* NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 258). Para os autores, a visão de totalidade gramsciana, pressupõe que escola e educação “se interligam com a política e a transformação são as motivações pelas quais move contra as concepções escolanovistas as mais pesadas críticas”. Na leitura desses autores, Dewey é o alicerce do escolanovismo.

Em nossa leitura, Dewey não somente percebia as contradições entranhadas no modelo capitalista de sua época, como foi em razão delas, que o autor preconizava reformas nas instituições educativas. Seus postulados ganham importância, não pelo caráter revolucionário que, de forma alguma, o autor enfatizava, mas, pela busca de soluções aos problemas reais de uma sociedade que experimentava mudanças de toda ordem.

A concentração de riquezas nas mãos de poucos, acentuando o crescimento de problemas nos aglomerados urbanos, colocava na ordem do dia, a necessidade de novas formas de gestão da vida em sociedade. De tal forma, podemos dizer que os postulados deweyanos de democratização da educação, sugerem a necessidade de educar a todos; como forma de ampliar as condições reais de mobilidade social e, por conseguinte, da própria estabilidade social.

Sendo assim, nossa análise permeia a necessidade de uma experiência educacional significativa, para que os homens não sucumbissem às fraturas e mediações do sistema econômico capitalista para manutenção da hegemonia. Tais mediações, entretanto, contavam com o crescimento e fortalecimento das relações econômicas e, portanto, com o aprimoramento da ciência e da tecnologia, possibilitando o crescimento da produção e expansão do comércio e das negociações.

Todavia, as concepções deweyanas relativas à democracia também possuem limites e contradições. Nesse sentido, fechamos nossa discussão, concordando com

Moreira (1957, p. 74) ao mencionar que Dewey estava imerso em um contexto social específico dos norte-americanos de meados do século XX. Para o autor, havia certa idealização do progresso norte-americano capaz de estimular a ação individual e de busca pela igualdade de oportunidades, muito embora afirme, contundentemente, que as oportunidades para todos não passavam de mito, pois quando a produção econômica e a ascensão do bem-estar eram generalizadas, o sentimento coletivo era forte e as perspectivas de futuro ainda mais.

Por sua vez, o estudo de Cunha (2007, p. 07) revela que “no início do século XX, a filosofia passava por profundas transformações, visando ultrapassar os moldes metafísicos tradicionais”. Dewey contribuiu para esse processo assumindo o seu papel intelectual e sua militância social, sobretudo, na Universidade de Columbia, na qual ingressou no ano de 1904.

Retomando Karnal et al. (2007, p. 158), nessa era progressista “[...] surgiram numerosas correntes e movimentos intelectuais, sociais, culturais e políticos, afirmando que a gerência estatal da economia e da sociedade era necessária para construir um mundo melhor e prevenir o conflito social”.

Na perspectiva de Dewey, os envolvidos com a educação deveriam “penetrar e definir as ideias implícitas em uma sociedade democrática para aplicá-las aos problemas da educação” (DEWEY, 1979b, s/p). Ao tomar para si essa tarefa, tornou-se alvo de muitas críticas, algumas delas distorcendo seu pensamento, demonstrando incompreensão de seus postulados, inclusive, no Brasil. Ao mesmo tempo em que Dewey se mostrou conciliador de polos opostos, por exemplo, da dicotomia ensino tradicional e progressista, no qual consideramos que o autor se compõe no eixo de equilíbrio da balança do juízo, diverge-se dos liberais conservadores dominantes na produção do conhecimento em seu país, denunciado por esquerdistas e estudiosos da linhagem marxista (TRINDADE, 2009).

Ao caracterizar os Estados Unidos da América como sociedade democrática, Dewey nos leva a crer que a nação gozava de alicerces para tal, porém, precisava adentrar os muros das escolas e dos processos de ensino. Isso fica claro com as críticas referentes à educação tradicional em seus escritos. Na leitura que fazemos, o autor pleiteava a transformação do hábito, ou seja, a experiência educacional significativa deveria conduzir/guiar os imaturos, para que mudassem seus hábitos contribuindo, desta forma, com o aprimoramento dos pilares democráticos de seu país.

Portanto, acreditamos que a construção desse novo hábito para Dewey, implica na conquista de uma nova atitude reflexiva capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma conduta produtora do conhecimento. O hábito é mecânico, mas, para alcançar a mudança dele, uma série de outras determinações devem ser orientadas e/ou reorientadas, para que o indivíduo que recebe a condução do maduro adquira o hábito desejável e necessário para a continuidade da existência humana.

Dewey apascenta a escrita da obra **Democracia e Educação** com o intento de explorar os elos entre a via democrática para a organização social; e da educação como meio para transmiti-la. Para Cunha (2007, p. 8), essa é uma obra de pedagogia, como também um tratado de psicologia, filosofia e de ciências sociais, pois “aborda um tema multifacetado essencial à existência humana: a educação”. O próprio Dewey a anuncia como “Uma introdução à filosofia da educação”.

Por isso, na leitura de Cunha (2007, p. 07), Dewey sistematizou suas ideias filosóficas relativas à educação, com o objetivo de criticar o seu presente e “mobilizar ações para a construção de uma nova sociedade – a sociedade democrática”. Isso justifica sua preocupação com as assertivas referentes à democracia. Em sua premissa, era um conceito fundamental e determinante, tanto quanto era o papel educação frente a sua condução, afinal, a escola era um espaço singular para a transmissão dos saberes necessários à democracia.

Ainda, para Cunha (2007, p. 8) pensar na relação entre democracia e educação faz refletir sobre “o cerne do problema da escola contemporânea: a inexistência de uma sociedade verdadeiramente democrática”. Deparamo-nos, neste momento, na análise que fizemos; com um limite da teoria deweyana no tocante à democracia. Não podemos ler o termo, nem mesmo aplicá-lo para compreender uma sociedade que não seja a norte-americana em sua dinâmica democrática. Os contextos conjunturais que forjaram a democracia norte-americana são singulares e diferentes do território brasileiro, ou seja, para compreendê-la é necessário situá-la no contexto da própria época. Não negamos possíveis aproximações, mas a história de formação territorial é diferente, os processos de independência são distintos, a sociedade e os elementos políticos, econômicos e culturais também os são.

Dewey (1979b, p. 87) nos recorda que os “homens associam-se de todos os modos e para todos os fins”. As relações justificam o comportamento e as adaptações humanas para a vida social. Existem vários grupos e firmamos

consórcios diferentes com cada um deles, dada, é claro, a troca mútua de experiências entre eles e a sociedade.

A escola é, nesse sentido, uma espécie de laboratório. Nela, o processo de ensino e de aprendizagem promove a relação entre o conteúdo e a prática cotidiana, engendrando sua função social na necessidade de consolidação de um tipo de democracia que realmente possa atender à necessidade coletiva, a escola assume, juntamente com as demais instituições²³, certo protagonismo na consolidação desse tipo de sociedade.

Na visão de Dewey (1979b, p. 88), “[...] em muitos países modernos e em alguns antigos, há grande diversidade de nacionalidades, com diferentes línguas, religiões, códigos morais e tradições”. Como vimos, é o caso do seu berço que, por conta da intensa miscigenação, demorou séculos para estruturar os alicerces democráticos do Estado. O método do autor para ensinar seu conceito de democracia é bastante didático, com indicações de dois elementos necessários. O primeiro implica não apenas em “numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento dos seres, os interesses recíprocos, fatores de regulação e direção social” (DEWEY, 1979b, p. 93). O autor considera a participação coletiva e o interesse comum como elementos fundamentais para a democracia. Logo, a “preservação da liberdade do homem enquanto indivíduo e, ao mesmo tempo, a observação do bem comum e das exigências da vida coletiva” (TRINDADE, 2009, p. 53) constituem o primeiro pilar para a vida coletiva e comunitária.

Na história norte-americana das primeiras décadas do século XX, tais valores eram defendidos por diversos autores e constituíam-se balizadores para a consolidação da sociedade desde o século XIX (KARNAL et al., 2007). Embora

²³ Para nós, está claro que John Dewey não compreendia a escola como uma instituição capaz de tornar democrática a sociedade norte-americana, mas como um pilar nesse processo. Temos, nesse sentido, dois pressupostos. Primeiramente, o papel da escola no processo de transformação da sociedade que, em sua perspectiva, era limitado e por isso deveria estar articulado às demais instituições sociais – Sobre esse assunto, sugerimos a leitura do capítulo A transformação social e a educação escolar nos clássicos da tese de doutorado Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais de Aparecida Favoreto, publicada no ano 2008, disponível pelo link: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09-FAVORETO.pdf>>. Uma vez compreendida a perspectiva do teórico relativa à articulação entre as instituições sociais para a construção de uma sociedade democrática, em segundo lugar, percebemos nesse fundamento o seu caráter fronteiro contribuindo para as análises teóricas, metodológicas e filosóficas dos mais distintos campos das ciências humanas. Sendo esta última inferência um ponto de convergência entre aqueles que buscam compreender seu pensamento: Castillo (2003)²³, Cunha (2007), Cambi (1999), Trindade (2009), Westbrook, et al. (2010), dentre outros.

dividido em camadas populares, com problemas de ordem social como imigração massiva, exploração do trabalho feminino, intolerância étnico-racial, dicotomia entre pobreza e riqueza, exploração da mão de obra e demais demandas sociais, o coletivo do país demonstrava interesse comum e a questão do crescimento econômico era um deles.

Sendo assim, seus postulados contribuem para reforçar esses princípios e, concomitantemente, apontam caminhos para a sociedade dar conta dos desafios cotidianos. Observamos que a consolidação e crescimento industrial, o avanço tecnológico e a melhoria da qualidade de vida eram importantes para todos os cidadãos. Percebemos, nessas necessidades, os elementos de convergência de interesses capazes de orquestrar uma sociedade democrática.

Outro elemento fundante da democracia deweyana significava:

[...] não só uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como também a mudança dos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios (DEWEY, 1979b, p. 93).

O autor reforça a necessidade de mudança em relação aos hábitos sociais, defendendo que a educação é a via mestra pela qual, os indivíduos imersos nos processos de ensino devem ser conduzidos pelo professor, para que os hábitos resultantes das relações humanas possam ser convertidos em hábitos no modo de produzir a vida no seio da industrialização e das mudanças de perspectivas frente à ciência, alicerçados principalmente, na democracia.

O percurso feito até o presente momento confirma nossa ideia de que o pensamento educacional do autor, parte das demandas da vida coletiva. Conquanto, ficou demonstrado o seu apelo, sobretudo, aos educadores, para que se atentassem às mudanças sociais iminentes às novas acepções da sociedade industrial, científica e tecnológica na transição para o século XX. Dewey advogou para que os maduros aprimorassem os processos formativos das novas gerações, cujo sustentáculo estaria na democracia. O autor mostra a importância do exercício reflexivo para promover o espírito – a inteligência – crendo na sua necessidade para a gestão individual e coletiva, como também para a continuidade da vida social.

Doravante, investigaremos os postulados de Dewey acerca da educação, objetivando demonstrar que esta, quando fundamentada na relação entre o ensinar e o aprender, é considerada pelo autor, como o caminho para a continuidade da

existência humana. Deste modo, nossas análises sobre seu pensamento permanecerão atentas ao processo histórico no qual Dewey vivenciou, refletiu e foi influenciado nos escritos de suas obras. A questão que orientará o próximo capítulo é a seguinte: a educação, na proposta educacional de Dewey, é uma necessidade da vida ou é simplesmente um produto humano dentre tantos outros?

2 A EDUCAÇÃO COMO NECESSIDADE DA VIDA NA PERSPECTIVA DE JONH DEWEY

Neste segundo capítulo debruçamo-nos sobre a obra **Democracia e Educação** de John Dewey (1916), para entendermos seus postulados sobre a educação. Pretendemos mostrar que, na concepção do autor, a educação, centrada na relação entre o ensinar e o aprender era tida como processo necessário para continuidade da existência humana. Retomamos a tese de que os postulados deweyanos, convocam os educadores para prestarem atenção às mudanças no âmbito da indústria, da ciência e da democracia, que afetaram a sociedade americana nos fins do século XIX e início do XX, a fim de atribuir novos significados ao processo de formação escolar das novas gerações. Na opinião do autor, essa tarefa requereria dos educadores um grande esforço para reconhecer a origem, o papel e a função do espírito – da inteligência – na atividade que influencia e dirige a vida coletiva.

Além da obra mencionada, utilizamos dois ensaios: **A Criança e o Programa Escolar** e **Interesse e Esforço**, importantes para deslindarmos as categorias “interação” e “continuidade” e entendermos como estas se configuram na transmissão\apropriação do conhecimento entre as novas gerações. O nosso foco é trazer à luz as contribuições de Dewey relativas à educação, procurando refletir sobre o seu pensamento ancorado no processo histórico do qual o autor participou ativamente. Nesse sentido, evitamos rótulos e classificações que, a nosso ver, poderiam dificultar a compreensão relativa às proposições elencadas por Dewey ou por outro autor como produção humana localizada em dado tempo e espaço social, com questões próprias a serem abordadas tendo em vista a solução de problemas que o afeta²⁴.

Em **Vida e Educação** (1978), Dewey (1965, p. 69) afirma que os elementos fundamentais do processo educativo correspondem, “[...] de um lado, um ser imaturo e não envolvido – a criança – e, de outro, certos fins, ideias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto”. O autor expõe essa ideia, salientando que o processo educativo consiste na adequada interação desses

²⁴ Para alguns, essa forma de ler o autor parece ficar à mercê da neutralidade científica, porém aparar essa aresta e romper com essa percepção é um dos nossos desafios.

elementos. Em sua perspectiva, “a concepção das relações entre um e outro, tendente a tornar fácil, livre e completa essa interação, é a essência da teoria educativa” (DEWEY, 1965, p. 69). Todavia, na forma pela qual essa relação é compreendida, encontra-se toda a dificuldade, pois o autor considera mais fácil observar os fatores isoladamente, salientando um em prejuízo de outro, considerando-os divergentes, do que descobrir a realidade a que ambos pertencem.

Abordamos a proposta de educação de Dewey como processo de interação entre maduros e imaturos, entendida como requisito para a continuidade da existência humana, partindo da: a) educação como uma necessidade social; b) educação enquanto função social; c) educação como direção; e, d) educação como crescimento.

Para tanto, usamos os quatro primeiros capítulos de **Democracia e Educação**, nos quais Dewey nos esclarece o significado dessas categorias de análise, formulando argumentos que corroboram com a sustentação da hipótese de que: o papel do adulto e, por conseguinte, do professor, como alguém com maior domínio da experiência humana consiste em dirigir o processo de ensino, estabelecendo as condições para que a criança – o aprendiz e/ou o imaturo(a) – desenvolva suas aptidões adquirindo habilidades necessárias para conduzir a si própria(o) e, conseqüentemente, a sociedade da qual ela(e) é, a princípio, um ser em potência.

Para Dewey, a sociedade havia mudado, mas a escola continuava tradicional, descrevendo a respeito da incongruência entre os fundamentos da sociedade democrática do seu país e a condução das novas gerações pela escola que, na sua visão, coadunava com princípios e métodos autoritários, coercitivos e, portanto, nada democráticos. Assim, entendemos que para o autor, só haveria a mudança dos hábitos, se houvesse uma mudança na forma de conduzir o ensino.

Considerando que para Dewey, a mudança de hábito era uma necessidade social, para perquirir o papel da educação, faz-se necessário examinar o papel da educação formal frente à perspectiva de renovação da sociedade. Partimos da premissa de que ela opera a “transmissão da experiência e a reconstrução das práticas e valores coletivos” (CUNHA, 2007, p. 8).

Em **Democracia e Educação**, Dewey concebe a educação como necessidade da vida. Esse pressuposto nos conduz às palavras de Brandão (1993)

ao salientar que, o cotidiano da vida humana, encontra-se emaranhada à educação, entendendo que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1993, p. 07).

Pontuamos certa concordância entre Dewey e o autor citado acima, no que tangencia as perspectivas de processos educativos que acontecem a todos nós, indiferente do período histórico, local de vivência, classe social e/ou outras determinações que condicionam as nossas vidas, mas que não nos impossibilitam de obtermos experiências de aprendizagem por meio das relações.

Diferente de Brandão (1993), Dewey evidencia que não é apenas “misturar a vida com a educação”, ou seja, no seu entendimento, essa relação é um tanto mais profunda. Por isso, buscamos demonstrá-la no percurso da escrita deste tópico. Acreditamos que a leitura da história humana é primordial para compreendermos os vínculos de transmissão de conhecimentos entre as novas gerações.

Apoiamo-nos nas considerações de Savater (1998) ao defender que o processo de ensino não acontece via a simples transferência de conhecimentos, uma vez que é marcado substancialmente por experiências ao longo de toda a vida, evidenciando que:

Os primeiros grupos humanos de caçadores-coletores educavam seus filhos, assim como os gregos da época clássica, os astecas, as sociedades medievais, o século das luzes ou as nações ultratecnologizadas contemporâneas. E esse processo de ensino nunca é uma simples transmissão de conhecimentos objetivos ou de destrezas práticas, mas vem acompanhado de um ideal de vida e de um projeto de sociedade (SAVATER, 1998, p. 171).

Assim sendo, por sua vez, Brandão (1993) faz um percurso parecido com o de Savater (1998); e de Dewey (1971). Para estes autores, a educação é um processo que se dá ao longo de toda a vida; e a dinâmica atual contemporânea, pode ser melhor compreendida, quando retornamos à história das associações mais precoces da organização comunitária e sedentária, para comparar seus elementos estruturantes e identificar aqueles que permaneceram. Precisamos olhar para as

múltiplas temporalidades e espacialidade²⁵, para percebermos nelas que fatos e fenômenos comuns²⁶ não são apenas questões relativas a métodos, mas constituem uma necessidade vital para a compreensão do que, de fato; podemos considerar como educação.

Reiteramos o pensamento de Dewey (1979b) ao afirmar que a renovação da vida se dá pela transmissão do conhecimento, sendo esta uma das mais notáveis diferenças entre os humanos e as demais espécies animais. Ainda que os instintos nos aproximem e, ao mesmo tempo, nos façam diferentes das coisas que não possuem vida, “[...] podemos dizer que um ser vivo é aquele que domina e regula em benefício de sua atividade incessante as energias que de outro modo o destruiriam” (DEWEY, 1979b, p. 1). Nesse sentido, temos por meio da transmissão de conhecimentos, maiores expectativas de perpetuação da espécie humana.

Desse modo, a continuidade da vida implica em uma contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos. Em Dewey (1979b, p. 2), a palavra vida ganha um significado que transita entre a coisa física e “a extensão de toda experiência do indivíduo e da espécie”. Assim, o termo vida, na concepção do autor, abarca todo tipo de os costumes, as instituições, as crenças, vitórias, derrotas, divertimentos e ocupações. Logo, vida é crescimento, exige cuidado e alimento.

Para o pensador, a continuidade da vida se dá pela “experiência”. Ele a aprofunda ao longo da sua construção teórica, mas já se apropria e faz ensaios de sua conceituação também nessa obra, mostrando, inclusive, um dos princípios básicos de seu entendimento acerca dela: o da continuidade. Este, por sua vez, é trazido para esse debate, quando defende sua necessidade para a continuidade da existência humana. Nos termos do autor, “com o renovar da existência física, também se renovam, no caso de seres humanos, as crenças, ideias, esperanças, aventuras, sofrimentos e hábitos”. Sendo assim, existe a “continuidade de toda a experiência”. E a “educação, em seu sentido mais lato é o instrumento dessa

²⁵ Destacamos que todos os autores mencionados utilizam o método historiográfico vinculado às múltiplas temporalidades e espacialidades, conforme pontuamos na introdução desta dissertação e que pode ser encontrado nos historiadores clássicos. Compreendemos que Brandão (1995) e Savater (1998) não tinham como preocupação elementar situar suas análises no contexto da história e historiografia da educação, mas na exposição de suas ideias assim fazem.

²⁶ A necessidade de transmissão dos conhecimentos de uma geração para outra, ou se preferir como Dewey, dos “maduros para os imaturos” é um ponto de convergência entre todos os agrupamentos humanos independente do contexto temporal-espacial, portanto um fenômeno histórico importante para nossas análises.

continuidade social da vida” (DEWEY, 1979b, p. 2). Portanto, para o autor, a educação é, também, o meio pelo qual o professor pode conduzir os seus alunos para a objetivação de novos hábitos.

Os novos hábitos, na leitura que fazemos de Dewey (1979b), ainda que não promovam a revolução econômica, política e social, sobretudo, nas relações entre capital e trabalho e não produza a transformação nas relações humanas para que as fraturas do sistema econômico capitalista sejam substituídas por um novo modelo socioeconômico, podem, sim, contribuir para que os homens tenham condições de atuarem na ordem social e democrática, sem sucumbirem diante dos desafios da vida industrial e urbana, como era o caso dos Estados Unidos de sua época.

Existe, portanto, uma relação entre a experiência e a transmissão de conhecimento. É uma espécie de ponte entre os imaturos e os maduros. Para entendermos isso, precisamos retomar a ideia do autor de que “existe o contraste entre a imaturidade dos recém-nascidos membros do grupo – seus únicos futuros representantes – e a maturidade dos membros adultos” (DEWEY, 1979b, p. 2).

Esse contraste, que num primeiro momento, parece simbolizar um distanciamento entre gerações é, ao mesmo passo, uma possibilidade dialética entre eles, pois à medida que os anciãos disseminam seus valores e hábitos mais profundos para os pequeninos, os transformam e transformam a si mesmos no tocante à experiência de manterem vivos os fundamentos da existência, não somente deles mesmos, mas de seu povo. Assim, “a educação, e só a educação suprime essa distância”, bem como ela é uma “questão de necessidade” (DEWEY, 1979b, p. 3).

Logo, “a sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão” (DEWEY, 1979b, p. 3). Se um grupo humano desprezar a educação; e seus descendentes forem abandonados a si mesmos, jamais conseguirão praticar a manutenção dos hábitos mais simples como a alimentação ou a comunicação, “quanto mais no que diz respeito à aquisição das capacidades técnicas, artísticas, científicas e moral da humanidade!” (p. 4).

Firmada a importância da transmissão, ou seja, da experiência educativa entre gerações, Dewey nos faz pensar na necessidade da escola. O autor se refere à escola enquanto instituição organizada e sistematizada pela sociedade capitalista moderna, para atender às novas demandas e complementar o papel da família diante da transmissão de conhecimentos úteis, para a manutenção da vida e da

sociedade. Instituição que, em sua época, mundial e genericamente, estava consolidada, mas em processo de constante transformação e adaptação inerentes às determinações de cada tipo de organização sociocultural.

Argumenta que, com efeito, as instituições de ensino, constituem-se como espaços propícios de “[...] transmissão para formar a mentalidade dos imaturos; mas não passam de um meio – e, comparadas a outros agentes, são um meio relativamente superficial” (DEWEY, 1979b, p. 4). Subsistem, desse modo, dois campos de forças que tencionam essa instituição. No campo da função social – segunda categoria a que nos propomos esclarecer neste tópico –, a condução do conhecimento humano e, no campo da limitação, o reconhecimento da sua dependência de articulação com outras instituições sociais.

Para Dewey (1979b), a escola é também um divisor fronteiro entre a educação que adquirimos nas vivências e a educação formal. Nesse sentido, o autor explicita que:

Existe, portanto, diferença bem acentuada entre a educação que se granjeia a conviver com outras pessoas – enquanto verdadeiramente se convive, em vez de continuar-se apenas a viver juntos – e a educação intencional dos mais novos. No primeiro caso a educação é casual; é natural e importante, mas não é o motivo expresso da associação (DEWEY, 1979b, p. 6-7).

Assim, compreendemos que a educação não formal²⁷ é aquela que acontece em contato com outros seres humanos cotidianamente, refere-se aos saberes habituais e livres do rigor teórico e metodológico, despreocupada com um programa específico advindo de um sistema vinculado aos interesses do Estado e/ou de qualquer outra organização burocrática que rege a vida social.

A educação formal, por seu turno, é aquela que na conjuntura da sociedade moderna, materializa-se em uma instituição, ou seja, na escola. Isso define a sua “função social”. Emanada, obviamente, das necessidades urgentes de transmissão de hábitos e valores inerentes ao convívio coletivo, já na antiguidade clássica e, em

²⁷ O termo “educação não formal” é utilizado conforme conceituado no primeiro capítulo da dissertação de mestrado de Telma Patrícia Marques Martins, defendida em Lisboa no ano de 2013, cujo título é “Educação Não Formal: A importância das Salas de Estudo” disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4716/1/TelmaMatias.pdf>>. Voltamos nossa atenção ao primeiro capítulo e validamos sua análise, uma vez que a pesquisadora se fundamentou em Vázquez (1998), Pinto (2005) e Gohn (2006).

caráter dúbio e inegável, para atender os ordenamentos político-ideológicos amalgamados à instituição Estatal.

Consideramos esse um ponto crucial, para que nos capítulos seguintes possamos elucidar a função do professor na teoria deweyana. Sendo assim, e de modo delicadamente superficial, nossas atenções voltaram-se para o surgimento da escola. Frente à importância da sistematização do conhecimento acumulado e de seu estreitamento com a organização moral da sociedade, Dewey (1979b) assevera que:

É evidente a necessidade de educar; demasiado urgente a necessidade de efetuar uma mudança em sua atitude [dos mais novos, das crianças] e seus hábitos para que se possa deixar de levar em conta as consequências. Desde que, em relação a eles, nosso fim primacial é habituá-los a participar da vida em comum, não podemos deixar de examinar se estamos ou não criando as aptidões que garantirão esse resultado (DEWEY, 1979b, p. 7).

O autor deixa claro o seu posicionamento frente à função da escola na mudança de hábitos, para reordenar a conduta dos imaturos alinhando-os aos princípios e valores democráticos, no seu caso, os dos Estados Unidos da América. Portanto, a vida em comum que o autor se refere, é a democrática e liberal ao qual seu país se situa. Ao mesmo tempo em que o autor nos ajuda a refletir sobre a relevância da educação formal propriamente dita no processo de formação humana, nos auxilia na compreensão de que ela deve ser dotada de significação para a vida coletiva, porquanto, acredita que:

[...] se a humanidade progrediu alguma coisa compreendendo que o verdadeiro valor de toda instituição é seu efeito caracteristicamente humano – seu efeito sobre a experiência consciente – podemos acreditar que esta lição foi, em grande parte, aprendida ao contato com os jovens (DEWEY, 1979b, p. 7).

Tais considerações revelam a distinção entre a educação formal e a não formal apontando que as associações humanas menos complexas, não usavam artifícios especiais ou materiais específicos, para que as crianças e/ou os adultos nutrissem fidelidade à coletividade, parecendo como afirma Dewey (1979b, p.8) “absurdo aos selvagens reservarem algum lugar onde se cuidasse unicamente de ensinar e aprender”.

Entretanto, o autor admite que sem a educação formal, “[...] a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa é impossível” (DEWEY,

1979b, p. 7). O autor evidencia, ainda, os riscos inerentes ao processo de transição da educação indireta à formal, entendendo que, com a educação surge o perigo de ensinar coisas desarticuladas das reais necessidades da vida cotidiana, afinal, os conhecimentos acumulados por uma sociedade primitiva são postos em prática.

Na nossa leitura, o motor da teoria deweyana, no que tange à pedagogia como prática educativa consiste justamente na defesa de ensinar conhecimentos que contribuam para a vida social dos homens. Para o autor, ao distanciar-se da realidade cotidiana, a educação formal “se torna facilmente coisa distante e morta – abstrata e livresca, para empregarmos a palavras pejorativas habituais” (DEWEY, 1979b, p. 9). O autor vai além ao assinalar que “o perigo permanente, portanto, é que o cabedal da introdução formal, se torne exclusivamente a matéria do ensino nas escolas, isolado das coisas de nossa experiência, na vida prática” (DEWEY, 1979b, p. 9).

O autor tece críticas à educação formal, buscando ao mesmo tempo, o equilíbrio entre esta e a aprendizagem das relações não formais. Em sua concepção, “[...] um dos mais ponderosos problemas com que a filosofia da educação tem de arcar é o modo de conservar conveniente equilíbrio entre os métodos de educação não formais e os formais” (DEWEY, 1979b, p. 9).

Ao admitir que “à proporção que a sociedade se torna mais complexa em estruturas e recursos, aumenta à necessidade do ensino e aprendizado formais e intencionais” (DEWEY, 1979b, p. 10), o autor analisa a função social da educação. Compreendemos que, se a sociedade é complexa, a educação também se torna complexa. Sendo assim, seus argumentos partem da epistemologia da palavra educação que, em sua leitura, vincula-se a uma espécie de condução, elevação, direcionamento. Podemos, então, preanunciar que a função do professor em sua teoria está relacionada à condução das novas gerações para a construção de condições reais de continuidade da existência humana.

Dewey revela seu viés conservador relativo aos pilares socioeconômico capitalista, ao demonstrar que, “se tivermos em mente o resultado desse processo, diremos que a educação é uma atividade formadora ou modeladora – isto é, modela os seres da forma desejada de atividade social” (DEWEY, 1979b, p. 11), ou seja, as atividades sociais que os indivíduos americanos deveriam se modelar eram, de fato, inerentes à democracia capitalista, em seu caso a americana.

Consideramos que o indivíduo que frequenta uma instituição cujo objetivo central é modelar seus valores e hábitos, certamente, está sendo preparado para o convívio social. No nosso entendimento, ao citar Durkheim (1969), Dewey deixa claro que a educação é útil para a manutenção das relações sociais, pois considera que a educação viabiliza o aprimoramento das experiências, que uma vez aprimorada, é capaz de inculcar nos imaturos os intuítos e ideias correntes no grupo social. Se as coisas se transformam materialmente no espaço, de que modo as crenças e aspirações – que não podem ser fisicamente extraídas e, depois, inseridas, – se comunicam? Como resposta, o “problema está em descobrir o método pelo qual os seres humanos mais jovens assimilam os pontos de vista dos mais velhos, ou pelo qual os mais velhos tornam os jovens mentalmente semelhantes a eles” (DEWEY, 1979b, p. 11).

Nesta última afirmação, Dewey chancela nosso objeto de pesquisa uma vez que entendemos a primazia por ele atribuída ao trabalho do professor de seu tempo para tornar os mais jovens habituados à continuidade do ordenamento social e aptos para substituírem, no movimento histórico, os mais velhos. Entendemos que o método proposto pelo autor para tornar os jovens mentalmente semelhantes aos mais velhos, corresponde à sua teoria da experiência educativa, destacando que a função do professor é também inerente a ela. Além do mais, ele mesmo tem a resposta quanto ao método, ao defender que “consiste em provocar, pela ação do meio, que as impõe, determinadas reações ou respostas” (DEWEY, 1979b, p. 12).

Ao considerar que as coisas físicas mudam em razão das relações com o próprio meio, Dewey (1979b, p. 12) assevera que “[...] o meio ambiente consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem, a atividade característica de um ser vivo”. Desse modo, na leitura que fazemos, entendemos que a escola é o ambiente social propício para estimular as atividades dos mais novos; e o professor é o maduro preparado para auxiliar os mais jovens a desenvolverem suas próprias atividades, as quais, obviamente, estarão ancoradas ou limitadas, tomando em linha de conta a atividade dos demais.

Considerando que a escola é o local propício para conduzir e promover elaborações individuais e coletivas, “[...] o que precisamos mais detidamente patentear é o modo pelo qual o meio social desenvolve seus membros imaturos” (DEWEY, 1979b, p. 13). Sendo essa uma de suas principais preocupações, o autor

atribui à escola a incumbência de aprimorar os métodos de transmissão de hábitos entre adultos e crianças.

Ao considerarmos a função do professor como guia do processo de ensino, é oportuno interrogá-lo quanto ao seu papel na formação escolar dos alunos. Acreditamos ser oportuno, também, considerarmos os apontamentos que o professor faz diante dos métodos utilizados por tradicionais e renovadores na prática docente, extraíndo dos postulados deweyanos a relevância do seu exercício profissional para uma experiência educacional significativa.

No entendimento do autor, essa não é uma tarefa que requer muitos esforços para sua constatação, uma vez que até os animais – principalmente, os domésticos – têm seus hábitos modelados pelo contato humano, ou seja, “os seres humanos regulam os atos dos animais, regulando os estímulos naturais que os influenciam” (DEWEY, 1979b, p. 13). Na perspectiva de Dewey (1979b, p. 13), “a atividade humana modifica-se de análoga maneira” e, no ambiente escolar, o professor tem papel regulamentador dos hábitos das crianças. Instintivamente, somos movidos pela dor e pelo prazer, seja coercitiva ou amigável, a aprendizagem deve chegar até os pequeninos. Portanto, entendemos uma forma de treino para os hábitos úteis, muito embora a repetição e o estímulo dados para ações úteis a uma criança, não visam o mesmo efeito de ação-reação nos seres irracionais, porque a finalidade do treino é diferente.

Nesse sentido, destacamos que a importância da linguagem para a aquisição de conhecimentos é, sem dúvida alguma, “a causa principal da noção comum de que um conhecimento se pode transmitir diretamente de uma a outra pessoa” (DEWEY, 1979b, p. 15). Na escola, é o professor quem deve comunicar as coisas mais complexas da sociedade, tornando-as compreensíveis para os jovens que frequentam suas aulas, ao mesmo tempo, é função do professor contribuir para a apropriação da linguagem e da comunicação dos indivíduos envolvidos no processo de ensino para, deste modo, ao serem entregues novamente às vivências e relações cotidianas, sejam capazes de articular adequadamente o modo de produzir a vida das novas gerações.

Qualquer objeto que faz parte do cotidiano de um indivíduo, quando verbalizado e descrito por ele; para alguém que não o conhecia, torna-se material no campo das ideias do segundo. Dessa forma:

Depois que os sons adquiriram significação pela sua conexão com outras coisas empregadas em uma atividade comum, podem ser utilizados em combinação com outros sons similares para produzirem novas significações, exatamente como se associam as coisas que se representam (DEWEY, 1979b, p. 17).

Assim sendo, as relações humanas dependem dessa objetivação que ocorre por meio da significação da comunicação. Compreendemos, também, que essas elaborações ocorrem na prática e na combinação com coisas análogas e/ou correlacionadas. Destarte, para transmitir e adquirir ideias, o uso da linguagem corresponde a “[...] uma extensão e aperfeiçoamento do princípio de que as coisas adquirem significação quando usadas em uma experiência partilhada ou em uma ação conjunta” (DEWEY, 1979bb, p. 17).

Merece destaque o fato de que a linguagem, não teria significado e tenderia ao fim se o homem deixasse de conviver socialmente²⁸. Na concepção de Dewey (1979b, p. 17), “[...] o meio social cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos”. Para explicar o meio social como fator educativo, o autor utiliza-se do exemplo da criança que nasce em um berço de músicos. Sendo assim, os estímulos que ela receberá serão incalculáveis e capazes de superar, por exemplo, sua falta de aptidão musical natural.

Entendemos que Dewey demonstra crer nas aptidões naturais, ou seja, elas estão entranhadas no sujeito desde o nascer, muito embora, dá destaque à importância dos processos que conduzem as relações, por exemplo, entre membros de uma família de músicos. No entanto, caso essa criança não adquira interesse pela arte ou alguma experiência no ramo, “será como um elemento estranho” (DEWEY, 1979b, p. 18), para toda a coletividade. Por essa linha de raciocínio, verificamos que as relações humanas influenciam de modo direto a conduta dos indivíduos em particular. Dessa maneira, “o ambiente social exerce um influxo educativo ou formativo, independentemente de qualquer propósito intencional” (DEWEY, 1979b, p. 18). Sendo assim, reiteramos a nossa compreensão da escola entendida como um ambiente social oportuno para a formação das novas gerações.

²⁸ Esse nosso entendimento nos remete à aproximações entre os fundamentos filosóficos de Dewey com os de Vygotsky, mas, reconhecemos as diferenças de intencionalidades e métodos de análise diante do objeto de pesquisa entre ambos, entretanto, não pretendemos adentrar nessa seara, afinal, nosso objeto de pesquisa está centrado nas preposições do primeiro. Vale ressaltar que para Vygotsky a educação se antepõe ao desenvolvimento da criança é também, é útil para a sociedade.

São essas relações com o ambiente social que capacitam os mais novos para aquilo que é fundamental para sua sobrevivência no grupo. Isso acontece com as sociedades selvagens e não é diferente na sociedade moderna. Não obstante, a sociedade moderna transferiu esses conhecimentos para uma instituição, a escola. Esta, por seu turno, opera em uma linha tênue entre ensinar as coisas simples e corriqueiras da rotina humana ou ensinar as coisas mais complexas, entremeadas pelo arcabouço da produção do conhecimento.

O fato é que, operando apenas sobre o segundo propósito, a escola deixa de dar significado a conhecimentos que parecem ultrapassados, caindo no erro de atribuir “estupidez inata a nossos precursores e presumindo, quanto a nós, termos inteligência inata superior” (DEWEY, 1979b, p. 18). Ao proceder dessa maneira, o ensino cômico e deliberado pode, no máximo, contribuir para “[...] libertar as aptidões assim formadas, para um mais amplo desenvolvimento, purgá-las de algumas de suas rudezas e fornecer objetos que tornem a sua atividade mais rica de significação” (p. 19). O ensino consciente e deliberado é o que deve ser ofertado pela escola, porém “o efeito de um meio tosco de quinquilharias, desordenado e superenfeitado, produz a depravação do gosto, bem como o viver-se em meios pobres e estéreis aniquila o amor ao belo” (p.19).

Dewey (1979b, p. 20) conclui essa análise ponderando que “[...] o único processo de influir os adultos sobre a espécie de educação que o imaturo recebe é o de influir sobre o meio em que eles agem e, portanto, pensam e sentem”. O autor passa, então, a analisar a escola como ambiente especial, afirmando que “[...] jamais educamos diretamente e, sim, indiretamente, por intermédio do ambiente” (DEWEY, 1979b, p. 20). Ele considera que a escola é o ambiente ideal para fazer a ponte entre a imaturidade e a maturidade, constituindo-se no espaço ideal para preparar crianças e jovens para a vida numa conjuntura socioeconômica industrial e urbana, científica e democrática igual a vivenciada por Dewey.

Nesse interim, concebe que “será casual a influência educativa de qualquer meio, a menos que de caso pensado não o regulemos para obtenção de um efeito educativo” (DEWEY, 1979b, p. 20). Como assinalamos, é a instituição escola que pensa a transmissão de uma geração para outra com fins educativos e não apenas para perpetuar hábitos corriqueiros.

O autor aponta a existência de diferenças entre um lar inteligente e outro menos inteligente e a sua relação com a escolha de hábitos de vida, bem como

pelas ideias de seu influxo no desenvolvimento das crianças no ambiente familiar, asseverando que as escolas “[...] continuam sendo o exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que as frequentam” (DEWEY, 1979b, p. 20). Eis, para nós, a concepção de escola presente nos postulados de Dewey.

Por conseguinte, as análises relativas à educação e à escola na proposta de Dewey nos levam a constatar o que anunciamos sobre o seu olhar perante as contradições da educação formal. O autor é claro ao apontar os limites da escola frente às necessidades de apreensão dos hábitos naturais e inerentes à vida humana, reconhecendo que ela tende a distanciar-se das expectativas dos alunos, deixando muito a desejar no cumprimento de sua função social, apesar de destacar a relevância de sua existência na continuidade e aprimoramento da organização social.

Dewey considera que existem alguns tipos de saberes em que as relações sociais, as vivências familiares e/ou entre grupos de pessoas não dão conta de ensinar para os imaturos. Sendo assim, ele valida a existência da instituição escolar, recordando que “de modo geral, elas começam a existir quando as tradições sociais são todas complexas que parte considerável do acervo social é confiada a escrita a transmitido por meio de símbolos escritos” (DEWEY, 1979b, p. 20).

A análise do autor é aprofundada ao sustentar que uma comunidade “precisa contar com a ação definida das escolas para assegurar uma conveniente transmissão de todos os seus recursos” (DEWEY, 1979b, p. 21), seja para a conservação ou para a transformação social, cremos ser a transmissão à categoria que sanciona a importância da escola na filosofia educacional de Dewey. Não podemos confiar o nosso trato diário para patentear, aos mais novos, “[...] o papel desempenhado em nossas espécies de atividade pelas remotas energias físicas e pelas subestruturas invisíveis. Daí o fato de instituir-se um modo particular de intercâmbio social - a escola - para tratar dessas matérias” (p. 21).

Ao definir as prioridades de papel da escola, Dewey (1979b, p. 21), a coloca como a primeira instância incumbida de “proporcionar um ambiente mais simples”, revelando, a importância atribuída à escola, ou seja, a mesma assume um papel de guia, tendendo a encontrar formas de tornar mais claros as complexidades inerentes ao saber científico e, sobretudo, ao próprio avanço da sociedade moderna e da produção de conhecimentos acumulados historicamente. A seleção de aspectos

essenciais e capazes de despertar reações estabelece a escola como uma instância capaz de contribuir com a progressão, utilizando-se dos elementos adquiridos em primeiro lugar como “meio de conduzi-los [os imaturos] ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas” (DEWEY, 1979b, p. 21).

Definida esta função social da escola, ou seja, organizar-se como ambiente simplificado, a transmissão do conhecimento científico, por meio da seleção de elementos fundamentais para o progresso humano em geral, cabe à escola a tarefa de “[...] eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influência sobre os hábitos mentais” (DEWEY, 1979b, p. 22). Ocorre, dessa forma, uma espécie de depuração dos fatores indesejáveis da organização social.

Então, “é dever da escola omitir tais coisas no ambiente que proporciona e, deste modo, fazer com que se neutralize sua influência no âmbito social comum” (DEWEY, 1979b, p. 22). Enfatizamos, assim, que não há como omitir, no ambiente escolar, as contradições da vida social e/ou mesmo neutralizar as influências negativas que dificultam a vida coletiva, até porque, tais contradições também são úteis para o processo educativo.

Uma terceira função é dada a essa instituição: “compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social, tendo em vista dar oportunidade a cada indivíduo, de fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entretanto em contato vital com um ambiente mais amplo” (DEWEY, 1979b, p. 22). Nessa afirmação, o autor mostra-se pouco preocupado com a luta entre capital e trabalho, tal como fazem os teóricos marxistas, afinal, reafirmamos que ele acreditava na condução das novas gerações por meio da experiência educacional significativa. Todavia, não deixa de reconhecer as mazelas da estratificação social, assumindo, inclusive, a necessidade de uma suposta mobilidade social, ou mesmo das possíveis limitações demonstradas pelo indivíduo diante do grupo a que pertence. Para nós, fica o questionamento: Como separar o desenvolvimento dos estudantes das questões sociais e históricas?

Dewey (1979b) versa sobre a diversidade de grupos na estrutura social dos Estados Unidos da América no período de sua escrita – o que não é diferente no contexto atual –, recordando que o país é composto por várias raças, seitas religiosas e divisões econômicas. A implicação disso, é que cada partícula dessa estrutura geral, compõe uma espécie de microssociedade, deixando as relações

ainda mais complexas. Os grupos sociais travam relações internas e externas, ou seja, seus participantes interagem, conservam e transformam os vínculos, os valores, e as associações inerentes à dinâmica interna do seu grupo e, ao mesmo tempo, essas relações se manifestam entre grupos sociais distintos.

Nos enunciados de Dewey (1979b, p. 23) há menção de que “[...] nos antigos tempos, a diversidade de grupos era questão principalmente geográfica”, ou seja, parecia haver menor complexidade interna nas vivências de um grupo social. A diversidade acontecia ou era percebida apenas ao comparar grupos sociais de espacialidades distintas, logo, o interior daquele grupo era relativamente homogêneo. A expansão comercial, as trocas inerentes aos seus processos fizeram emergir um emaranhado de novas relações. Para o autor, “a escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive” (DEWEY, 1979b, p. 23) e, no nosso entendimento, o professor é o agente diretamente formado para atuar nesse processo.

Uma vez elencada a função da escola, a explanação de Dewey acerca da educação passa a “tratar de uma das formas especiais assumidas pela função da educação: isto é, de servir de direção, controle ou guia - é a que melhor exprime a ideia de auxiliar” (DEWEY, 1979b, p. 25). Diante do exposto, surge a necessidade de compreender as categorias direção; controle e guia. Para o autor, o termo aplicado corretamente ao papel da educação é “guiar”. Esse verbo aparece na análise etimológica do vocábulo educação de Martins (2005):

Educação é a forma nominalizada do verbo educar. Aproveitando a contribuição de Romanelli (1960), diremos que educação veio do verbo latim educare. Nele, temos o prefixo e- e o verbo – ducare, dúcere. No itálico, donde proveio o latim, dúcere se prende à raiz indo-européia DUK-, grau zero da raiz DEUK-, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, **guiar**. Educare, no latim, era um verbo que tinha o sentido de criar (uma criança), nutrir, fazer crescer. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente, este vocábulo deu entrada na língua no século XVII (MARTINS, 2005, p. 33, grifo nosso).

Ao analisarmos a frase e o sentido empregado por Martins (2005), observamos que, guiar vincula-se a conduzir. Em nossa leitura, é evidente que Dewey, intencionalmente, objetivava romper com a ideia de educação coercitiva, ou seja, guiar remete a uma ação direcionada, em que aquele que é guiado demonstra

consentir e desejar a condução de outrem. Assim, a educação não é uma necessidade apenas dos adultos, pois os mais novos também dela necessitam. Essa condução depende de elementos complementares como, por exemplo, da cooperação²⁹ e aptidões naturais dos indivíduos (DEWEY, 1979b).

Dewey (1979b, p. 25) explica que “controle lembra, antes, a noção de uma energia a atuar exteriormente e a encontrar alguma resistência por parte do objeto dominado”. O objeto, no contexto a que se refere, é o imaturo. A educação, dessa forma, é arraigada de coerção. Cremos que, nesse ponto, o autor preanuncia a crítica que fará sobre a educação tradicional e suas práticas impositivas.

Ainda nessa linha de pensamento, destacamos que, de acordo com Dewey (1979b, p. 25), a “regulação ou controle denota, então, o processo pelo qual ele [o imaturo] é levado a subordinar seus impulsos naturais aos fins públicos e comuns”, revelando ainda mais o caráter de “coação ou compulsão sobre o indivíduo” (p. 25). Ao analisar esse contexto, o autor tece críticas contundentes às estruturas educacionais veiculadas ao território americano de sua época. Em sua premissa, as práticas educacionais baseadas no controle e dominação “têm sido arquitetados sistemas de governo e teorias políticas” (DEWEY, 1979b, p. 25). Por outro lado, o autor parece admitir que, dados os interesses particulares dos indivíduos, por vezes podem atrapalhar o coletivo.

Há situações nas quais, para manter o sentido de comunidade e a ordem, o “controle, em verdade, significa apenas um encarecimento da direção de forças ou capacidades e compreende não só a regulação e domínio conseguidos por algum indivíduo por meio de seus próprios esforços, como também a que se produz quando outros assumem a direção” (DEWEY, 1979b, p. 26). Enuncia que “em geral, todo o estímulo dirige a atividade” (p. 26) e complementa:

[...] em suma, a direção tanto é simultânea como sucessiva. [...] ela requer que cada ato se relacione devidamente com o que precedeu e com o que seguirá, de modo a conseguir-se a ordem da atividade. Focalizar e coordenar são, portanto, os dois aspectos da direção - um espacial e o outro temporal (DEWEY, 1979b, p. 27).

²⁹ O verbo cooperar, muito comum nos escritos de Dewey, demonstram relação estreita com seu desejo democrático. Nossa ênfase a esse aspecto tem a finalidade de firmar nossa compreensão de que sua filosofia educacional se aplica para uma sociedade democrática e, portanto, valida nosso esforço para discutir sua concepção de democracia.

Sendo assim, os adultos assumem uma tarefa fundamental de transferir seus influxos mais elaborados acerca da conduta dos outros. Por isso, o autor define que os modos “mais permanentes e influenciadores de direção são aqueles que atuam continuamente, a cada instante, sem propósito intencional de nossa parte” (DEWEY, 1979b, p. 28). Seria função docente promover a continuidade das experiências neste âmbito? O autor está orientando o professor quanto a sua neutralidade científica na condução das aulas?

Como apontamos, a continuidade é fundamental para a aprendizagem, mesmo frente à educação que se dá nas relações cotidianas, ou seja, à educação não formal. Desse modo, a desobediência dos mais novos, pressupõe a necessidade de transmissão reguladora dos mais velhos. Tal controle flui como uma espécie de força superior que opera sob os resultados físicos ou intelectuais do aprendiz.

A grande questão é: A criança que recebe influências reguladoras vai, de fato, se predispor a atender os comandos racionalmente e compreender as implicações e necessidades do ato que opera ou irá operar a ação de comando por um tipo de “adestramento” que parece reger não o espírito, mas o corpo físico?

Dewey (1979b, p. 29) nos responde que ao confundirmos resultado físico com resultado educativo, “perdemos sempre as probabilidades de fazer a própria pessoa contribuir, com sua participação, para o efeito visado e de, por esse meio, desenvolver no espírito uma direção intrínseca e perseverante no sentido conveniente”. Ademais, afirma que os “o meio social em que o indivíduo vive, move-se e manifesta sua atividade, esse é o agente constante e eficaz para orientar-lhe a atividade” (p. 30).

Isso pressupõe que, de certo modo, o meio social opera nos processos de aprendizagem e que isso deve ser percebido, compreendido e utilizado. Entretanto, exige um exame coerente do que seja o ambiente social, posto que não é desassociado do meio físico, afinal os homens relacionam-se com a natureza e a transformam para atender suas necessidades mais simples e complexas. É uma relação dialética, pois o meio natural também é capaz de promover alterações nos homens e, por conseguinte, no ambiente social.

Complementa Dewey (1979b, p. 30) que “[...] não existe a influência direta de um ser humano sobre o outro, independentemente do uso do ambiente físico como intermediário”. Da mesma forma, “o meio físico, reduz-se a um simples instrumento

de contato pessoal”. Ou seja, existe uma mútua influência. O autor assim exemplifica:

Se a mãe precisa dar a filha alguma coisa, a última deve estender as mãos para recebê-la. Onde há o dar, deve haver o tomar. O modo por que a filha se comporta com o objeto depois de recebê-lo, a maneira pela qual o utiliza, são certamente influenciados pelo fato de ter observado os atos de sua mãe (DEWEY, 1979b, p. 30).

O que a mãe oferece é a objetivação da consciência materna frente à necessidade da filha. Quando a criança se movimenta para receber é, em um primeiro momento, o instinto, são as condições físicas que a estimulam. Em um segundo momento, a repetição do hábito prevalece e, mais tarde, ou seja, por meio de uma elaboração também consciente, o sentido reflexivo a conduzirá. Nesse contexto, “multiplique-se este exemplo de acordo com os mil pequenos incidentes do trato cotidiano e ter-se-á o quadro do meio mais constante e duradouro de dirigir a atividade dos mais novos” (DEWEY, 1979b, p. 31).

Dewey (1979b, p. 31) propõe que além de abstrairmos essa dinâmica de transmissão entre as gerações, devemos acrescentar a isso “o reconhecimento do papel desempenhado na atividade conjunta pelo uso das coisas. A filosofia do ensino tem sido indevidamente dominada por uma falsa psicologia”. Salientamos que seus estudos referentes à psicologia de Kant e, mais tarde, sua aproximação com o darwinismo, dá-lhe propriedade para pensar a educação nessa relação que se materializa em uma mútua e constante articulação entre o meio físico e o meio social.

Em síntese, “a diferença entre a adaptação a um estímulo físico e um ato mental corresponde a que o último importa na resposta a uma coisa em sua significação - o que não se dá no primeiro caso” (DEWEY, 1979b, p. 31). Igualmente, “quando as coisas possuem para nós uma significação, temos consciência do que fazemos” (p. 32).

Esse movimento de abstração e objetivação individual e, ao mesmo tempo, coletiva, ocorre graças à comunicação. “É a linguagem, segundo já vimos, um caso desta relação de nossos atos com os de outra pessoa tendo em vista uma situação comum” (DEWEY, 1979b, p. 35). Podemos aprofundar essa percepção com a seguinte afirmação:

Quando as crianças vão para a escola já possuem juízo - têm conhecimentos e aptidões para julgar, aos quais se pode recorrer por meio do uso da linguagem. Mas estes juízos nada mais são do que os hábitos coordenados de reações inteligentes que anteriormente foram necessárias para o uso das coisas em relação com o modo por que as outras pessoas as usavam (DEWEY, 1979b, p. 35).

Como vimos, a construção do conhecimento e a tomada de consciência de uma criança são fruto de relações físico-sociais que se manifestam materialmente na comunicação. Porém, para que a comunicação aconteça, a condução somada ao esforço intelectual do receptor deve ser igualmente aprimorada. Ao argumentar nesse sentido, Dewey (1979b) assevera que:

[...] o instrumento fundamental de direção não é pessoal e, sim intelectual. Não é "moral" no sentido de que uma pessoa procede por apelo pessoal e direto de outra pessoa, por mais importante que seja esse método em conjuntas críticas. A direção social consiste, realmente, nos hábitos de compreensão que se estabelecem usando-se os objetos em correlação com outras pessoas, quer pela cooperação e auxílio, quer pela rivalidade e concorrência. O espírito ou a mente como coisa concreta é precisamente a faculdade de compreender as coisas tendo em vista o uso feito das mesmas; um espírito socializando é a faculdade de compreendê-las tendo em mira o uso que lhes é dado em situações conjuntas ou compartilhadas (DEWEY, 1979b, p. 35).

Dewey expressa ser um equívoco da psicologia da educação conceber a inteligência do indivíduo como vazia diante dos objetos que lhes serão apresentados para a construção do conhecimento. Reiteramos que as pessoas não são “tábulas rasas” e existe a “influência da associação com outros seres humanos para a formação mental e moral dos educandos” (DEWEY, 1979b, p. 36). Nesse sentido, compreendemos que o conceito de moral, para ele, está associado às relações sociais, tanto quanto para Durkheim.

Para quem defende que “a direção social dos indivíduos repousa em sua tendência instintiva a imitar ou reproduzir os atos alheios” (DEWEY, 1979b, p. 36), devem saber que Dewey refuta essa compreensão ao pontuar que:

O erro básico dessa noção corrente da imitação é colocar o carro adiante dos bois [...] não resta dúvida que os indivíduos que formam um grupo social têm mentalidade semelhante; eles se compreendem uns aos outros. Dadas circunstâncias similares, propendem a proceder orientados pelas mesmas ideias, convicções e intenções (DEWEY, 1979b, p. 37).

Logo, a similaridade objetiva dos atos e a satisfação mental experimentada por proceder-se em conformidade com os outros, “são batizadas com o nome de

imitação. Este fato social é então tomado por uma força psicológica que produz a similitude” (DEWEY, 1979b, p. 37). Mas é preciso observar que o fato social e a força psicológica surgem das vinculações com uma temporalidade e localidade, ou seja, são diretamente afetados pelas relações próprias de cada grupo social. Tanto que “o simples fato de serem diferentes aos costumes significa serem também diferentes os estímulos que atuam no procedimento” (DEWEY, 1979b, p. 37) e “se o indivíduo não proceder do modo usado no seu grupo, se achará literalmente excluído dele” (p. 37).

Tais pressupostos detêm, em certa medida, algumas aplicações à educação. Nesse âmbito, Dewey (1979b, p. 39) interroga: “Por que razão em um grupo de selvagem se perpetua a selvageria e num civilizado a civilização?”. Poderíamos como propõe o autor, argumentar que as “diferenças inatas não são bastante para explicar a diferença de cultura” (p. 39), quando, na verdade, “são suas atividades sociais” (p. 39) que definem o que é importante ou não para as relações que travam.

Destarte, “o progresso da civilização significa que maior número de forças e coisas naturais foi transformado em instrumentos de ação, em meios para se atingirem fins” (DEWEY, 1979b, p. 39), ou seja, para além do inato, o progresso³⁰ da civilização estava relacionado com o desenvolvimento tecnológico e industrial do seu país. Ora, Dewey está dialogando com os intelectuais, sobretudo, os americanos. É fato que percebia na dinâmica de seu contexto e conjuntura a ocorrência de transformações impressionantes no meio físico, bem como as mudanças nas relações humanas coadunadas com o processo de industrialização emergente, as rápidas adaptações estruturais e sociais para a vida urbana e aquelas amalgamadas com o desenvolvimento e ampliação das relações de comércio e evolução da ciência e da tecnologia.

A retomada dos interesses do autor, diante da sua produção teórica, é de suma importância para entendermos a participação da educação e, tão logo, da escola nesse contexto. É por isso que escreve:

[...] como a atividades das crianças hoje é dirigida por esses estímulos selecionados e ricos, elas podem atravessar em breve tempo o trajeto que a espécie humana levou lentos e torturados séculos para vencer. Todos os sucessos precedentes deram mais peso aos dados (DEWEY, 1979b, p. 40).

³⁰ O progresso para o autor está relacionado à sociedade industrial, científica e democrática da qual pertenciamos.

Desta forma, parece-nos que o autor evidencia colocar sua centralidade sobre as estruturas que moviam as mudanças sociais e, na mesma medida, revela-se otimista com a participação da educação nesse imbróglio e com a capacidade de incorporação das novas gerações diante dos desafios iminentes da sociedade contemporânea. Posto isso, percebemos que suas inquietações passam a sondar os métodos e processos formais de educação. Em um movimento próprio de sua metodologia para a produção de ideias, passa a deslindar os elementos que compõem a educação tradicional, reconhecendo sua importância para a sociedade à qual se aplicou e tece suas críticas revelando as contradições que possui. Inicia assinalando que a educação intencional implica como vimos, em favorecer um ambiente especialmente escolhido, tendo-se em vista, para essa escolha, “materiais e métodos apropriados a incentivar o crescimento na direção desejada” (DEWEY, 1979b, p. 40).

O autor se refere à instituição escola e mostra suas competências para o exercício de sua função social, elencando itens que a escola deve vigiar para não se desviar de suas obrigações, por entender que:

[...] quando as escolas se afastam das condições educacionais eficazes do meio extraescolar, elas necessariamente substituem um espírito livresco e pseudo-intelectual a um espírito social. As crianças vão, sem dúvida, à escola para aprender (DEWEY, 1979b, p. 40).

Depreendemos que a necessidade de aprender tem destaque, frisando que o papel da escola é ensinar, sobretudo, aquilo que atende às expectativas e necessidades reais dos seus frequentadores. Uma potencialidade identificada pelo autor na instituição escola, diz respeito à capacidade de promover a socialização, nem sempre positiva, entre seus membros. Em seus termos: “só se consegue mentalidade social dedicando-se os homens à atividade conjunta, na qual o uso de materiais e utensílios, por parte de uma pessoa, se relaciona conscientemente com o uso que outras pessoas fazem de suas aptidões e recursos” (DEWEY, 1979b, p. 42). Propõe que “as escolas precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o sentido social de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados” (p. 43).

Uma vez firmada a importância da socialização para o aprimoramento das aptidões individuais, a função da escola e do professor passam pelo crivo da inserção dos alunos no processo da maturidade. Segundo Dewey (1979b, p. 44),

“[...] a primeira condição para que haver crescimento é que haja imaturidade”. A imaturidade, nesse sentido, revela seu caráter positivo, tornando-se via de acesso para o crescimento. A imaturidade é entendida como força necessária para que a criança se desenvolva. Em sua perspectiva, as duas “chaves” para o crescimento são a dependência e a plasticidade.

Diferentes das outras espécies animais, os infantes encontram na dependência do outro, por meio da sua capacidade social, a possibilidade de sobrevivência. “O mecanismo vital e inato da criança, e seus impulsos, tudo contribui para facilitar a correspondência da natureza social” (DEWEY, 1979b, p. 46).

Como aventamos, além da dependência, o crescimento necessita da plasticidade. Sobre isso, Dewey (1979b, p. 47) escreve que “[...] a aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade”. Esclarece que ela não é “a propriedade de mudar de forma de acordo com a pressão exterior” (p. 47). Deve, então, haver a conservação das próprias inclinações, mais que isso, “é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter algo para solver as dificuldades de situação ulterior” (p. 47).

O fato de a criança ser demasiadamente vagarosa para coordenar seus movimentos e sentidos, quando comparada com as outras espécies é envolvida por uma fragilidade e potencialidade simultâneas. A fragilidade consiste justamente na necessidade de tempo e cuidado para emancipar-se, mas é um ser em potencial, uma vez que não se restringirá ao movimento instintivo e à perfeição de seu equipamento inato para dar-se a “multidão de reações instintivas, feitas em tentativas sem-fim e da experiência obtida com isso, sem embargo da temporária desvantagem de se prejudicarem aquelas mutuamente” (DEWEY, 1979b, p. 48).

Para o mesmo autor:

O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolve-se métodos bons para outras situações (DEWEY, 1979b, p. 48).

Essa exposição nos chama a atenção, primeiramente, para o potencial existente na lentidão do desenvolvimento infantil. É justamente nessa demora que a criança desenvolve suas aptidões para lidar com as complexidades da vida social. Por isso, o “prolongamento da dependência corresponde ao prolongamento da

plasticidade ou faculdade de se adquirirem novos e vários modos de direção. E, em consequência, maior impulso ao progresso social” (DEWEY, 1979b, p. 49).

A plasticidade é constatada quando um pequenino desenvolve determinadas atitudes e estas se tornam hábito. O hábito significa “capacidade de utilizar as condições naturais como meios para realização de objetivos” (DEWEY, 1979b, p. 49). Dessa forma, não raro a educação é definida “como a aquisição dos hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo ao seu ambiente” (p. 50). Adaptação esta em sintonia com o modelo de sociedade que defende: capitalista.

Contudo, devemos cuidar para a não compreensão do hábito como adaptação ou conformidade diante do resultado da experiência, porque teríamos como consequência a cristalização das experiências vividas, impossibilitando novas e diferentes experiências produtoras de saltos qualitativos à vida humana e no fim do princípio da continuidade.

Diante da categoria “crescimento”, o autor tece as seguintes considerações:

Uma vez que este é a característica da vida, educação e desenvolvimento constituem uma coisa só. O desenvolvimento não tem outro fim a não ser ele próprio. O critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo (DEWEY, 1979b, p. 57).

Salientamos que a vida humana, produto das relações sociais, expressa no período de Dewey nas complexas relações da sociedade industrial, no ideário democrático e na ciência são resultantes da ação civilizatória. Não são dádivas dadas aos homens, mas produtos da ação intencional e deliberada. Em outros termos, o desenvolvimento social requer esforço deliberado para a continuidade da vida, sendo esta essencialmente contraditória, diversa e plural e em processo constante de transformação.

Para sintetizarmos esta análise, recordamos que:

- a) Dewey concebe a educação como uma necessidade para a manutenção da vida; logo, não se trata de educação para a vida, pois a educação é vida;
- b) A educação tem como função social a transformação dos hábitos individuais que contribuirá para a formação de hábitos comuns, logo, capazes de atender as expectativas das relações coletivas;

c) É importante que a educação que visa à consolidação de uma nação democrática esteja fundamentada numa “teoria da experiência” e o ambiente ideal para que ela ocorra é a escola;

d) A direção livre da coerção é imprescindível para que os jovens assimilem que o seu modo de proceder se relaciona com o dos outros, compreendendo os meios e os fins da direção social;

e) A educação tem, dentre suas finalidades, a de conseguir a direção interna para que os imaturos alcancem maturidade para organizar e dar sequência à existência humana por meio da identidade de interesse e compreensão de seu papel social;

f) O crescimento é fruto da dependência do outro e da plasticidade cerebral. Em outras palavras, as crianças são seres em potencial e abertas a experiência, formadora de hábitos reflexivos e em constante transformação, cuja finalidade é a continuidade da vida social.

Findada nossa análise sobre a educação como necessidade para a vida e confirmado o nosso argumento de que, para Dewey, ela é a via pela qual os imaturos conquistam emancipação para gerir-se e, por conseguinte gerir a sociedade na qual, de ser em potencial – quando na imaturidade – passa a ser partícipe e agente da vida social. No próximo capítulo nos dedicaremos em aprofundar a sua abordagem crítica à pedagogia tradicional e às pedagogias renovadoras, afinal, elas norteiam, as formulações do autor, referente à teoria da experiência.

3 JONH DEWEY E A CRÍTICA À PEDAGOGIA TRADICIONAL E ÀS PEDAGOGIAS RENOVADORAS: AS BASES DA TEORIA DA EXPERIÊNCIA

A exposição das ideias de Dewey neste capítulo visa elucidar sua perspectiva acerca da pedagogia tradicional e das pedagogias renovadoras imanentes a seu contexto histórico-social. Neste sentido, é importante dizer que as críticas feitas por Dewey à pedagogia tradicional e as pedagogias renovadoras, não são tomadas por nós como explicação destas abordagens. Entendemos que elas precisam ser compreendidas como elementos que caracterizam a luta política, teórica e metodológica compostas por diversos protagonistas, inclusive ele. Registramos ainda, que não é objeto deste trabalho abordar essas questões.

Tomamos como fonte primária a obra **Experiência e educação**. Cremos na importância desse texto para compreendermos a teoria da experiência educativa do pensador. Nela, Dewey revela sua inquietação referente à pedagogia tradicional e as pedagogias renovadoras³¹, tecendo análises críticas sobre ambas.

Rememoramos nosso intento em refletir a função do professor na sua proposta educacional, portanto, a exposição das ideias doravante constituídas, contribui para a confirmação, ou não, da ideia de que o autor, ao invés que deslocar ou mesmo secundarizar a *práxis*³² social e educacional do professor, ressignifica o seu papel, atribuindo-lhe a função de guia/condutor da experiência educacional significativa, para que os imaturos alcancem o hábito do pensamento reflexivo e, portanto, adquiram meios para resolver os problemas da vida e sejam capazes de conquistarem a sua emancipação diante das relações humanas e do modo de produzir a vida.

Apoiemo-nos em Gauthier e Tardif (2010, p. 175) ao evidenciarem que “o fim do século XIX e o início do XX são marcados pela passagem da pedagogia

³¹ As denominadas pedagogias renovadoras congregam as mais distintas teorias, que a partir das décadas finais do século XIX e décadas iniciais do século XX, estabeleceram críticas a forma tradicional de educação por priorizar no processo de ensino, entre outras questões, a transmissão do conteúdo curricular formal pelo professor sem se aterem ao papel ativo da criança e a sua experiência de vida no processo formativo. Pelo caráter de crítica a forma tradicional da pedagogia e pela defesa acerca da necessidade de renovação da pedagogia, essas teorias foram agregadas ao denominado movimento renovador da educação constituído em fins do século XIX e décadas iniciais do século XX. John Dewey é tido como o grande expoente desse movimento.

³² O emprego do termo *práxis* é a partir da leitura que fazemos, ou seja, não afirmamos que ele aparece em sua obra.

tradicional para a pedagogia nova”. É justamente nas suas primeiras décadas que a escola nova contesta firmemente a velha pedagogia. Os motores dessa discussão são inúmeros e pretendemos explorá-lo à luz da perspectiva deweyana. Por isso, nos parágrafos que seguem descrevemos a pedagogia tradicional e as pedagogias renovadoras, objetivando penetrar seus postulados sobre a experiência educacional significativa.

Portanto, buscando estruturar uma linha para o nosso estudo, retomamos o conceito de pedagogia em Saviani (2008). Para o autor, o termo “pedagogia” surgiu com os sofistas da Grécia clássica, momento em que a *práxis* educativa encontra-se atrelada ao percurso consciente do processo educativo. Do grego para a o latim a “*paedagogatus*” significa educação, instrução, logo, “*paedagogus*” e “*paedagoga*” é aquele que conduz. Por fim, tanto a escola destinada aos escravos, como as crianças desta escola são a “*paedagogium*”.

Luzuriaga (1990) chama de pedagogia:

A reflexão sistemática sobre educação. Pedagogia é a ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação. Educação sem pedagogia, sem reflexão metódica, seria pura atividade mecânica, mera rotina. Pedagogia é a ciência do espírito e está intimamente relacionada com a filosofia, psicologia, sociologia e outras disciplinas, posto não dependa delas, eis que é ciência autônoma (LUZURIAGA, 1990, p. 2).

O mesmo autor recorda que, “como em todas as épocas anteriores, a educação no século XIX esteve intimamente ligada aos acontecimentos políticos e sociais” (LUZURIAGA, 1990, p. 180). Desta forma, a pedagogia do século XIX esforçava-se para consolidar uma educação útil para os Estados-Nacionais a que pertencia. O autor afirma que “do século XIX procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de todos os países europeus e americano” (LUZURIAGA, 1990, p. 180). Isso nos permite afirmar que a grande preocupação da educação e, por conseguinte, da pedagogia era a estruturação dos seus sistemas nacionais. Daí a necessidade de repensarmos os fundamentos e métodos inerentes à escola e aos processos de ensino.

É sob esta realidade que autores como Dewey passaram a interrogar os métodos de ensino utilizados até então, caracterizando-os como tradicionalistas, afinal, seus pilares e fundamentos estavam ainda vinculados com a educação praticada nos séculos anteriores. Sobre o assunto, Luzuriaga (1990) contribui

afirmando que o mais importante nessa época “[...] é a consideração da Pedagogia como ciência, ocorrente a partir de Herbart³³. Enquanto até ele a educação foi objeto de meditação pessoal ou coisa prática, é tomada agora como ciência” (p. 194).

Por sua vez, Kessler (1964, p. 32, *apud* GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 191) consideram que “apesar da presença constante de críticas à pedagogia tradicional nas obras dos partidários da pedagogia nova, não se encontra nenhum estudo histórico e sistemático sobre a pedagogia tradicional”. Tal fato dificulta sua datação, mas, não nos impede de identificar e perceber as críticas de Dewey aos elementos subsidiários da sua prática de transmissão dos conhecimentos para as novas gerações.

De acordo com Gauthier e Tardif (2010, p. 121), no século XIX, “a pedagogia como prática de ordem e controle assinala o início de uma tradição, não provisória, mas que se perpetuará no tempo”. Qualquer fenômeno humano perpetuado no tempo, ainda que sofra transformações e adaptações inerentes aos novos contextos sociais, conservam seus elementos estruturantes.

Nesse sentido, podemos dizer, que tradicional, é qualquer instrução sistematizada e institucionalizada que antecede a praticada no contexto de análise do pesquisador e que ainda se mantém na prática presente. No caso da pedagogia tradicional explorada por Dewey, podemos dizer que se trata das abordagens teóricas que foram referência nos processos formativos dos séculos anteriores ao período histórico do autor e que ainda se mantinham vivas na prática escolar.

Em se tratando dos pilares da pedagogia tradicional, tal panorama nos leva a crer que ela se estendeu até o século XIX, preocupada com o *corpus* científico, fato esse muito importante, afinal permitiu a continuidade da produção de conhecimento, fortalecendo teórica e metodologicamente todas as áreas do saber. Posteriormente, o foco migrou para a universalização da escola em atendimento às novas demandas populares³⁴. Entretanto, não se dedicou à criação de novas formas de transmissão

³³ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um filósofo, psicólogo, pedagogo, alemão, considerado o fundador da pedagogia como disciplina acadêmica.

³⁴ Não é o nosso interesse julgar se a popularização do ensino foi boa ou não, mas para satisfazer as inquietações de alguma linhagem teórica e metodológica que venha ler esse texto e que se interessa pelo assunto, pontuamos que para alguns autores como Durkheim, Weber e o próprio Dewey ela foi muito importante para a formação dos indivíduos, dando-lhes condições mínimas para o modo de produzir a vida num contexto industrial, científico e democrático. Já para autores como Gramsci, Horkheim e Althusser, a popularização da escola contribuiu para a manutenção do sistema econômico capitalista, para o aparelhamento do Estado e para a doutrinação e pacificação da classe operária.

significativas para os alunos de cada período que, por sua vez, tinham um perfil sociocultural totalmente diferente daqueles do século XVII. Assim, quando tratou da educação como formação, Dewey (1979b, p. 75) pontua que “[...] chegamos agora a uma teoria que nega a existência das faculdades e exagera o papel exclusivo da matéria de estudo para o desenvolvimento mental e moral”.

O autor defendeu que a educação tradicional “não é um processo de desdobramento das qualidades internas, nem o aperfeiçoamento de faculdades existentes no próprio espírito” (DEWEY, 1979b, p. 75), ou seja, formava o indivíduo para as necessidades sociais não lhe permitindo, entretanto, responder às expectativas e anseios do próprio espírito. “É antes a formação do espírito pelo estabelecimento de certas associações ou conexões de conteúdo por meio da matéria apresentada do exterior” (DEWEY, 1979b, p. 75).

Recordamos que a sociedade do início do século XIX passava por consideráveis mudanças econômicas, políticas e culturais imanentes à industrialização, ao aprimoramento da ciência e, no caso de Dewey, aos ideais democráticos. A sociedade sofria inúmeras mudanças e a escola passava a protagonizar a formação humana e social dos imaturos. A função social das instituições de ensino tornava-se demasiadamente complexa.

Estudiosos como Froebel³⁵, Itard³⁶, Pestalozzi³⁷, Tolstói³⁸, dentre outros, embora tentassem influenciar a renovação da escola, não obtinham sucesso, dado o conservadorismo político e econômico do final do século XIX. As influências desses pensadores foram sentidas apenas no final do século. Inclusive, Dewey participou ativamente desse processo, verificando que:

³⁵ Friedrich Froebel (1782-1852) foi parte da linhagem dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase importante e decisiva na formação dos indivíduos, portanto, uma dos pensadores que agregou os fundamentos da psicologia – ciência da qual foi precursor – à educação.

³⁶ Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) foi considerado médico-pedagogo francês e contribuinte das análises acerca da educação especial num viés liberal de inclusão e adepto do uso dos fundamentos da psicologia para o processo de ensino.

³⁷ O suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi referencial para a democratização da educação e a concebia como um processo de desenvolvimento harmonioso do ser humano, no plano físico, moral e intelectual. Sua proposta educacional, influenciada por Rousseau, era baseada nos interesses naturais do aluno, de acordo com a evolução do seu psiquismo, de modo que o aluno reduzisse o esforço despendido no processo de aprendizagem, por isso deu grande importância ao método intuitivo.

³⁸ Leon Tolstói (1828-1910), nascido numa família nobre, foi um escritor russo que procurou estudar os métodos de ensino e resolveu criar uma escola rural. Dedicou-se à educação de seus empregados chegando a escrever livros de leitura para o uso deles. Exponente da literatura realista fez a crítica da sociedade e da moral na Rússia do final do século XIX.

[...] o chamado individualismo do racionalismo do século XVIII continha em si a noção de uma sociedade tão ampla como a humanidade e de cujo progresso o indivíduo seria o fator. Mas faltava um organismo executor para assegurar o desenvolvimento de seu ideal, como o provocou com seu retorno à Natureza. As filosofias idealistas institucionais do século XIX supriram essa falta cometendo ao estado nacional aquela função executora; mas, assim procedendo, restringiu a concepção do objeto social àquele que faziam parte da mesma unidade política e reestabeleceu o ideal da subordinação do indivíduo às instituições (DEWEY, 1979b, p. 107).

Constatamos a singularidade da escola em comparação com outras instituições às quais os indivíduos ficaram submetidos e o modo coercitivo e antidemocrático de transmissão do conhecimento, explicitando o domínio do externo, ou seja, o ensino de fora para dentro.

É importante destacar que, tanto a pedagogia tradicional quanto as renovadoras, não possuem um marco histórico inicial. Não existiu um fundador para ambas, o que ocorreu foi a necessidade de adaptação na transmissão de conhecimento entre as novas gerações. Assim, as condições reais e expectativas da sociedade de cada período compõem o motor das reflexões que as estruturaram. Diante disso, consideramos a tarefa de definir o conceito de “pedagogias renovadoras” como demasiadamente complexo, porque não é datado. Os autores são muitos, as experiências são múltiplas e arraigadas de aproximações e distanciamentos. Muito embora “a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessidade entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1971, p. 08).

Dewey pensava na renovação do ensino entremeado pelas condições reais dos Estados Unidos e, como outros intelectuais, preocupava-se com o papel da escola frente às necessidades da sociedade urbano-industrial do final do século XIX e início do XX, pelo viés democrático que defendia. Por esse motivo, nos tópicos seguintes, buscamos pontuar as críticas deste autor à pedagogia tradicional, sem, contudo, perder de vista as contradições amalgamadas nas propostas das “escolas novas” ou nas “pedagogias renovadoras”.

Assim pensando, pretendemos trazer à luz os fundamentos da experiência educacional significativa, a qual, acreditamos, baseia-se em alicerces de continuidade da pedagogia tradicional, promovendo a interação com a psicologia experimental pela aproximação entre o ensino e o cotidiano, tornando os conhecimentos praticáveis em uma sociedade democrática como a americana.

3.1 JOHN DEWEY E A CRÍTICA À PEDAGOGIA TRADICIONAL

No primeiro capítulo de **Experiência e educação** (1971), Dewey contrapõe a educação tradicional com a educação nova ou progressiva, criticando as formas de pensar tomadas de radicalismo ou mesmo fechadas em uma verdade absoluta. Em sua acepção: “O homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de polos opostos” (DEWEY, 1971, p. 3). A inflexibilidade, desse modo, limita as possibilidades intermediárias para elucidar um problema.

Dewey (1971) chama nossa atenção para toda forma de pensar que produza juízo nos extremos de oposição do objeto estudado, mostrando a polarização entre tradicionais e renovadores no interior das escolas americanas. Demonstra que, ao agir assim, o pesquisador que faz defesa radical da sua forma de ler os fenômenos e as suas determinações certamente será “forçado a reconhecer que não se pode agir com base nessas posições extremas” (DEWEY, 1971, p. 3); e quando o fizer, perceberá que pode estar certo teoricamente, mas na prática o resultado será outro.

Como as demais áreas do conhecimento, a filosofia da educação segue o mesmo percurso contraditório necessitando, pois de articulações, de pontos de equilíbrio e interação entre extremos opostos. Em sua concepção, “a história de teoria de educação está marcada pela oposição entre a ideia de que a educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro” (DEWEY, 1971, p. 03). O autor, nestes termos, já revela sua crítica diante do processo de ensino cujo professor e seu método são as forças externas que atuam sobre o indivíduo que, a partir da coerção, aprisiona seu próprio espírito e suas aspirações em detrimento da matéria de estudo e do programa de ensino.

Nesta linha, Dewey deixa clara a sua posição contrária ao professor que exerce sua função numa linha autoritária, repressiva e, desta forma, tolhendo as aptidões e interesses dos alunos. Somada à dicotomia da aprendizagem por meio da influência externa ou como resultado das manifestações internas do aluno, Dewey (1971, p. 3) questiona o professor que conduz o processo de ensino de modo que seus alunos sejam capazes de “[...] vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa”.

Essas formulações nos permitem constatar certa preocupação com a transmissão do conhecimento entre as novas gerações, bem como seu questionamento acerca do papel das instituições escolares nesse sentido. Por essa

razão, compreendemos que ele parecia reconhecer a importância de alguns elementos da pedagogia tradicional na construção de novos caminhos teóricos e metodológicos para a educação formal.

Entretanto, ao abordar a educação tradicional, postula que “a matéria ou conteúdo da educação consiste de corpos de informação e de habilidades que se elaboram no passado; a principal tarefa da escola é, portanto, transmiti-los à nova geração” (DEWEY, 1971, p. 4). Nessa linha de pensamento, cabem alguns questionamentos: É o professor o principal agente de condução da matéria de estudo? Se sim, é sua função conduzir a transmissão, entre as gerações, de tal “corpos de informação e habilidades”? Estas habilidades evidenciam a função de condução à prática no âmbito das relações e dos processos inerentes à vida social?

Dewey (1971) tece críticas ao papel do professor e de uma pedagogia restrita à reprodução dos conhecimentos acumulados e à imersão do educando nos fundamentos estruturais cimentados nas relações coletivas, resultando numa precária e acrítica leitura conjuntural, ou seja, a matéria de estudo tem função de manutenção dos conhecimentos históricos, das práticas sociais, mas também, como forma de preparação, em seu caso, para a vida democrática.

Observamos que o cerne da sua investigação, na obra aludida, estava justamente no método de transmissão do conhecimento utilizado pela escola, papel esse exercido no passado pelos anciãos, cuja finalidade era, dentre outras, transmitir os padrões, as regras de convivência, os hábitos e costumes, os valores morais e éticos necessários para a continuidade da existência de um povo. Considerando a função exercida pelos mais velhos, questionamos: O que dá sentido à criação de uma instituição se a sua função social é cumprida nas relações entre os membros de um grupo social?

Para Dewey, a resposta está no esforço da escola para a sistematização do conhecimento, bem como no trabalho empregado na criação de métodos de ensino significativos. Assim, “o plano geral de organização da escola (por isso quero significar as relações dos alunos uns com os outros e com os professores) faz da escola uma instituição radicalmente diferente das outras instituições sociais” (DEWEY, 1971, p. 4). Quando o autor menciona o corpo organizado de informações, certamente refere-se ao que hoje chamamos de currículo ou programa escolar. A lógica sistêmica e a seleção coerente dos conteúdos, unidas à elaboração de

métodos funcionais de ensino, podem promover a habilitação para vida social. Isso é o que subsidia a existência da escola na estrutura da sociedade contemporânea.

A pedagogia tradicional, corroborando com as ideias propostas por Dewey (1971) encontra fundamentos nas matérias de estudo e nos padrões de conduta do passado. Sendo assim, para ocorrer eficácia na transmissão de ambos, “a atitude dos alunos, de modo geral, deve ser de docilidade, receptividade e obediência” (DEWEY, 1971, p. 5). Tal procedência na visão do autor exige a passividade do educando. Este último precisaria dominar sua energia corporal, seus impulsos e desejos e disciplinar seu raciocínio para a concentração.

Nesse sentido, compreendemos o valor atribuído pelo autor à escola e ao professor. O aluno é de fato protagonista do processo de ensino, entretanto, os caminhos são dados pelos professores e a estrutura é imanente à escola, claro, se a compreendermos como reflexo da totalidade e das determinações que compõem a sociedade. Por isso, “o principal propósito ou objetivo é preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material de instrução” (p. 4-5). O professor é, por conseguinte, a ponte para essa ampla formação. Nas palavras de Dewey (1971):

Livros, especialmente manuais escolares, são os principais representantes do conhecimento e da sabedoria do passado e os professores são os órgãos, por meio dos quais, os alunos entram em relação com esse material. Os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações de imposição das normas de conduta (DEWEY, 1971, p. 05).

Enquanto por um lado, Dewey chancela a importância do professor, atribuindo-lhe uma função de comunicador dos conhecimentos e de habilidades necessários para a continuidade da vida, por outro lado, tece críticas firmes, inclusive, aos que chama de “bons professores” e que, embora fazendo “uso de artifícios para mascarar a imposição” mantém a “distância entre os que se impõem e os que sofrem a imposição” (DEWEY, 1971, p. 05). Dewey assevera que as matérias ensinadas e os caminhos trilhados para a aprendizagem, sobretudo, na pedagogia tradicional, “são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade” (DEWEY, 1971, p. 5-6).

Desse modo, depreendemos que para haver processo de ensino, segundo a pedagogia tradicional, a comunicação das matérias de estudo deveria ser feita apenas pelo professor, explicitando, assim, certo distanciamento entre aquele que impõe (o mestre no caso) e aqueles que sofrem a imposição (os alunos), tanto quanto, o distanciamento do educando em relação aos conteúdos estudados.

Em suas investigações, Dewey (1971, p. 5) evidencia que o seu objetivo estava distante de produzir crítica à educação tradicional, reconhecendo, entretanto, que o seu descontentamento com ela demarcava “o surto do que se chama de educação nova e escola progressiva”. Em seu pensamento “o abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e capacidade do jovem é tão amplo, que a própria situação criada impede qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado” (p. 6).

Assim, entendemos que para Dewey existe uma contradição muito clara e intrínseca ao trabalho do professor. Ao se revelar com um saber cristalizado e, por conseguinte, constructo de uma verdade fixa, inflexível, tolhe, dialeticamente em si e nos alunos, a possibilidade de rupturas, quebras de paradigmas, e a libertação do espírito para atender os anseios reais dos aprendizes daquele tempo e contexto.

Pela concepção pedagógica tradicional, “aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos” (DEWEY, 1971, p. 6). O ensino se torna restrito à capacidade de síntese dos escritores e à capacidade de verbalização dos conteúdos feita pelo professor. Era, de fato, um método estático, ocupado com a reprodução de um saber acabado, “sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro” (p. 6).

Parecia previsível que a reprodução do produto cultural da sociedade seria semelhante ao do passado e, por conseguinte, o futuro seria determinado pela réplica dele, ou seja, as mudanças que o processo educativo promovia eram limitadas pela forma, em si mesma, de transmissão e limitadoras das competências e habilidades dos alunos para os novos modelos sociais complexos que emergiam. Assim,

A imposição de cima para baixo opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à

preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; afins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudanças (DEWEY, 1971, p. 6-7).

Nestes termos, Dewey nos indica caminhos para percebermos a necessidade de o professor articular os conhecimentos científicos na escola com o do cotidiano dos alunos, no sentido de preparar as novas gerações. Dentre os elementos essenciais para a aprendizagem significativa, o autor destaca a valorização da individualidade, privilegiando a complexidade dos seres humanos e suas particularidades subjetivas, inclusive nas formas de aprender, chancelando a atividade livre, ou seja, às formas de aprender vão para além da oratória do professor ou da linguagem escrita e no cultivo da liberdade, na relação direta com a matéria de estudo e na sua aplicação cotidiana é que o cérebro humano produz conhecimento. Dewey manifesta sua preocupação com a organização estrutural das sociedades porvindouras, asseverando expectativas em relação ao papel da escola frente ao reordenamento que lhes são frequentes dadas as transformações ocorridas.

Dewey criticou a pedagogia tradicional porque ela se ocupava substancialmente em replicar os conteúdos, secundarizando a criatividade/atividade da criança e a produção de novos conceitos e novas formas de leitura da realidade. Na forma como lemos, entendemos que ao criticar o método, o autor tece críticas também ao indivíduo que atua nele, ou seja, o professor que apenas replicava os conteúdos, não fazia a ponte entre a teoria e a experiência cotidiana, logo, não estimulava a criticidade. O processo de humanização estava pormenorizado, com alunos saindo da escola despreparados para a vivência em uma sociedade democrática.

Sequencialmente, assinalou que “a educação velha impunha ao jovem saber, os métodos e as regras de conduta da pessoa madura, não se segue, a não ser na base da filosofia dos extremos de “isto-ou-aquilo”, que o saber da pessoa madura não tenha valor de direção para a experiência do imaturo” (DEWEY, 1971, p. 8-9). O professor era o protagonista do processo e, na maioria dos casos, tornava-se reproduzidor do padrão alienante da sociedade capitalista emergente que necessitava de indivíduos preparados para o mundo do trabalho das cadeias produtivas norte-americanas.

Ao se debruçar sobre a pedagogia tradicional, Dewey percebe a necessidade de discutir a importância da experiência para o processo de ensino. Como escreveu, “admito haver consenso geral permanente quanto a pressuposto fundamental, ou seja, que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal” (DEWEY, 1971, p. 13). Assim, fez a distinção entre experiência e experimento, defendendo que nem toda experiência é genuína e igualmente educativa, afirmando que “[...] é deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores” (p. 14).

Nesse contexto, segundo Dewey (1971, p. 15), “[...] a educação tradicional oferece uma pletora de experiências”, não significativa. Em sua premissa, “é um grande erro supor, mesmo tacitamente, que a sala de classe tradicional não seja lugar em que os alunos tenham experiências” (p.15). O autor está pontuando que o ensino tradicional possuía elementos interessantes, ou seja, havia um tipo de ensino, entretanto, argumenta que “a verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte, de tipo errada” (p. 15). Ao dialogar com a pedagogia tradicional, interroga:

Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? Quantos adquirem habilidades por meio de exercícios de automatismo e assim limitam a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas? Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso? Quantos acharam o que aprenderam tão alheio às situações de vida fora da escola, que nenhuma capacidade de controle pôde desenvolver para o comando da vida? Quantos para sempre perderam o gosto pelos livros, associando-se a supremo enfado e ficando “condicionados” para apenas lerem sumária e ocasionalmente? (DEWEY, 1971, p. 15).

As questões levantadas por Dewey apontam os principais elementos da crítica que faz à pedagogia tradicional. São elas:

1. O desinteresse com a aprendizagem, supostamente pela forma mecânica, impositiva e antidemocrática que os conteúdos eram ministrados;
2. Resolução compelida de exercícios e a “treino” dos conteúdos sem análise crítica de processos e métodos e sem utilidade prática dos conteúdos;
3. Imposição de limites à atividade criativa e inteligente dos alunos com a imposição de repetições e “decoreba” de processos;
4. O caráter enfadonho e tedioso das aulas, gerando um distanciamento em relação ao professor e, por conseguinte, dos conteúdos;

5. Conteúdos ministrados desconectados das expectativas e necessidades cotidianas dos alunos, ou seja, o conhecimento científico extremado em detrimento do saber significativo (utilidade real e praticável daquilo que foi aprendido);

6. Ausência da transmissão de competências e habilidades para resolução dos problemas individuais e coletivos, portanto, incapacidade do método de ensinar para a vida;

7. Desencantamento com a aprendizagem. A sede de conhecimento e de explicação para as questões humanas deixaram de ser o motor da aquisição de sabedoria.

Diante dessas críticas, supomos necessária a explicação, para o leitor, que Dewey defendia a democracia como chave para a experiência educacional significativa. Em uma sala de aula tradicional, os princípios democráticos eram sucumbidos pela atuação do professor. O aluno não tinha a liberdade de expressão e não podia participar ativamente do processo de aprendizagem.

Dewey estava dialogando com intelectuais e pensadores da educação, escrevendo para professores e interessados no tema, sobretudo, nos Estados Unidos da América. Entretanto, para ele, a pedagogia tradicional adotada no seu país apresentava-se nada democrática. As salas de aulas, na compreensão deweyana eram uma espécie de laboratório, uma representação da sociedade e das suas relações. Se o país era democrático, se era da escola a função de preparar para a vida social, tão mais democrático deveriam ser os processos que ocorriam no seu interior e na sua rotina.

Para a ocorrência da experiência de aprendizagem significativa, Dewey defendia dois princípios básicos: a continuidade e a interação (BIASOTTO, 2016; TRINDADE, 2009). Como mencionamos no segundo capítulo, a continuidade está estreitamente vinculada ao conhecimento prévio do aluno, ou seja, o senso comum obtido nas relações na educação não formal. A interação – de modo simplificado – pressupõe a relação entre a teoria e a prática, a interação e aproximação com o objeto de estudo de cada campo do saber, tanto quanto a interação entre maduros e imaturos, ou seja, entre o professor e o aluno, dando significado ao processo de ensino e de aprendizagem.

Retomamos esses dois princípios para mostrar, na concepção do autor, o grande erro da pedagogia tradicional perante a experiência educacional significativa, porquanto:

O erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles a que iam ensinar (DEWEY, 1971, p. 38-39).

Neste trecho o autor esclarece que é dever da educação e, por conseguinte, do professor, promover o ensino escolar. Está mostrando que isso a educação tradicional fazia, mas, lhe faltava a valorização das capacidades e propósitos dos alunos, ou seja, os alunos traziam para a sala de aula seus interesses e necessidades, mas o método e o professor tradicional os ignoravam em detrimento do cumprimento de suas atribuições de ensinar, ainda que fosse coisas desnecessárias para o modo de produzir a vida

Dewey foi além ao afirmar que “o princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não educativa” (DEWEY, 1971, p. 40). Não é simplesmente a empatia com os conteúdos e com o professor que define o êxito no processo de ensino e de aprendizagem, muito embora ela seja um fio condutor importante no processo de ensino e aprendizagem.

As salas de aula frequentadas por Dewey durante seu processo de escolarização fundamentavam-se estritamente na pedagogia tradicional. Assim, além de pesquisador e crítico do modelo, pode testemunhá-lo na prática, afirmando que:

Quase todos nós tivemos ocasião de recordar os dias de escola e de perguntar: que foi feito dos conhecimentos que deveríamos ter acumulado naqueles dias e porque tivemos de tudo reaprender de forma diferente, fossem técnicas ou conhecimentos, para podermos ter nossa capacidade atual? (DEWEY, 1971, p. 41).

Observamos que um grave problema era a ausência da articulação entre as matérias de estudo. Na forma como os assuntos eram trabalhados, as analogias, as inferências e correlação entre eles eram mínimas. Conforme Dewey (1971, p. 42), “o erro é que a matéria em questão foi aprendida de modo isolado, como se fosse posta em um compartimento fechado”. Portanto, questionamos: É função do professor, em sua proposta educacional, a articulação entre os conteúdos das múltiplas áreas do conhecimento? É sua função a articulação entre o conhecimento

social e historicamente produzido e o modo de produzir a vida nas relações, na totalidade?

Dando continuidade a sua linha de pensamento, afirma o autor que as aulas, no contexto da pedagogia tradicional, restringem-se à exposição direta dos conteúdos, realizada exclusivamente pelo mestre. Tal fato, novamente ratifica as críticas do autor ao se referir à função do professor. Além de ouvir atenta e silenciosamente, os alunos praticavam uma bateria de exercícios, reproduzindo o discurso do professor e o que estava escrito no livro didático. Após esse processo, era o momento de passar pelo exame. Para as provas classificatórias, os aprendizes necessitavam decorar os conteúdos e depois transcrevê-los conforme solicitado nos enunciados do questionário.

Por esses movimentos, os saberes eram úteis apenas para o momento avaliativo e não eram aplicados nas vivências, nas relações cotidianas e, por esse motivo, dias após o exame os alunos pouco recordavam o que tinham estudado. A crítica de Dewey (1971, p. 42) avança quando define que “[...] a maior talvez de todas as falácias pedagógicas é a de que se aprende apenas a coisa particular que se está estudando”.

A transmissão da herança cultural por técnicas de ensino tradicionais, além de difícil abstração e objetivação por parte do aluno, era o abismo que se formava em relação às pedagogias renovadoras. Dewey (1971) escreveu que:

De um lado, teremos os reacionários a clamar que o principal, se não o único, objetivo da educação é a transmissão da herança cultural. Do outro lado, teremos os que sustentam que devemos ignorar o passado e tratar apenas do presente e do futuro (DEWEY, 1971, p. 80).

O autor tece críticas contundentes à pedagogia tradicional, porém posiciona seu pensamento refutando inúmeros aspectos da pedagogia progressiva que deslindaremos na próxima seção desta dissertação. Assinalamos que as análises empreendidas até o presente momento nos permitem afirmar que, em suma, Dewey pontuou limites e contradições presentes na pedagogia tradicional. O autor nos revelou, ao mesmo tempo, oposição às defesas radicais tanto em relação à pedagogia tradicional quanto à progressiva, demonstrando, ainda certa preocupação com a transmissão do conhecimento humano entre as gerações, defendendo uma experiência educacional significativa.

Observamos que suas críticas à pedagogia tradicional foram estruturadas na transmissão de conteúdos cristalizados, desassociados do presente e sem utilidade prática na vida cotidiana. Em sua perspectiva, a ausência da interação com o cotidiano, com o objeto estudado, com os conhecimentos que os alunos traziam das vivências em outras esferas da vida tornava difícil um ensino significativo que garantiria a continuidade da vida humana, afinal os saberes ensinados estavam, em geral, desarticulados das relações sociais que estruturavam a vida humana.

A condução coercitiva das aulas, nas quais a prática docente era extremamente autoritária, segundo os pressupostos levantados por Dewey, limitava a preparação dos imaturos para uma sociedade democrática. Pretendia-se, em seu contexto, uma sociedade democrática, mas, os métodos de preparação para a democracia não eram democráticos, ou seja, aprendia-se o que o professor ensinava e o aluno pouco contribuía para o processo.

Não compreendemos desta forma, que o problema estava na pedagogia, afinal, a escola é produto das condições dadas pela sociedade para o desenvolvimento da pedagogia. Diante do exposto, consideramos que para Dewey, ainda que não fosse conquistada apenas por meio da educação, a democracia receberia a contribuição dela, portanto, concordamos com o autor nesse aspecto.

Dessa forma, o professor tomava para si a responsabilidade de promover o meio social e a continuidade das relações humanas. Logo, o ensino e a aprendizagem não cumpriam seu papel dialético, ou seja, sem consideração pelo outro. Ao não se colocar também como aprendiz, a educação não agenciava mudanças significativas para professor e alunos.

O método de ensino não levava em conta as múltiplas formas de aprender, os alunos que não se adaptavam às aulas expositivas e simplesmente não avançavam. Dewey criticou o ensino baseado apenas nos “livros e, especialmente nos manuais escolares” (DEWEY, 1971, p. 05). Havia, com isso, a reprodução do discurso que o material veiculava e o conteúdo era enviesado em uma verdade que poderia limitar o espírito.

Os assuntos eram trabalhados sem a articulação com outras áreas do conhecimento, e a fragmentação dos mesmos, em áreas específicas como a história, geografia ou matemática, por exemplo, impediam a abstração do saber. A ausência da articulação dos conteúdos e a divisão deles em matérias isoladas

tornavam difícil a analogia entre diferentes os fenômenos, dificultando a leitura coerente dos fatos e, portanto, da crítica à vida social.

Todavia, Dewey fez profícuas contribuições aos elementos da pedagogia tradicional, que foram valiosos para a sistematização e organização da escola contemporânea. No quadro do Anexo 1 ilustramos uma síntese dos postulados de Dewey sobre a pedagogia tradicional, demonstrando na primeira coluna, as críticas feitas ao método utilizado pela pedagogia tradicional para a transmissão dos conhecimentos entre adultos e crianças; e, em seguida, pontuamos suas críticas à função do professor; posteriormente, pontuamos a sua perspectiva sobre a realidade sob a qual o aluno era submetido para, por fim, mostrar os elementos de continuidade da pedagogia tradicional que deveriam ser incorporados pelas pedagogias renovadoras.

3.2 A CRÍTICA DE JOHN DEWEY ÀS PEDAGOGIAS RENOVADORAS

Iniciamos esta análise recordando que Dewey acreditava na escola moderna, atribuindo-lhe grande importância diante dos desafios que permeavam a regulação da sociedade democrática dos Estados Unidos da América, reconhecendo, entretanto a necessidade de uma teoria da experiência para tornar significativa a transmissão dos saberes entre as gerações.

Logo no primeiro capítulo da obra, quando o autor pontua as diferenças entre a pedagogia tradicional e as renovadoras, afirma que “a filosofia geral da educação nova pode ser boa e certa, mas a diferença em princípios abstratos não é que irá decidir o modo por que as vantagens morais e intelectuais neles contidas se irão caracterizar na prática” (DEWEY, 1971, p. 07). Diante disso, estamos convictos que ele chamou a atenção dos reformadores quanto à idealização de métodos que rompiam com o ensino tradicional, mas que, na verdade, não eram possíveis de serem praticados no cotidiano da maioria das escolas, nem mesmo se aplicavam em contextos sociais adversos.

Outra preocupação recaía no fato de que “há sempre perigo de um novo movimento de que, ao rejeitar os fins e métodos da situação que visa suplantar, desenvolva seus princípios negativamente e não de maneira positiva e construtiva” (DEWEY, 1971, p. 07). O autor mostra que as pedagogias renovadoras estavam impregnadas de novos paradigmas para a educação no tocante à rejeição total do

passado, ou seja, acreditava que existiam elementos na tradição que deveriam ser respeitados e perpetuados.

O autor sugere que, antes da rejeição total dos princípios e métodos da pedagogia tradicional, era necessário encontrar a chave para a prática de um desenvolvimento construtivo presente em uma filosofia de educação que atendesse às articulações entre a educação velha e a nova. Assim, nas suas análises, acreditava que a experiência educacional significativa era possível, por meio do princípio da continuidade, e que as novas formas de transmissão dos saberes também deveriam respeitá-la.

O autor defende ainda que “a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova, e que lhe dá unidade, é a de haver relação íntima e necessária entre processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1971, p. 8). Compreendermos que ele está indicando uma articulação entre a educação praticada e a experiência real que se fazia inculcar nos princípios que embasavam o pensamento dos renovadores. Entretanto, o autor é contumaz na sua defesa de uma “ideia correta de experiência” (DEWEY, 1971, p. 8).

Sua primeira crítica às pedagogias renovadoras entremeia a função da escola diante do conhecimento. Para o autor, as questões que envolviam a organização da matéria de estudo exigiam o repensar das propostas renovadoras. Nas suas palavras, “como a educação tradicional se baseava numa organização já feita e acabada, suporá que será suficiente rejeitar o princípio de organização *in toto*, em vez de lutar por descobrir qual o sentido da organização e como se poderá consegui-la na base de experiência” (DEWEY, 1971, p. 8). A sua afirmação explicita a importância dada ao legado da sistematização do conhecimento feita pela pedagogia tradicional.

Dewey mostra que é preciso ressignificar os pilares da pedagogia tradicional ao invés de eliminá-los. Para isso, não basta que a relação entre a teoria e a prática conduza o aluno às atividades cotidianas para ensinar-lhes os procedimentos operacionalizados pelos adultos. Conforme mencionamos no segundo capítulo dessa dissertação, as experiências europeias de escolas pragmáticas e/ou experimentalistas segundo Dewey pareciam interessantes, mas inadequadas para a sociedade industrial e democrática da qual ele fazia parte. Também, o movimento entre teoria e prática, na proposta deweyana, parece ser bem diferente das demais propostas vivenciadas na época. Para o autor, essa relação não se dava apenas no

âmbito da experiência com a coisa estudada, ou seja, não bastava, por exemplo, colocar as crianças em uma cozinha para transformar *insumos* em alimentos, ou tratar a escola como um laboratório das atividades práticas do cotidiano.

Essa relação íntima entre a vida social e a educação requer experimentar, no convívio formativo, a totalidade das relações mais complexas da democracia. Implica em imergir o aluno no universo da transformação dos recursos naturais sim, mas, sobretudo, com mediações que tangenciem as experiências políticas, econômicas, socioculturais e ambientais determinantes para coletividade.

Dewey foi enfático na exposição dos paradigmas que enfrentariam as pedagogias renovadoras, destacando que “o problema para a educação progressiva é o de saber qual é o lugar e a significação de “matéria” e de “organização” dentro da experiência” (DEWEY, 1971, p. 8). Dar lugar e significação à matéria de estudo é a prova real da sua valorização acerca dos conteúdos, bem como, conota o prenúncio do que chamaremos de “teoria da experiência educativa”.

Outro elemento importante da crítica que fez aos renovadores é em relação ao controle externo. Ele diz que “quando se rejeita o controle externo, o problema é como achar os fatores de controle inerentes ao processo de experiência” (DEWEY, 1971, p. 8). Dewey, diferente do que muitos autores afirmam sobre seus postulados, não abdica de formas de controle no processo de ensino e de aprendizagem. A criança – o imaturo que ele descreve – precisa ser conduzida, guiada, num processo de experiência educativa. Ora, se o autor – que recorrentemente era e é classificado como renovador – coloca o controle externo na pauta de suas discussões, é para deixar evidente para os seus leitores que se preocupava com qualquer tipo de educação que colocava o aluno como centro do processo de ensino e de aprendizagem, desfavorecendo a autonomia do professor para conduzir e guiar o ensino. Dewey está enfatizando a função do professor diante do controle, refutando qualquer forma de ensinar impositiva e coercitivamente extremada, mas, reconhecendo que o professor precisa desenvolver meios de controle sobre os alunos fazendo a ponte com o conhecimento. Para ratificar nossa leitura, usamos o seguinte pensamento do autor:

Quando se refuga a autoridade externa, não se segue que toda autoridade deva ser rejeitada, mas antes que se deve buscar fonte mais efetiva de autoridade [...] Pelo contrário, baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isso significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que jamais houve na escola

tradicional e, assim, conseqüentemente, mais e não menos direção e orientação por outrem (DEWEY, 1971, p. 8-9).

Primeiramente, queremos evidenciar o que hoje poderíamos chamar de empatia, ou seja, Dewey atribui importância à aproximação entre o professor e o aluno. Se basearmos tal fundamento no princípio da dialética, Dewey sinaliza a troca mútua entre quem ensina e quem é ensinado, de modo que ambos evoluam no processo de aprendizagem, onde o professor tem a oportunidade de melhorar sua forma de ensinar e o aluno tem a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos, bem como, ambos ampliam suas relações no espaço escolar.

Pensamos que outra pergunta se faz necessária: Será que Dewey retomou o assunto sobre o controle externo porque algumas propostas renovadoras subvertiam a função do professor tirando sua autoridade e, desta forma, estando propensas a criar novos paradigmas para a educação? Se assim sucedeu, na leitura que fazemos de seus postulados, compreendemos sua preocupação com algumas questões pertinentes, a saber: a) a confusão que as pedagogias renovadoras provocariam, afinal, ele entendia que os imaturos precisavam passar pelo processo de ensino conduzido pelos maduros, entregando totalmente o processo de ensino nas mãos dos alunos, a transmissão dos saberes seria comprometida, tornando difícil a tarefa de mudar os hábitos e reordenar os mais jovens para a vida social e coletiva, afinal, aprenderiam por meio de suas aspirações e não por meio das necessidades para a vida adulta; b) a produção do conhecimento ficaria comprometida, afinal, os alunos privilegiariam, por exemplo, os conteúdos de seus interesses e, como já tratamos, nem sempre o ensino se dá pela afeição ao conteúdo ou ao professor. Há situações que, embora coercitivamente, o jovem precisa ser ensinado e métodos tradicionais, mecânicos e repetitivos, podem ajudar na abstração de conceitos úteis para a vida.

Os estudos são reveladores que na proposta educacional de Dewey, os conteúdos devem permear as relações existenciais da vida humana. Ele infere que a experiência educacional significativa é permeada pela habilidade do professor em conduzir o ensino sem imposições, fazendo a ponte entre os saberes e a prática social de modo que o imaturo se aproprie do conteúdo estudado.

Nas suas palavras o que se deseja sublinhar com estas observações é que os princípios gerais da nova educação, por si mesmos, não resolvem nenhum dos problemas práticos e concretos de condução e direção das escolas progressivas.

Pelo contrário, fazem emergir “novos problemas, que terão de ser resolvidos na base de uma filosofia de experiência” (DEWEY, 1971, p. 9). Neste viés, o autor convoca tradicionais e renovadores para pensarem a educação como um todo, revelando a sua preocupação com os renovadores que defendem que “basta rejeitar as ideias e as práticas da educação velha e partir para a posição no outro extremo” (DEWEY, 1971, p. 9).

Destarte, suas críticas aos renovadores se estendem por outras searas, além de refutar os pensadores que se demonstravam otimistas com as pedagogias renovadoras, devotando-lhes a solução para os problemas da educação, afirma surgir, por elas mesmas, novos desafios imbricados na rejeição à velha pedagogia. Dessa forma, compreendemos e reafirmamos que Dewey reforça a necessidade da continuidade dos elementos basilares da pedagogia tradicional úteis para complementariedade, interagindo com a renovação dos processos de transmissão dos saberes.

Reafirmamos que na perspectiva do autor, as novas propostas pedagógicas se relacionam com a pedagogia tradicional, ambas se transformam, uma contribui para pensar – repensar – a outra. O produto final dessa transferência mútua é, para o autor, um dos pilares essenciais para a teoria da experiência educacional significativa. Precisamos compreender que existem novas formas de aprendizagem, e elas devem ser utilizadas sem deixar de lado os elementos que as estruturaram, ou seja, no movimento da história, a transmissão do conhecimento entre as gerações pela pedagogia tradicional foi fundamental e subsidiária das novas formas de ensinar.

Comentando sobre o papel da educação Nova, Dewey (1971, p. 10) aponta a necessidade de “[...] desenvolver os propósitos, métodos e matéria de estudo na base de uma experiência e de suas potencialidades educativas”, isto é, uma filosofia de educação capaz de atender às demandas da sociedade, não se baseia exclusivamente no rompimento com a tradição. O autor reitera que uma “filosofia de educação que professe basear-se na ideia de liberdade pode se tornar dogmática, como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional” (DEWEY, 1971, p. 10). O autor faz menção à liberdade dada aos alunos nas propostas renovadoras, questionando: “Digamos que a educação nova deve dar ênfase à liberdade do aluno. Muito bem. Temos então um problema: que significa liberdade e quais as condições pelas quais poderá a escola ser capaz de efetivá-la?” (DEWEY, 1971, p. 10).

Ao considerarmos que a condução praticada pelo professor na educação tradicional, mais impedia que promovia o desenvolvimento moral e intelectual do jovem, noutra extremidade questiona o autor: “Qual será exatamente o papel do professor e dos livros no desenvolvimento educativo do imaturo?” (DEWEY, 1971, p. 11). Ainda que, por exemplo, os conteúdos dos livros estivessem associados ao passado remoto e sem vínculo aparente com o contexto contemporâneo é função do professor “descobrir a relação que realmente existe dentro da experiência entre as realizações do passado e os problemas do presente” (DEWEY, 1971, p. 11). O autor prossegue:

A solução estará na descoberta de como a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro. Rejeitando o conhecimento do passado como o fim de educação, iremos apenas dar-lhe maior importância como meio de educação. Quando assim procedemos, lançamos um problema novo no contexto educacional: Como poderá o jovem conhecer e familiarizar-se com o passado de modo tal que este conhecimento se constitua poderoso fator de sua apreciação e sentimento do presente vivo e palpitante? (DEWEY, 1971, p. 11).

A relação da preservação da função social da instituição escola, com as matérias de estudos e o papel do professor como adulto responsável pela sua transmissão são outros pilares da pedagogia tradicional que – na concepção de Dewey – devem ser repensados pelos renovadores, de modo a devolver o sentido e atuação nas novas propostas pedagógicas. O aluno não é um ser passivo, não é uma “tábula-rasa³⁹” e os processos de ensino estão a serviço de sua inserção social garantindo a gestão e a continuidade social.

Sendo assim, muda-se a forma de condução da aprendizagem, mas preserva-se a importância da escola, dos conteúdos e matérias de ensino, muito embora privilegiando aqueles que são úteis para as relações humanas, o papel do professor – objeto central das discussões desse estudo, aprofundado no último capítulo dela – é essencial nesse processo.

³⁹ Referimo-nos à concepção de John Locke (1632-1704) no trato da empiria e suas implicações.

3.3 JOHN DEWEY E AS BASES DA TEORIA DA EXPERIÊNCIA

Ao analisarmos as críticas de Dewey (1971) acerca da velha e das novas pedagogias, torna-se imprescindível compreendermos aspectos relevantes da “teoria da experiência educativa” proposta pelo autor. A respectiva teoria aduz o caminho teórico-metodológico utilizado pelo autor, para estruturar e sistematizar os elementos fundantes da sua filosofia educacional. Nossa fonte primária continua sendo o texto **Experiência e educação** (1971).

O percurso que fazemos visa trazer à luz seus postulados sobre o ensino adequado para a formação dos indivíduos partícipes da sociedade industrial e democrática dos fins do século XIX e início do XX nos Estados Unidos da América e que ajudam a pensar o nosso objeto de estudo, ou seja, qual a função do professor representada em sua teoria.

Este estudo busca investigar a contraposição entre as categorias “experiência” e “experiência educativa”. Partimos do pressuposto de que são diferentes, uma vez que a primeira se aproxima do experimentalismo⁴⁰, utilizado por uma parcela dos renovadores, estando impregnada de novos paradigmas para a educação. Já a segunda, estruturada em categorias como a interação e a continuidade, emana de formulações feitas por Dewey, e que infere entranhadas em pilares como o “pensamento reflexivo” que será deslindado no último capítulo, ao centrarmos nossa argumentação na função do professor em seus postulados.

Anísio Teixeira ao esboçar as bases da teoria da educação de Dewey, destaca três tipos fundamentais de experiência. No primeiro, as relações entre agentes⁴¹ distintos ou semelhantes, produzem comutações, muitas vezes despercebidas, demonstrando que a experiência é um “fenômeno do mundo orgânico” (TEIXEIRA, 1978, p. 14), ou seja, não são apenas os humanos suscetíveis

⁴⁰ De acordo com o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, na 5ª edição da tradução para o português feita por Alfredo Bossi, publicada pela editora Martins Fontes, no ano de 2007, experimentalismo é “outro nome do pragmatismo ou do instrumentalismo. Na Itália, este termo foi adotado por A. Aliotta para designar a seguinte doutrina: “O único fato concreto, verificável, de que podemos falar é a experiência mais ou menos consciente que um indivíduo tem do mundo. Não tem sentido discutir sobre elementos de dados, antes ou fora dessa síntese” (ABBAGNANO, 2007, p. 479).

⁴¹ O termo “agente” deve ser compreendido como qualquer elemento da natureza – no sentido lato da palavra – capaz de interagir com um ou mais agentes, da mesma gênese ou não, com as mesmas propriedades físico-químico-biológica ou não, transformando a si mesmo e ao outro mutuamente e constantemente (TEIXEIRA, 1978).

às experiências. No segundo momento, temos a experiência refletida, capaz de tornar-se conhecimento, elaboração consciente, fazendo a natureza ascender a um novo nível, o da inteligência, ou seja, “ganha processos de análise, indagação de sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma” (TEIXEIRA, 1978, p. 15). Por fim, temos uma espécie de “intimação incerta” da realidade proveniente de falhas nas experiências.

Logo, o produto da experiência torna-se precedente para outras novas, mesmo das que falharam, afinal, podem ser questionadas, refeitas, tornando-se base para outras novas. Traduz-se por “anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que presente e adivinha”. Pode também, advir de “alguma coisa que aflora, mas está para além de sua experiência” (TEIXEIRA, 1978, p. 15).

A experiência humana é, por conseguinte, “acumulação muitas vezes secular de tudo que o homem sofreu, conheceu e amou” (TEIXEIRA, 1978, p. 15). As nossas experiências atuais são possíveis porque aquelas vividas pelos antepassados, ou maduros – na perspectiva de Dewey – subsidiam o material e a direção para ela.

Se dela privássemos o homem, ele voltaria a níveis que nenhuma vida selvagem nos pode fazer imaginar. Suprimir-lhe-íamos imediatamente tudo a que chamamos de espírito e inteligência, que outra coisa não são que hábitos mentais, laboriosa e longamente adquiridos (TEIXEIRA, 1978, p. 15).

O autor citado, parte do entendimento de que as experiências não cognitivas são apenas orgânicas, não havendo, portanto, a percepção da mudança dos agentes, bem como das situações, tornando a experiência pouco expressiva. A experiência significativa tende a ser, nesse sentido, o motor da vida humana.

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (TEIXEIRA, 1978, p. 16).

Nesse viés, consideramos que a “experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber as relações e continuidades antes não percebidas” (TEIXEIRA, 1978, p.

17). Sendo assim, toda a experiência educativa, inerente ao pensamento reflexivo, revela as experiências embrionárias, atinge uma nova e estimula outras tantas.

Biasotto (2016, p. 53) enuncia que os conceitos de “interação, continuidade, ambiente escolar, interesse e esforço” desenvolvidos por Dewey ao longo de sua atuação na “Escola Laboratório” são elementares para compreender o que chama de experiência educacional. Para a pesquisadora, assim como para outros estudiosos da teoria deweyana, nem toda experiência humana é significativamente educativa, embora todas resultem das relações empregadas pelos indivíduos nas vivências coletivas.

Se tomarmos a experiência como guia da ciência, perceberemos que ela é capaz de produzir, sobretudo, nos homens, mudanças sociais e intelectuais. Para Dewey, a ciência e a razão nascem e se comprovam na experiência. Esta, por sua vez, é útil para as mais distintas áreas de produção do conhecimento, além de expandir e enriquecer novas experiências. Nisso consiste o conceito de continuidade, tão importante para Dewey, amalgamado na experiência.

Ao se referir aos aspectos da vida humana, intitulada por Dewey como experiência social, Cavallari Filho (2007) destaca a necessidade de continuidade, porquanto, refere que:

Vida – e aqui estamos tratando da vida humana - é um termo que equivale, para Dewey, a experiência social, de sorte que para ocorrer experiência social é imprescindível continuidade. O aspecto da continuidade da vida social, que une aspectos biológicos e culturais, é o que lhe interessa. Estamos mostrando, com isso, uma alusão diferente dos dualismos, pois, nesses termos, *continuidade* significa uma conexão, uma relação entre as ações e as consequências de nossos atos; significa a relação entre os significados das experiências no passado e as reconstruções desses significados no presente, em um contínuo movimento de idas e vindas. Os conteúdos e as formas com que lidamos com eles, no presente, fazem parte da mesma experiência. Conteúdo e forma são contínuos. A educação ou cultura é o meio, o instrumento de continuidade da vida, pois é pela educação que nos chegam os significados sociais (CAVALLARI FILHO, 2007, p. 32).

Com efeito, a experiência social não é apenas um elemento, mas sim a vitalidade capaz de perpetuar a espécie, afinal, nós nos reconhecemos como seres humanos nas relações com os outros. Na medida em que elas se aprofundam, os indivíduos que trocam experiências se transformam mútua e dialeticamente. A identificação do indivíduo com seus pares são possíveis graças à continuidade, ou seja, identificamo-nos com o homem porque fomos imersos em seu modo de

produzir a vida pela transmissão das experiências dos antepassados com as novas gerações. Portanto, tratamos da totalidade da continuidade refletida nas experiências sociais, ou seja, a continuidade da vida social acontece com a apropriação dos recursos naturais, porém transcende com a evolução biológica, cultural e historicamente acumulada.

A interação própria da estrutura humana gregária permitiu, também, a integração de elementos de continuidade culturais capazes de inaugurar novas experiências. O ordenamento para o convívio grupal exigiu códigos de conduta ética e moral. Tais princípios materializaram-se nas conexões políticas, econômicas, culturais e religiosas. Logo, para a continuidade da vida humana houve a necessidade de perpetuação das estruturas basilares, bem como sob novos contextos histórico-sociais, elas precisaram ser ressignificadas e retransmitidas para as próximas gerações. Nisso consiste o “contínuo movimento de idas e vindas” pontuado por Cavallari Filho (2007, p. 32), ao analisar o pensamento de Dewey.

A produção do pensamento, para Dewey, está imbricada em duas matrizes inter-relacionadas: A primeira é biológica, o pensamento é produto da evolução orgânica dos seres humanos. A segunda é relacional, dessa forma, a vida social complexa exige que os indivíduos saibam conduzi-la. Nessas premissas, percebemos que o homem atual só existe porque houve uma continuidade de transformações orgânicas, biológicas, capazes de coibir nossa extinção como aconteceu com inúmeras outras espécies animais, como discutimos.

Para defender sua teoria, Dewey postula que a vida social é um elemento vital. As relações experimentadas no cotidiano coletivo se tornaram integrantes da produção do pensamento e contribui diretamente para a manutenção da nossa sobrevivência. Mas para haver continuidade nas associações entre os homens modernos, houve a conservação de elementos das estruturas sociais predecessoras. Isso nos leva à compreensão que, se de fato “a educação ou cultura é o meio, o instrumento de continuidade da vida, pois é pela educação que nos chegam os significados sociais” (CAVALLARI FILHO, 2007, p. 32), o ambiente produtor dessa continuidade e que se ocupa diretamente com a transmissão dos saberes históricos para as futuras gerações é a escola. Para Dewey, ela é uma instituição social, por isso, “deve representar a vida real da criança, tal como ela vive em casa [...]. Desse modo, a vida escolar emerge da vida doméstica, dando

continuidade às atividades que a criança costumeiramente desempenha em casa” (BIASOTTO, 2016, p. 68).

Para Dewey, o ambiente escolar deve compor características essenciais. Dentre elas, ele infere sobre a importância de um espaço descomplicado, ou seja, facilitador da compreensão dos aspectos fundamentais, despertando o desejo de interação com as matérias e, ao mesmo tempo, promovendo a reação dos jovens frente aos estudos, para os mesmos pudessem, a partir dos elementos trazidos de suas vivências, compreender as coisas mais complexas. Além disso, o ambiente escolar deveria lutar para coibir “aspectos desvantajosos do ambiente social comum” (BIASOTTO, 2016, p. 69). Seria, então, um tipo de “filtro” das contradições existentes na sociedade. Sendo assim, os imaturos interagiriam e formulariam condutas e valores sem muitas influências negativas. A escola simularia uma sociedade democrática para combater os paradigmas presentes na realidade cotidiana. Por fim, e não menos importante, o ambiente escolar deveria equilibrar o ambiente social. As novas gerações seriam formadas para a convivência democrática, tão logo, quando alcançavam a vida adulta estariam resistentes diante dos vícios e erros, bem como, teriam competências para superar os limites existentes nele.

Se a escola é o lugar socialmente produzido para a formação das crianças e jovens para a vida coletiva e democrática permeada por desafios associados às complexidades da ciência e das novas relações que transbordam dos novos modelos industriais e urbanos, e se, partindo desse prisma o professor é o responsável direto da condução dos processos formativos, afirmamos que Dewey preconiza a importância social e educativa desse formador. Assim, sua filosofia educacional se apresenta diferente daquela proposta pela maioria dos renovadores.

Como vimos, em nossas análises até o presente momento tivemos o intuito de desvelar alguns dos pilares da “teoria da experiência educacional”. Doravante, refletimos como ela deve acontecer na teoria educacional deweyana para compreendermos seus reflexos no ambiente escolar e, por conseguinte, no papel do professor. Em nosso entendimento, o autor demonstra que a ruptura total com a pedagogia tradicional faz nascer um novo e difícil problema educacional, por isso sinalizou a necessidade da continuidade da tradição em todas as esferas da educação.

Em conformidade com Dewey (1971, p. 13) “há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal”. Ao mesmo tempo revela que “experiência e experimento não são termos que se explicam por si mesmos” (p. 13) esclarecendo, pois, a diferença entre eles. Como afirmamos, a experiência defendida pelo autor, não consiste na simples experimentação. Em sua perspectiva, “a crença de que toda educação genuína se consoma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas” (DEWEY, 1971, p. 14). Devemos cuidar, dessa maneira, com toda proposta educacional que se diz significativa, entretanto, não se propõe praticar uma experiência realmente significativa.

O autor deixa claro também que “experiência e educação não são termos que se equivalem” (DEWEY, 1971, p. 14). Na realidade, existem experiências que pouco contribuem para a transmissão de saberes realmente úteis para as novas gerações. Inclusive, pontua que “é deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores” (DEWEY, 1971, p. 14).

Sendo assim, é fundamental haver curiosidade e empenho futuro para outras e novas experiências, ou seja, uma espécie de continuidade projetada na reflexão. É como se os indivíduos interessados com a aprendizagem significativa adentrassem num ciclo ininterrupto de experiência, continuidade e novas experiências.

As experiências não educativas são todas aquelas que produzem “dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (DEWEY, 1971, p. 14). Tão igualmente não são educativas aquelas que aumentam a “destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas” (p. 14).

Dewey (1971, p. 14) aprofunda sua teoria apontando a necessidade de conexão entre as experiências, porque elas “[...] podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente”. Salientamos que, para o autor, as escolas tradicionais promoviam um tipo de experiência. Tanto é verdade, afirmando que “os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências [...], o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências” (DEWEY, 1971, p. 16).

Contraditoriamente, as “escolas novas” também estavam arraigadas de experiências não educativas. Promoviam-se, na maioria delas, experiências “agradáveis”, entretanto o autor argumenta que a tarefa do professor frente à experiência não é torná-la agradável ou não, mas sim mobilizar seus esforços enriquecendo-o e armando-o “para novas experiências futuras” (DEWEY, 1971, p. 16).

Outra premissa contida na teoria de Dewey (1971, p. 16) é que “assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si”. Nessa concepção, o autor revela uma dialética da interação, na qual a experiência educacional exige interação interna e externa, mútua e constante, afinal, “toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (p. 16). Faz questão de esclarecer que a escola tradicional “podia existir sem nenhuma filosofia de educação coerentemente desenvolvida” (DEWEY, 1971, p. 18). Todavia, a educação progressista necessitava desse alicerce para não se consolidar em novos erros e criar novos paradigmas para a transmissão dos conhecimentos entre as gerações. Por outro lado, julga que:

Não é preciso nenhum conhecimento grande de história da educação para se comprovar que somente reformadores e inovadores educacionais sentiram a necessidade de uma filosofia de educação. Os que aderiram ao sistema estabelecido jamais tiveram necessidade a não ser de algumas belas palavras para justificar as práticas existentes. Todo o trabalho real era feito de acordo com hábitos tão fixos a ponto de se terem institucionalizado (DEWEY, 1971, p. 18).

Ao considerarmos esses pressupostos, podemos afirmar que um legado possibilitado pelas questões propostas pelos renovadores diz respeito à busca por uma filosofia da educação. Destarte, acreditamos que pensar a produção do conhecimento e, sobretudo, as formas de transmissão para a continuidade da existência humana é uma tarefa árdua e, por si mesma, se caracteriza como uma experiência educacional.

As pedagogias renovadoras não eram cristalizadas, institucionalizadas como a pedagogia tradicional. Por esse motivo, necessitavam de uma filosofia. Nesse sentido, Dewey (1971, p. 18) orienta que cabe à educação progressiva tomar lição dos inovadores e reformadores, buscando “uma filosofia da educação fundada na experiência”. Compreendemos, dessa maneira, que a proposta educacional de Dewey está sustentada na sua “teoria da experiência”, por isso, empenhou-se em

sistematizá-la. O autor salienta que “é uma filosofia de, por e para a experiência” (DEWEY, 1971, p. 19), resultando, portanto, em uma necessidade de organização minuciosa e seus postulados para atingir a totalidade esperada.

Ao escrever sobre os critérios de experiência, no terceiro capítulo de **Experiência e educação**, Dewey retoma a importância do “*continuum* experiencial”, ou seja, a categoria de continuidade é essencial para fazer a distinção entre as “experiências de valor educativo e experiências sem tal valor” (DEWEY, 1971, p. 23). O autor deixa claro que a discriminação entre os dois tipos de experiência não serve apenas para criticar a pedagogia tradicional como também para nortear qualquer outro tipo de proposta educacional que se pretende praticar, sobretudo para seu país. Afirma, ainda, que uma das razões da existência do “movimento progressivo foi o de parecer mais de acordo com o ideal democrático de nosso povo do que os métodos da escola tradicional, que tem muito de autocrático” (DEWEY, 1971, p. 24).

O método tradicional de ensino, como pontuamos, surgiu da necessidade de organização das novas gerações diante dos recentes alicerces político-econômico-sociais da Europa moderna. A ordem, a disciplina praticada com fundamento em um ensino coercitivo são aspectos que poderiam ser adequados para aquela conjuntura, mas no pensamento de Dewey, o movimento progressivo deveria tornar a educação nos Estados Unidos mais humana. Existe uma justificativa para a filosofia educacional de Dewey defender a democracia e um ensino democrático:

A questão que desejaria levantar refere-se a porque preferimos métodos democráticos e humanos aos métodos autocráticos. Ao dizer **por que**, queremos significar a *razão* da preferência e não apenas as *causas* que nos levaram a esta preferência. Uma *causa* pode ser a de que nos ensinaram não só na escola, como na imprensa, no púlpito, na tribuna, nas leis e nas assembleias legislativas que a democracia é a melhor de todas as nossas instituições sociais. Assimilamos assim a ideia de nosso próprio meio e a fizemos, pelo hábito, parte de nossa estrutura mental e moral (DEWEY, 1971, p. 24, grifos do autor).

Não restam dúvidas de que Dewey defende os métodos de ensino cuja relação entre professores e alunos, e entre ambos e a matéria de estudo, seja construída sob os fundamentos humanos e democráticos como continuidade das experiências adquiridas na vida social e coletiva de seu período histórico. O autor pondera, ainda, que sua preferência pela educação progressiva era uma questão de hábito, evidenciando, porém, que hábito não consiste apenas na simples repetição mecânica, extintiva e impensada de atitudes. Em sua perspectiva,

A concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo às experiências subsequentes (DEWEY, 1971, p. 26).

Do ponto de vista educacional, as experiências subsequentes necessitam de direção. Conforme Dewey é papel da escola pensar como encaminhar o ensino de modo que os pequeninos cresçam, ou seja, estejam preparados para dar continuidade à vida humana em uma organização social democrática. Acrescenta que

Se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. A maior maturidade de experiência do adulto como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha e experiência. A importância de ser mais amadurecido desapareceria, se, em vez de usar a sua maior penetração para ajudar a organizar as condições de experiência do imaturo, recusasse disto sob qualquer pretexto (DEWEY, 1971, p. 29).

Na perspectiva enunciada por Dewey, observamos que o professor tem o dever de conduzir a plenitude da experiência com lealdade diante das experiências que lhe afetaram e lhe possibilitam instruir os jovens para que também passem por elas, inclusive, superando-as estando aberto para outras mais profundas. Outro elemento importante da tarefa do professor é articular toda forma de experiência para as relações sociais. Em suas palavras,

[...] toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação. A pessoa amadurecida, para pôr o problema em termos morais, não tem o direito de recusar ao jovem, em dadas ocasiões, a capacidade de simpatia e compreensão que sua própria experiência lhe tenha dado (DEWEY, 1971, p. 30).

Dewey (1971, p. 30) orienta que “[...] o adulto pode exercer a sabedoria que sua própria experiência mais ampla lhe dá”, desde que não o faça por imposição, ou controle externo. Neste sentido, como educador, “[...] deve ser capaz de julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais” (p.

30). Portanto, “toda genuína experiência em um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam” (p.30), ou seja, a aprendizagem é contínua, é significativa desde que bem conduzida pelo adulto e capaz de interferir diretamente sobre aquele que aprende, sobre o objeto estudado e sobre o cenário onde todas essa experiência se materializa.

Em consonância com Dewey (1971, p. 31) “[...] vivemos do nascimento até a morte, em um mundo de pessoas e coisas que, em larga medida, são o que são, devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores”, eis a justificativa para uma experiência educacional significativa. Por um lado, a “teoria da experiência” proposta pelo autor considera as condições reais dos indivíduos em suas primeiras vivências.

As estruturas familiares, o ambiente natural, os códigos de conduta ética e moral, bem como as esferas mais burocráticas da vida civil influenciam diretamente o tipo de educação que deve ser ofertada para tornar-se útil e próxima das expectativas dos jovens que frequentam a escola. Por outro lado, “em vez das condições objetivas estarem subordinadas às imediatas condições internas da criança, são elas definitivamente ordenadas de modo que a espécie particular de interação com os estados imediatos internos se processe normalmente” (DEWEY, 1971, p. 34).

Pressupomos que a interação, nesse sentido, assume protagonismo na experiência educativa porque, segundo nos confirma Dewey (1971, p. 34) “atribui direito iguais a ambos os fenômenos da experiência: condições objetivas e condições internas”. Destarte, sua proposta educacional nos sugere que o indivíduo tenha a oportunidade, por meio da experiência, de superar suas condições primeiras – tanto cognitiva quanto sociais. O autor explica ainda que “os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem” (DEWEY, 1971, p. 37).

Assim sendo, na medida em que nos abrimos para a continuidade das experiências e estamos dispostos à interação com os outros, com o meio e com o objeto para transformá-lo e receber dele transformação e, por conseguinte, estimulados para outras vivências, pois como nos afirma Dewey (1971, p. 37), “[...] o processo continua enquanto vida e aprendizagem continuam”.

Dewey (1971, p. 95) finaliza suas análises sobre a “teoria da experiência” afirmando que, para realizar os seus fins tanto para o indivíduo quanto para a

sociedade, a educação deve “basear-se em experiência”. Revela, por esse viés, que a educação progressiva deveria estar centrada na “experiência educacional”. Suas explanações mostram desinteresse quanto ao juízo e condenação da pedagogia tradicional, tanto que pontua os limites e contradições intrínsecos à educação nova. Todavia, acredita na educação progressiva como veículo da transmissão de conhecimentos entre as gerações, desde que, ela fundamente-se no que chamou de “teoria da experiência”, respeitando seus alicerces, sobretudo, de continuidade e interação. Acerca disso, afirma:

O sistema educativo tem de se mover num sentido ou noutro, seja para trás buscando os padrões intelectuais e morais de uma era pré-científica, ou para frente, buscando cada vez mais utilização do método científico no desenvolvimento das possibilidades de experiência sempre crescente e em expansão (DEWEY, 1971, p. 95).

O autor se mostra otimista diante do papel da educação para manutenção e continuidade da vida social e democrática, confiando na sua potencialidade, mas “[...] quando tratada como o desenvolvimento inteligentemente dirigido das possibilidades inerente à experiência ordinária da vida” (DEWEY, 1971, p. 96). Assevera ainda que:

Não há disciplina no mundo tão severa quanto a disciplina de experiência sujeita às provas do desenvolvimento e direção inteligentes. Deste modo, a base única que vejo para uma reação, mesmo temporária, contra os padrões, fins e métodos da educação nova, está em falharem os educadores, que professadamente os adotem, em lhes serem fiéis na prática (DEWEY, 1971, p. 96).

Dewey demonstrou sua preocupação com o prosseguimento da “teoria da experiência” caso seja feita de maneira superficial e como tarefa fácil. Reafirmou que “a questão fundamental não é de educação velha *versus* nova, nem de educação progressiva *versus* tradicional, mas de alguma coisa – seja qual for – que mereça o nome educação” (DEWEY, 1971, p. 97, grifo do autor). Por fim, reitera que não é “a favor de quaisquer fins ou quaisquer métodos simplesmente porque se lhes deu o nome progressivo” (p. 97), finalizando dizendo que “precisamos é educação pura e simples, [...] que seja ela uma realidade e não um nome ou uma etiqueta” (p. 97). Por esse motivo, salienta “a necessidade de uma adequada filosofia de experiência” (p. 97).

Os estudos realizados até o presente momento ratificam o nosso objeto de estudo, mostrando a necessidade de refletirmos sobre aspectos relevantes a respeito da função do professor na proposta educacional de Dewey, para aprofundarmos os debates sobre sua proposta educacional identificando onde ele situa o docente, sua *práxis* e função social e educativa. Portanto, no capítulo seguinte, aprofundamos nossa reflexão sobre a importância do professor na teoria de Dewey. Nossa análise busca averiguar sua leitura sobre o professor no que tange o “pensamento reflexivo” e, por fim, tentamos explicar a função do professor na “teoria da experiência” para uma aprendizagem significativa no contexto da sociedade democrática de seu país.

4 A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA PROPOSTA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY

Como exposto anteriormente, este é o capítulo final dessa dissertação que tem como objetivo a elucidação da função do professor figurada na proposta educacional de Dewey. Com tal intento, pretendemos deslindar a importância atribuída ao professor, enquanto condutor dos imaturos nos processos mais complexos e elaborados do pensamento reflexivo e da experiência dotada de significação proposta por Dewey.

O esforço será redobrado para confirmar nossa ideia de que sua proposta educacional afirma a função social e a função educativa do professor no processo de ensino, cancelando nossa perspectiva de que na teoria deweyana, o professor é o adulto com maior domínio da experiência humana e fundamental para guiar o processo de ensino, no âmbito do pensamento reflexivo e da condução das experiências significativas às quais o aprendiz pode se apropriar, adquirindo condições reais para que conquiste, nos nossos termos, emancipação intelectual.

Com respeito ao trajeto feito até o presente momento, partimos de uma fonte primária que é a obra **Como Pensamos**. Compreendemos que Dewey não a propõe apenas como forma de conciliar/articular a pedagogia tradicional e as renovadoras no sentido da condução do pensamento em si, mas como forma de mostrar para os professores americanos de fins do século XIX e início do XX que os imaturos precisam ser guiados para adquirir hábitos de pensar reflexivamente, afinal, esta é a via pela qual conquistariam as condições reais para gerir-se, gerir a sociedade e, sobretudo, dar continuidade à existência humana num país democrático. No prefácio da primeira edição, Dewey escreve:

Perturba o ensino de nossas escolas uma contínua multiplicação de estudos, cada qual com sua própria multiplicação de materiais didáticos e de princípios. Nossos professores defrontam uma tarefa que se tornou muito mais árdua, por terem de preocupar-se individualmente com os discípulos e, não, de considerá-los apenas coletivamente. Urge encontrar algum ponto de convergência, algum princípio unificador, se não quisermos que se tornem estéreis os progressos realizados nos processos didáticos. Este livro exprime a convicção de que o necessário fator de centralização e estabilidade se acha na adoção, com meta de nossas aspirações, da atitude mental, do hábito de pensar que dominamos científico (DEWEY, 1979^a, p. 09).

Sobre o assunto, afirma Edman (1960):

O mesmo aconteceu com um volume escrito para uso das escolas normais e de mestres especializados, *How We Think*, um material em que o pensamento não consiste em dialética abstrata e vaga, mas no vivo processo originado das perplexidades humanas. Era um guia para os professores, com a finalidade de ajudar a solver os conflitos humanos resultantes dos choques das novas situações com os velhos hábitos (EDMAN, 1960, p. 22, grifos do autor).

Em seus estudos preliminares, Acker⁴² escreveu:

Apesar de todas as censuras, é inegável em Dewey o intuito de promover entre os homens a grande continuidade fraternal, para além do individualismo egoísta e libertário, bem como do comunismo coativo e totalitário. Foi esse intuito sincero que lhe inspirou muitas ideias e recomendações intrinsecamente valiosas e duradouramente atuais, como sejam estas duas: 1) não há democracia sem indivíduos mentalmente capazes de colaborar para o bem comum e de mudar as estruturas sociais não introduzindo confusão ou desordem; 2) nem há democracia genuína sem educação do pensamento reflexivo, capaz de discussão objetiva e prova experimental, avesso ao debate emocional, à precipitação confucionista e à mania de improvisação (ACKER, *apud* DEWEY, 1979a, p. 6).

Ao apresentar **Democracia e educação e Como pensamos**, Acker argumenta que os postulados de Dewey realmente o colocaram na berlinda das críticas de conservadores e de revolucionários. Um exemplo foi o Decreto da Pedagogia em 1936, na União Soviética que, após proibir a entrada do pensamento liberal e dos métodos pedagógicos progressivos, culminou numa ampla “censura e repressão aos “inimigos internos” da União Soviética, o que se estendeu também aos “inimigos externos”, como Dewey” (CUNHA, 2001, p. 98). O outro se refere às acusações feitas a Dewey, no interior dos Estados Unidos acerca de sua proximidade com os ideais políticos-ideológicos soviéticos, quando, por exemplo, lidera no continente americano, o movimento a favor de Trotsky (CUNHA, 2001).

Na compreensão de Acker, o ideal democrático tão caro para Dewey, estava sustentado num tipo de educação, cujos processos de transmissão da tradição colocam à prova experimental os elementos constituintes do pensamento reflexivo. Daí a importância de identificarmos e descrevermos as determinações que

⁴² Um dos pioneiros do ensino de filosofia no Brasil, Leonardo Van Acker (1896-1986) dedicou quase quarenta anos de sua vida acadêmica às atividades didáticas, nas quais se destacou pelo rigor metodológico. Foi professor das faculdades de filosofia São Bento e Sedes Sapientiae, da PUC/SP, e membro fundador do Instituto Brasileiro de Filosofia, em São Paulo.

compõem a totalidade dessa categoria do pensamento, para situar a função do professor como ponte entre o ato de pensar e o imaturo que frequenta suas aulas. “Os processos de instrução que unificam e centralizam na produção de bons hábitos de pensamento. Ao falarmos do processo do raciocínio, a coisa mais importante que podemos afirmar com toda a certeza é ser o pensamento o método de uma experiência educativa” (EDMAN, 1960, p. 186), ou seja, a experiência educacional significativa passa pelo crivo de uma experiência reflexiva.

A obra **Como pensamos** não é, ao que nos parece para a maioria dos seus leitores, um tratado sobre o pensamento, nem mesmo um livro contendo fórmulas para ensinar a pensar. Dewey (1979a, p. 13) é quem explicita isso ao escrever que “[...] se a ninguém se pode dizer como deverá respirar ou fazer o sangue circular, também não se pode dizer, de maneira exata, como deverá pensar”. Destarte, sua intenção está relacionada com indicações e descrições gerais sobre “as várias maneiras pelas quais os homens pensam” (DEWEY, 1979a, p. 13).

Ao adentrarmos na leitura do seu texto percebemos que a sua intenção foi mostrar a importância do pensamento reflexivo, categoria que explora ao longo de todo o livro, centrando seus estudos nos estágios pelos quais os indivíduos adquirem a capacidade de pensar. Cabe dizer que, para Dewey, não é o pensamento pelo próprio pensamento, trata-se então de deslindar “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979a, p. 13).

A partir de então, Dewey adentra a descrição das diferentes formas de pensar, primeiramente, esclarecendo-nos que as coisas que passam pelas nossas cabeças não podem ser chamadas de pensamento reflexivo. O autor nos ensina que “a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência” (DEWEY, 1979a, p. 14). O autor entende que para haver reflexão é preciso que cada ideia formulada esteja amalgamada em ideias primeiras e, por conseguinte, aptas a estimular outras tantas e novas. “Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um termo do pensamento” (DEWEY, 1979a, p. 14). Cada termo é base para outro, ou seja, há um fluxo que se transforma numa cadeia. Nas palavras do autor (1979a, p. 14) “em qualquer pensamento reflexivo há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum”.

Pensamos naquilo que nossas operações sensitivas não são capazes de imaginar, logo, o imaginário coerente assemelha-se ao pensamento reflexivo. “Assim, um pensamento ou ideia é a representação mental de algo não realmente presente; e pensar consiste na sucessão de tais representações” (DEWEY, 1979a, p. 15). Para o autor, o propósito do pensamento reflexivo consiste em chegar a uma conclusão que não se limita ao fato ou ao objeto em si, mas que possibilita ao homem ampliar suas percepções. Digamos, por exemplo, que é dado a uma camareira o comando de arrumar uma cama. Ela irá pensar qual lençol usar, como assentá-lo no colchão, quais dobraduras deverá fazer e como irá acomodar os travesseiros para que fiquem esteticamente harmônicos com o leito. Compreendemos, então, que ela pensou, apenas pensou.

Se o hábito do pensamento reflexivo lhe fosse íntimo, poderia ampliar seu campo de análise sobre, por exemplo, os ciclos agrícolas para o cultivo da matéria-prima dos lençóis, o trato das fibras e os processos de produção que lhe é próprio, ou mesmo, nas relações de trabalho ou sociais que estão associados aos processos produtivos da tecelagem ou costura. Assim, com efeito, no âmbito da conclusão para o pensamento “existe um alvo a ser atingido, que determina uma tarefa controladora da sequência de ideias” (DEWEY, 1979a, p. 16).

Outro estágio do pensamento, nas inferências de Dewey é o da crença. Ao dizermos: “Os homens pensavam que a Terra era plana, sem dúvida, nos referimos a uma crença mantida por nossos antepassados” (DEWEY, 1979a, p. 16), isto é, caso uma afirmação sobre um fato tenha base no senso comum e numa probabilidade, sem exigência de comprovação científica, cristaliza-se como “matérias aceitas como verdadeiras, como conhecimento, suscetível, todavia, de futuras indagações” (DEWEY, 1979a, p. 16). Há que se recordar, também, que este é um pensamento colhido de outrem, não houve exame, nem mesmo “parte ativa na sua conquista e elaboração” (DEWEY, 1979a, p. 17).

Tanto o pensamento involuntário, quanto o que tende a chegar num fim, como aquele adquirido pelas crenças, “desenvolve-se inconscientemente” (DEWEY, 1979a, p. 17). Diferentemente, “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1979a, p.18).

Como resultado, temos que o fator central do ato de pensar, esteja relacionado aos bons hábitos de pensar. Nas palavras de Dewey (1979a, p. 19), “o problema de conseguir bons hábitos de pensar, tornar-se-ia de muito mais fácil solução se assim não se confundissem, insensivelmente, as diversas espécies de pensamento”.

Assim, também, o fator principal do ato de pensar reflexivo ou nitidamente intelectual é a significação atribuída ao que refletimos “levando-nos, assim, a examinar até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra” (DEWEY, 1979a, p. 20). Portanto, nos postulados deweyanos, o fato de crer ou não numa coisa já pressupõe uma reflexão sobre ela. Portanto,

Tendo-se em mira essa investigação, define-se o pensamento como a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido (DEWEY, 1979a, p. 21).

Logo, o pensamento reflexivo na perspectiva do autor abrange:

1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e 2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1979a, p. 22).

Neste interim, precisamos interrogar o autor quanto à função do professor no fomento da dúvida e na condução da inquirição, destarte, acreditamos que estes dois elementos (dúvida e pesquisa) são tarefas primordiais para aquele que pretende dar significado para aquilo que ensina.

Na lógica do pensamento de Dewey, diante de uma incerteza é dever do homem reflexivo investigar os elementos adjacentes ao imbróglio. Sendo assim, observamos que há ausência de “reflexão, quando consentimos que nossa atividade mental passa insensivelmente de um assunto para o outro, ou que nossa imaginação se entregue livremente a seus caprichos” (DEWEY, 1979a, p. 23).

Contudo, no ambiente escolar é tarefa do professor o exercício de manter viva a reflexão e, sobretudo, o empenho sobre ela, de modo a apontar caminhos para que os assuntos e a matéria de estudo não passem despercebidos ou migrem para outros, sem que haja, entre os alunos, uma significação efetiva. Tão logo, o “ato de pensar é regulado por seu objetivo” (DEWEY, 1979a, p. 24), isto é, uma criança se apropria de um mecanismo de reflexão quando é confrontada com um problema a

resolver, ademais, a dúvida “é o fator básico e orientador de todo mecanismo de reflexão” (DEWEY, 1979a, p. 24), e “a natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (p. 24).

O interesse de Dewey em explicar o valor do pensamento reflexivo como fim educacional consiste no fato de que “é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente indutiva e rotineira” (DEWEY, 1979a, p. 26). Compreendemos que tal emancipação não se dá apenas no espírito, pois o indivíduo que alcança a capacidade do pensamento reflexivo é capaz de conduzir as relações humanas, ademais, é por esse motivo que o pensamento reflexivo, na perspectiva deweyana, é um elemento importante para a consolidação da sociedade democrática e, por conseguinte, função do professor articular os processos de ensino para que o aluno a conquiste.

O autor assevera ainda que apenas quando as coisas fazem sentido para as pessoas, somente quando significam consequências “que poderemos obter se manejarmos essas coisas de certo modo, somente então é que se torna possível controlá-las intencional e deliberadamente” (DEWEY, 1979a, p. 27). Conseqüentemente, o ato de pensar possibilita o preparo e a investigação sistemática, agenciando o sentido das coisas, afinal, “o pensamento confere aos objetos e fenômenos físicos um estado, um valor mui diversos dos que possuem para um ser que não reflete” (DEWEY, 1979a, p. 28).

Com base nas ideias propostas pelo autor, é possível evidenciar que apenas o pensamento reflexivo oportuniza ao homem imprimir aos objetos e acontecimentos da vida, significações originalmente adquiridas por exame mediado, não havendo limitações para o “desenvolvimento contínuo do significado da vida humana” (DEWEY, 1979a, p. 30). Assim compreendemos que Dewey centraliza suas discussões acerca do ato de pensar, para recordar a sociedade americana da sua época que o motor da continuidade da vida humana encontra seu significado no pensamento reflexivo. Este, por sua vez, é capaz de dotar o homem de controle dos fins democráticos para ordenar a sociedade. Entretanto, Dewey (1979a, p. 31) alerta-nos que “[...] para obter que se realize adequadamente, cumpre que o pensamento receba orientação educacional cuidadosa e atenta”.

Esta última afirmação nos permite considerar que Dewey quer esclarecer a função dos maduros diante do pensamento reflexivo. Convém recordar que, no ambiente escolar, o indivíduo maduro é o professor, que tem como função guiar os

estudantes no desenvolvimento do pensamento reflexivo e, por assim o fazer, encontra-se diante de uma contradição: a condução do pensamento reflexivo não é imune aos erros. Nas palavras de Dewey (1979a, p. 31), “o pensamento pode desenvolver-se por caminhos positivamente errados e conduzir a falsas e perigosas crenças”. Por isso, a nosso ver, o autor é consciente das dificuldades entranhadas no processo de ensino. Dewey (1979a, p. 31-32) deixa claro que “se por um lado o poder do pensamento nos liberta da submissão servil ao instinto, aos apetites e à rotina, por outro nos traz, também, o ensejo e a possibilidade de cometer erros e enganos”.

Esta análise nos conduz a algumas reflexões pertinentes, tais como: a) como definir o que é erro ou acerto no processo de formação das futuras gerações? b) pode a concepção de erro ou acerto estar enviesada em ideais ideológicos e, por conseguinte, à mercê do movimento histórico? c) existem parâmetros socialmente constituídos para guiar o professor para que reduza as possibilidades de erros? d) os professores do país e época de Dewey estavam aptos para essa reflexão garantindo um ensino realmente significativo para aquele contexto? e) os professores contemporâneos à Dewey alinharam seus processos educativos a este contexto? Não pretendemos responder a tais questionamentos no decurso dessa dissertação, mas eles servem como norte para ampliar nosso campo de visão diante da aplicação dos postulados deweyanos no processo educativo, sendo úteis para pensarmos reflexivamente.

Noutra linha de raciocínio, ainda que o maduro cometa erros e enganos na condução do pensamento reflexivo, ainda que o imaturo erre no empenho de suas atividades reflexivas existe a introdução de ambos no processo. Partindo do pressuposto da continuidade outrora detalhada, o erro, no mínimo, é pressuposto para a retomada e tentativa de uma nova experiência significativa.

Há que se considerar também que existe, entre as gerações humanas, um intento ao acerto e uma condenação do erro, considerando que o nosso pensamento não foi treinado, historicamente, para o erro. É fato que o acerto pode, na maioria dos casos, ser a garantia da sobrevivência, entretanto, o erro também é um material útil para experiências ulteriores. Além do mais, “as ilações exatas em determinada matéria não impedem conclusões extravagantes em outra” (DEWEY, 1979a, p. 32). Assim, no pensamento reflexivo, atingir o objetivo corretamente, não inibe o erro numa continuidade. Dewey aprofunda essa discussão argumentando que:

Folheando a história do pensamento, parece, às vezes, que os homens exauriram todas as formas erradas de crenças antes de atinar com os conceitos certos. A história das crenças científicas também revela que, quando uma teoria consegue, um dia, aceitação geral, os homens aguçam o seu engenho para especá-la com toda espécie de erros adicionais, em lugar de render-se e refazer o caminho: haja vista, por exemplo, os diligentes esforços para preservar a teoria ptolomaica do sistema solar (DEWEY, 1979a, p. 33).

Neste excerto, observamos uma nova crítica aos reformadores da educação, diante das rupturas com a pedagogia tradicional e que, por assim procederem, estão suscetíveis à subversão dos princípios fundamentais de continuidade do pensamento reflexivo, afinal, a aceitação geral também pode se torna uma verdade dogmática e, por conseguinte, consolidando um pensamento à categoria de conclusivo que, como vimos, pode tolher pensamentos futuros.

Um pensamento que se consolida é passível de juízo similar ao que se faz diante do pensamento supersticioso. Dewey (1979a, p. 33) postula que “só a regulação sistemática das condições em que as observações são feitas e uma severa disciplina nos hábitos de aceitação das sugestões podem dar garantias de ser errônea dada crença e de que outra seja certa”. Em outras palavras, percebemos que, neste caso, existe a transmutação da crença em pensamento reflexivo e a lógica formal é fundamental para esse processo. Lembremo-nos que o pensamento conclusivo pode ser caracterizado como verdade incontestável, destarte não questionado, se torna doutrina, podendo conduzir os homens para verdades, dentre elas, as supersticiosas.

Situando tais postulados no campo educacional, as inferências de Dewey relativas ao pensamento reflexivo rememoram os postulados de Locke quanto às formas típicas da falsa crença entre os homens que: a) raramente pensam; b) põem suas paixões no lugar da razão, e aqueles que; c) natural e sinceramente se guiam pela razão. Numa primeira análise, podemos inferir que somos impelidos a considerar que os homens que colocam suas ações sob o véu da razão, são o tipo ideal para reger a sociedade, afinal, a lógica formal e a verdade socialmente constituída, passam pelo cadinho da razão.

Contudo, na perspectiva enunciada por Dewey (1979a, p. 37) “[...] tomamos como verdade o que nos agradaria que o fosse, ao passo que acolhemos, de má vontade, as ideias contrárias a nossas esperanças e aspirações”. Para o autor, ao

generalizar os fatos, o homem tende a “asserções radicais” (p. 37). Isso nos revela o quanto o pensamento do homem está calcado nas influências sociais, tanto que, “o respeito pelos pais e a consideração pelos que detêm a autoridade, são, do ponto de vista abstrato, certamente, traços de valor” (DEWEY, 1979a, p. 37).

Respeitar a tradição ou mesmo a autoridade não se configura como um erro do ponto de vista moral e dos valores que regem a sociedade, entretanto, do ponto de vista das operações inteligentes, na concepção de Dewey, “poderá induzir uma pessoa a aceder com demasiada presteza aos preconceitos alheios, a enfraquecer sua independência de juízo” (DEWEY, 1979a, p. 37). Neste sentido, cabe ao professor conduzir os imaturos nos processos do pensamento racional, com as devidas precauções, para não “criar um extremo partidarismo, perante o qual é desleal pôr em dúvida as crenças do grupo a que se pertence” (DEWEY, 1979a, p. 37).

Tão logo, é função do professor “cultivar as atitudes favoráveis ao uso dos melhores métodos de investigação e verificação” (DEWEY, 1979a, p. 38). Com tal ideia, Dewey chama nossa atenção ao paradigma entre os métodos tradicionais e renovadores defendendo que “[...] não basta o conhecimento dos métodos; pois deve haver o desejo, a vontade de empregá-los” (DEWEY, 1979a, p. 38), tal e qual, “é preciso que haja compreensão das formas e técnicas” (DEWEY, 1979a, p. 38) que incluem e cultivam: a) o espírito aberto; b) de todo o coração, e; c) responsabilidade.

Quanto ao “espírito aberto”, Dewey (1979a, p. 39) diz que “essa atitude pode ser definida como independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de cerrar a mente e indispor-la a considerações de novos problemas e novas ideias”. A nosso ver, a ideia de “espírito aberto” transcende das próprias convicções e posturas conciliadoras e articuladoras de Dewey nas suas relações cotidianas, considerando que na visão do autor, alcançar um espírito aberto inclui,

[...] um desejo ativo de prestar ouvidos a várias vozes, que não a uma só; de pôr os sentidos nos fatos, de qualquer fonte que venham; de conceder inteira atenção a possibilidades alternativas; de reconhecer a probabilidade de erro mesmo nas crenças que nos são mais caras (DEWEY, 1979a, p. 39).

Na contramão, o espírito fechado enclausura o pensamento e promove o afastamento de novos contatos intelectuais. Referindo-se às estratégias que podem

combatê-lo Dewey (1979a, p. 39) chama a atenção, para a necessidade de “cultivar a curiosidade vigilante, a procura espontânea do que é novo, que constitui a essência do espírito aberto”.

Para Dewey (1979a, p. 39), “quem esteja absolutamente interessado em determinado objeto, em determinada causa, atira-se-lhe, como dizemos, “de coração” ou de todo o coração”. Outrossim,

Não há maior inimigo do pensamento eficiente que o interesse dividido. Infelizmente, essa divisão se produz, frequentemente, na escola. O aluno presta uma atenção externa, perfunctória, ao professor, ao livro, à lição, enquanto os pensamentos íntimos se lhe concentram em assuntos de mais imediato interesse. Sua atenção é atenção de olhos e ouvidos, mas o cérebro se ocupa de questões que exercem imediata atração (DEWEY, 1979a, p. 40).

Na visão do autor, o interesse pela matéria de estudo é indispensável ao pensamento reflexivo. Não há como negarmos que conquistar a atenção do aluno constitui-se em um paradigma entranhado no trabalho do professor, que oferece os conteúdos enviesados num programa de ensino desconectado com as expectativas dos jovens e, além disso, furtando experiências significativas. Por isso,

Quando alguém está absorvido, o assunto o transporta. Perguntas espontâneas lhe ocorrem, uma torrente de sugestões o inunda; depara e segue outras pesquisas e leituras; não precisando despender energia em prender o espírito ao assunto [...], é a matéria que o prende, imprimindo ao ato de pensar um impulso para frente (DEWEY, 1979a, p. 40).

Logo, “o professor que despertar tal entusiasmo em seus alunos, conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por corretos que sejam, poderá obter” (DEWEY, 1979a, p. 40). Claro que tanto o espírito aberto quanto o lançar-se de todo o coração são dons “que podem perder o freio ou, ao menos, fazer a mente dissipar-se demais; por si mesmos, não asseguram a centralização, a unidade central ao bem pensar” (DEWEY, 1979a, p. 40).

É por tais temores que Dewey integra a responsabilidade como elemento fundante do pensamento reflexivo. Para ele, “ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo projetado; significa estar disposto a adotá-las, quando seguem, como de razão, qualquer posição já tomada” (DEWEY, 1979a, p. 40-41). Cabe ao professor, primeiramente, dotar o seu pensamento reflexivo de responsabilidade, para ser capaz de conduzir os alunos à curiosidade ativa,

aproximando os assuntos às experiências vividas por eles, limitando a quantidade de assuntos e conectando-os às relações cotidianas.

Ainda, Dewey (1979a, p. 41) alerta para o fato de o professor trabalhar com “menos matérias, menos fatos e mais responsabilidade em pensar detidamente no material de tais matérias e fatos, a fim de compreender o que está neles abrangido, daria melhores resultados”. É, por conseguinte, do professor “o poder de levar um trabalho até o fim ou conclusão”, conquanto, “depende da atitude de responsabilidade intelectual” (DEWEY, 1979a, p. 41).

Fechando suas discussões sobre as três atitudes mencionadas, Dewey (1979a, p. 42) afirma que “são, de si mesmas, qualidades pessoais, traços do caráter”, portanto, se considerarmos que a nossa personalidade é fruto das relações; e que os nossos traços de caráter são constituídos por meio de valores éticos e pretendidos da construção de uma moral no convívio social, o professor é, por assim dizer, o maduro que vivenciou tais processos e, por isso, apto para o cumprimento do seu ofício. Assevera que elas “não são as únicas importantes para o desenvolvimento do hábito de pensar de maneira reflexiva” (DEWEY, 1979a, p. 42).

Por isso depreendemos que, ainda tenhamos o hábito de pensar persistentemente nos campos especiais do nosso interesse, como por exemplo, aqueles vinculados à profissão, “um hábito completo de pensar é, entretanto, mais extenso quanto ao seu fim” (DEWEY, 1979a, p. 42). Não obstante, “[...] devemos apenas lembrar que, com respeito às finalidades da educação, não é possível promover-se uma separação entre os princípios de lógica, impessoais, e as qualidades morais do caráter. O que cumpre e entrelaça-los numa unidade” (DEWEY, 1979a, p. 42).

Diante do exposto, Dewey nos revela, implicitamente, a função do professor diante do pensamento lógico das qualidades morais do caráter, apontando caminhos para que os indivíduos reconheçam e aprimorem seus recursos inatos como via de treino do pensamento. Para o autor, “deve haver um estoque inato, ou cabedal, de recursos; não nos é possível impor o poder de pensar a uma criatura que, de início, não pense espontaneamente” (DEWEY, 1979a, p. 43).

Noutra linha, embora não possamos aprender ou ser ensinados acerca do que pensar, “temos de pensar como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir” (DEWEY, 1979a, p. 43). Em nossa compreensão, Dewey atribui aos maduros a função de conduzir os pequeninos ao hábito geral de refletir.

Operando tais análises no ambiente escolar, essa é uma atribuição do professor, que nas palavras do autor:

Uma vez que esse hábito cresce de tendências inatas originais, compete ao professor procurar saber algo da natureza do cabedal primário que constitui os germes, único ponto de partida do desenvolvimento do hábito. A menos que conheçamos os elementos que devemos colher e utilizar, trabalhamos no escuro e perdemos tempo e energia. Ainda talvez façamos pior, lutando para impor, de fora, um hábito não natural, em vez de nos aplicarmos à direção de tendências inatas, em vista de seu melhor aproveitamento (DEWEY, 1979a, p. 43).

Por estas veredas, entendemos que é função do professor conhecer seus alunos, sobretudo, no que se refere às experiências educacionais precessoras. O que hoje chamaríamos de avaliação diagnóstica – não no sentido lato de avaliação da aprendizagem – serviria de instrumento investigativo das relações do aluno com a matéria de estudo, mostrando seus interesses e necessidades diante dela e, por assim dizer, revelaria os caminhos pelos quais o professor conduziria seu trabalho. Porém, uma inquietação nos acomete: O professor tem condições para uma investigação minuciosa das expectativas dos alunos? Após o levantamento, como se dá a prática de ensino para que o professor atenda as singularidades? Quais limites encontra esse agente para praticar a sua proposta?

Esses questionamentos nos fazem refletir sobre a importância dada pelo autor à educação do seu país. Compreendemos que o seu pensamento não se formula apenas no bojo do cotidiano escolar, pois seus postulados centralizam sua base de interesse numa análise filosófica mais ampla, cabendo a nós, seus leitores, refletirmos, com base na experiência educacional significativa, sobre possíveis caminhos para solucionar tais questionamentos. Deixamos claro, também que, como aprendemos nos bancos acadêmicos ao longo do mestrado, uma dissertação precisa se adequar ao curto tempo de pesquisa e, por isso, preenhe de limites, não dá conta de responder todas as prerrogativas que surgem ao longo do processo da escrita. Todavia, isso nos deixa convictos da necessidade do aprofundamento deste estudo, afinal, as contribuições de autores da linhagem de Dewey são de grande valia para a filosofia da educação.

Retomando os postulados de Dewey sobre o treino do pensamento, temos que:

O único meio de fazer que os alunos aprendam mais é ensinar verdadeiramente, mais e melhor. Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão (DEWEY, 1979a, p. 43-44).

Dewey atesta, por assim dizer, a importância do interesse do aluno para o sucesso no processo de ensino. O autor compreende que o professor é parte importante, entretanto, numa via de mão dupla, cabe ao aluno assumir seu protagonismo. Ensinar verdadeiramente, na leitura que fazemos, consiste, primeiramente em conduzir os alunos ao pensamento reflexivo, auxiliando-os no alcance de uma experiência educacional significativa, no sentido de contribuir para aprimorar suas potencialidades e conquista da emancipação intelectual. Trata-se, portanto, da aquisição de certa gerência para conduzir a própria vida, tomando consciência do papel na sociedade a qual pertence e, com efeito, participando da manutenção da existência humana. Tornando-se apto para conduzir as gerações que os sucederão. No contexto de Dewey, a experiência educacional seria veículo de aprimoramento das relações embrenhadas na indústria, na ciência e na democracia. É, todavia, do professor a incumbência de ensinar. O aluno deve demonstrar iniciativa, mas, o professor é o guia.

Se considerarmos a analogia de Dewey, o piloto e seu trabalho são fundamentais para que todos cheguem ao destino. Se o objetivo for o pensamento reflexivo e se cremos na experiência educacional, o professor é o principal agente na condução do êxito da operação. Uma embarcação chega ao destino pelo empenho do piloto, ao passo que, pode também se perder no trajeto, revelando incapacidade e imprecisão no tracejo da rota e no conhecimento do percurso. Sob este constructo, nós acreditamos que o professor também precisa ser ensinado e conduzido.

Contextualizado essa discussão nos nossos dias, dotaríamos de importância o professor maduro, aquele que está ocupando as cátedras universitárias, afinal, é o agente imprescindível para a formação de professores. Cremos que este é um campo aberto e oportuno para aprofundarmos os fundamentos da filosofia educacional de Dewey.

Longe de concluir nossas análises, mas, atentos à confirmação de nossa ideia, temos neste excerto a prova de que Dewey não desloca o professor de seu papel social, nem mesmo educativo. Pelo contrário, procura ressignificar sua função, apontando caminhos para o desempenho de sua tarefa. O professor adquire força na sua *práxis* ao levar em conta a esperança, o desejo e os interesses dos alunos. Permitindo-se ao conhecimento das condições trazidas por eles para o ambiente escolar, a possibilidade de conduzir/guiar o pensamento reflexivo e, conseqüentemente, o processo de ensino a uma experiência educacional significativa é consideravelmente maior.

Recordamos que, na perspectiva de Dewey, tais ideias estariam vinculadas às necessidades da sociedade industrial, científica e democrática dos Estados Unidos dos fins do século XIX e início do XX. Por isso, acreditamos que atualizar os postulados do autor e aplicá-los ao nosso contexto histórico-social, requereria considerar as diferenças nas estruturas industriais, científicas, democráticas e conjunturais que distanciam nosso país e nossa temporalidade do país e período de Dewey.

Nesta linha, não se trata de subverter o método de análise do autor clássico como anunciamos na introdução dessa dissertação. De fato, como nos mostrou Galiani (2014), não pleiteamos atualizar o autor para aplicar suas formulações nas questões da educação atual, muito embora, ao ler sua teoria extraímos dela os fundamentos que ele utilizou para tecer análises sobre a educação da sua época e isso nos dá fundamentos e pressupostos metodológicos que podem subsidiar reflexões acerca da educação, seus processos e significados para a atualidade.

A experiência educacional proposta por Dewey é um de seus fundamentos que ajudam a pensar a educação hoje, entretanto, não se trata da sua aplicação, afinal, a educação praticada hoje é outra, a sociedade também. Porém, o caminho adotado pelo autor, bem como a proposta que fizemos de considerar as forças que moviam a produção das suas ideias são úteis para pensarmos a educação em nosso contexto. Não nos propomos reler um autor clássico para atualizarmos e aplicarmos seus fundamentos, mas, perscrutar historicamente seus pressupostos, nos alicerça e nos dá fundamentos que podem ajudar na compreensão da educação de nosso contexto histórico.

Quando Dewey se propõe a discutir a educação, orienta os professores afirmando que ela é uma decisão humana, ou seja, não está dada aos homens de

forma natural, é, portanto, uma construção histórica. O autor também retomou os clássicos e suas análises nos leva a refletir sobre a importância de pensar a educação, olhando para a sociedade que pertencemos sem esquecer as mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais em curso. É imprescindível, também, atentar para as continuidades entre o nosso passado e presente, identificando e analisando as lutas do passado histórico, tanto quanto as lutas do presente associados à formulação das ideias pretendidas por um pesquisador (GALTER, 2017).

Voltando às análises sobre o treino do pensamento, recordamos que Dewey descreve a curiosidade como motora do pensamento. Segundo ele, “toda criatura mantém, enquanto acordada, constante interação com seu ambiente” (DEWEY, 1979a, p. 44). Sendo assim, “esse processo de interação constitui a estrutura da experiência” (p.44). Neste interim, a curiosidade ganha centralidade e por meio dela é possível: a) exploramos o que está longe; b) estabelecemos novos contatos; c) buscamos novos objetos; d) dotamos de interesse nossas atividades; e) ampliamos nosso currículo de experiências. Por este prisma, os pequeninos são privilegiados, afinal, “para as crianças, o mundo inteiro é novo” (DEWEY, 1979a, p. 45), por entrar em contato com o desconhecido, o espírito infantil é aberto e curioso.

Mas afinal, o que é curiosidade? Para Dewey (1979a, p. 45), “a curiosidade é a soma de todas essas tendências dirigidas para fora. Fator básico da ampliação da experiência é, portanto, ingrediente primário dos germes que se desenvolverão em ato de pensar reflexivo”. Dada à importância atribuída à curiosidade, o autor trata de descrevê-las para que seus leitores tenham a compreensão do tipo de curiosidade que ele acredita.

Nesse sentido, elencamos três níveis de curiosidade propostas pelo autor, a saber: a) “um transbordamento de vitalidade, uma expressão de uma abundante energia orgânica” (DEWEY, 1979a, p. 45), que exprime a “contínua atividade de exploração e verificação” (DEWEY, 1979a, p. 45), no qual a criança “experimenta os objetos até que estes deixem de apresentar qualidades novas” (DEWEY, 1979a, p. 45). Para o autor, embora não configurem intelectualidade, sem a criatividade “a atividade intelectual seria frouxa e intermitente, por fornecer-lhe matéria para suas operações” (DEWEY, 1979a, p. 45); b) “desenvolve-se uma espécie superior de curiosidade sob o influxo dos estímulos sociais” (DEWEY, 1979a, p. 46). É quando a criança se abre para novas experiências onde “o que tem já não responde de

maneira interessante às suas experimentações” (DEWEY, 1979a, p. 46). As perguntas tais como “Que é isso?”, “Por quê?” tornam-se o radar do crescimento da criança. É preciso conceber que, para Dewey (1979a, p. 46), “esse perguntar pouco mais é que uma projeção, nas relações sociais, da física exuberância que incitava o pequenito a empurrar e puxar, abrir e fechar”, sendo assim, “perguntas, porém, que não são prova de verdadeira consciência das conexões racionais. Seu *por que* não é uma exigência de explicação científica” (DEWEY, 1979a, p. 46) e, por fim, c) “a curiosidade eleva-se acima do plano orgânico e social e converte-se em intelectual, à proporção que se metamorfoseia em interesse de descobrir, por si mesma, as respostas a interrogações nascidas do contato com pessoas e coisas” (DEWEY, 1979a, p. 46). Desta forma, compreendemos que o terceiro nível da curiosidade, revela um salto qualitativo da cognição, como fruto das relações.

Assim sendo, é função da escola articular as vivências cotidianas e os vínculos sociais mais complexos com a matéria de estudo, tornando-se uma espécie de microssociedade onde, no processo educativo, o professor é o agente promotor dessa articulação, um canal entre o aluno e o pensamento reflexivo pautado numa curiosidade intelectual. Portanto,

O problema fundamental para o educador, seja pai ou professor, é utilizar para fins intelectuais a curiosidade orgânica de exploração física e de interrogação verbal. Porém, consegui-lo, ligando-as a fins mais remotos, que exijam a busca e a inserção de atos, objetos e ideias intermediárias. A curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim (DEWEY, 1979a, p. 46-47).

Não é uma tarefa simples conduzir a curiosidade orgânica para incorporar a curiosidade intelectual. Mas, como destacamos no capítulo anterior, Dewey aposta na interação, na continuidade, no ambiente escolar, no interesse e esforço como elementos fundamentais e que devem ser apropriados pelo professor, para que os despertem nos imaturos. Além dos elementos vinculados à experiência educacional, Dewey pontua a necessidade de estabelecer um alvo distante. Nós o entendemos como sendo a conciliação entre o concreto e o abstrato, categorias que discutiremos mais tarde.

Por hora, este alvo, na nossa compreensão, corresponde à força da investigação e da observação que estimulam o pensamento reflexivo. Nesta linha,

julgamos ser imprescindível que o professor defina os fins da investigação, cuidando para não coibir o pensamento reflexivo, ou seja, a finalidade é a justificativa da importância da matéria de estudo e a problematização que alimenta a curiosidade, entretanto, o resultado deve conduzir como já discutimos, para outras e novas experiências.

Ao passo que aprofunda suas discussões sobre a curiosidade, Dewey chama a nossa atenção para os cuidados que devemos tomar para não a perder. Ele escreve que “a menos que se efetue a transição para o plano intelectual, a curiosidade degenera ou evapora-se” (DEWEY, 1979a, p.47). Retomando Bacon, o autor argumenta que alguns perdem a sua criatividade “[...] em frívola loquacidade; muitos escapam a esses males para cair num duro dogmatismo, igualmente fatal ao espírito de maravilha” (DEWEY, 1979a, p. 47). Refere também que a rotina é capaz de tolher e tornar inacessíveis os novos fatos e problemas. Frente a este desafio, Dewey escreve:

Em matéria de curiosidade, pois, o professor tem, geralmente, mais que aprender que ensinar. Raras vezes poderá aspirar ao encargo de acendê-las, nem mesmo ao de aumenta-la; sua função é mais a de promover os materiais e as condições próprias para dirigir a curiosidade orgânica, rumo a investigações que possuam um fim e produzam resultados positivos no aumento do conhecimento, bem como aptas para converter a inquirição social em capacidade de descobrir coisas de outrem conhecidas, em capacidade de interrogar livros e pessoas (DEWEY, 1979a, p. 47).

De fato, a fase adulta tende a se distanciar da curiosidade por acreditar que a maturidade acumulou experiências suficientes e pouco resta para aprender, as inúmeras vivências do passado se demonstram suficientes para o modo de produzir a vida. O professor também é propenso a acreditar que não há mais nada para descobrir, devendo, por isso, redobrar seus esforços para estimular sua própria curiosidade e, sobremaneira, instigá-la nos educandos. Para Dewey, cabe ao professor,

[...] proteger o ser em desenvolvimento contra as condições que provoquem uma simples série de excitações, desprovidas de efeito cumulativo, formando assim um amador de sensações e sensacionalismo ou um blasé e desinteressado. É dever do professor evitar qualquer dogmatismo na instrução, o que criaria, gradual mas firmemente, a impressão de que tudo o que é importante já foi assentado e nada resta para ser descoberto. O professor precisa saber como ministrar noções quando a curiosidade fez nascer um apetite que quer ser saciado; e como abster de ministra-las, quando, por falta de atividade indagadora, elas constitui um fardo e embotariam o gume de espírito inquiridor (DEWEY, 1979a, p.47-48).

Por que Dewey trouxe para suas discussões a função do professor diante da formação de indivíduos? Certamente, na nossa leitura, por identificar demasiado sensacionalismo e desinteresse entre os jovens de seu contexto histórico-social. Jovens formados por uma pedagogia tradicional, ensinados por assim dizer, a reproduzirem conhecimentos sem identificação real de sua aplicabilidade prática no cotidiano de matéria de estudo. Frutos de uma aprendizagem fundamentada em saberes abstratos e distantes das demandas do mundo da indústria, da ciência e da democracia. Dewey evidenciou, neste trecho, sua preocupação com o professor que assentia um tipo de ensino que não promovesse crescimento intelectual, convidando-o a proteger seus alunos da simples excitação que culmina no desinteresse. Outra inquietação do autor diz respeito às verdades cristalizadas e incontestáveis, intitulando-as de dogmatismo. Deste modo, orienta os professores para que desviem suas práticas pedagógicas dele. Sua asserção é justificada com a defesa do espírito aberto, ou seja, na sua perspectiva, o ensino dogmático apresentaria verdades concluídas para os estudantes que, por sua vez, perderiam a curiosidade, afinal, tudo estaria explicado, ainda que, não totalmente desvendado.

Ademais, as contribuições de Dewey sobre o pensamento reflexivo levam em conta a importância da sugestão como espécie de julgamento sobre a capacidade do indivíduo de pensar. Dewey faz menção a pessoas que demonstram facilidade e prontidão diante da matéria de estudo, entretanto, alerta para os riscos de tais habilidades contradizerem a extensão e a profundidade do conhecimento. Considera a dicotomia entre aqueles que restringem seu espírito ao gotejamento dos conhecimentos, daqueles que entende como fecundos na variedade de saberes que agregam. Leva em conta a profundidade do pensamento de alguns homens, asseverando que, para estes, tal profundidade, pode ser adquirida por meio da lentidão, ou seja, não cabe ao professor julgar o pensamento reflexivo do aluno por meio do tempo que leva para alcançá-lo, afinal, “todo hábito de ensino que estimula o discípulo a deslizar pela casca do problema, só pelo gosto de uma exposição oral bem sucedida ou uma exibição de conhecimentos decorados, subverte o verdadeiro método de educação do espírito” (DEWEY, 1979a, p. 53).

Retomando suas críticas à pedagogia tradicional e às pedagogias renovadoras, Dewey escreve que:

Por essa razão, o problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertam a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, crie problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de ideias (DEWEY, 1979a, p.63).

O autor defende a importância da formação de hábitos de pensamento reflexivo porque, no nosso entendimento, o ensino que se praticava nas escolas de seu contexto histórico-social, pouco contribuía para tal. Ele é enfático ao tratar da eficácia da curiosidade, fazendo a defesa à continuidade das experiências educativas. Neste sentido, para Dewey (1979a, p. 64) “é duplo o problema do professor perante o exercício dos hábitos de pensamento”, afinal, precisa “estudar os traços e hábitos individuais” (p. 64), bem como, “precisa estudar condições que modificam, para melhor ou para pior, as direções em que se expressam habitualmente os poderes individuais” (p. 64). Por isso, é dever do professor organizar planos e projetos que “façam o estudante olhar para frente, prever, e na execução dos quais, cada coisa terminada levante novas questões, sugira novas empresas” (DEWEY, 1979a, p. 63). Tão logo,

Ao professor que estuda inteligentemente as operações mentais individuais e os efeitos das condições escolares sobre essas operações, pode-se confiar inteiramente a escolha de métodos de instrução, em seu sentido mais restrito e mais técnico - os mais bem adaptados a obtenção de resultados em matérias particulares, como leitura, geografia, álgebra (DEWEY, 1979a, p. 64).

Neste intervalo das nossas análises, somos movidos por uma inquietação que nos leva a questionar: Será que Dewey está dizendo que não importa se o método adotado pelo professor é oriundo da pedagogia tradicional ou das pedagogias renovadoras? Porquanto, a centralidade demonstrada no excerto acima, não está no método, mas na capacidade de o professor estimular a reação do aluno, formando sobre ele a curiosidade e conduzindo seu pensamento para etapas significativas de reflexão.

Consideramos a possibilidade de operar uma *práxis* despreendida dos rótulos de um método, entretanto, como alerta Dewey, o professor não pode influenciar seus alunos por meio de seus hábitos individuais. Para Dewey (1979a, p. 65), “[...] o exemplo tem mais força que o preceito”. Por isso, os melhores esforços conscientes do professor podem ser frustrados pelo influxo dos traços de sua personalidade, do

qual ele não tem consciência ou ao qual não dá importância. Ao tomar consciência dessa possibilidade, o professor, precisa ponderar sua conduta para que o ensino não passe pelo influxo dos traços da sua personalidade. Dewey afirma, ainda, que “a influência da personalidade do professor funde-se intimamente com a influência da matéria e a criança não as separa nem distingue” (DEWEY, 1979a, p. 66), portanto, “simpatia e aversão, não só pelos atos do professor, mas também pela matéria de que se ocupa o professor” (DEWEY, 1979a, p. 66).

Se o aluno é passível de aproximação ou distanciamento da matéria de estudo devido à personalidade do professor, este também pode privilegiar aqueles que se assemelham às suas expectativas. Nos escritos de Dewey,

A profissão do docente inclina-se a preferir as pessoas cujo interesse teórico é especialmente acentuado e a afastar as de marcada capacidade de execução. Os professores, tendo sido selecionados nessa base, julgam os alunos e a matéria pelo mesmo padrão, estimulando uma unilateralidade intelectual naqueles em que essa propensão já é inata, e afastando dos estudos aqueles em quem são mais fortes os instintos práticos (DEWEY, 1979a, p. 67).

Para Dewey, alguns professores estavam à mercê da satisfação pessoal e, em muitos casos, pouco importava a matéria de estudo. Dewey revela, também, sua preocupação com os hábitos dos professores e a influência que eles tinham sobre o alunado. Igualmente, acreditava que a principal aspiração do aluno era “adaptar-se ao que o professor dele espera, mais do que dedicar-se com afinco a resolver as dificuldades da matéria estudada” (DEWEY, 1979a, 67). Neste sentido, Dewey defende que os maduros envolvidos com o processo de ensino precisam se fiscalizar e se guiar para não “[...] converter o educando em um estudante das particularidades do seu professor, mais do que da matéria que se põe a estudar” (DEWEY, 1979, p. 67).

Pensando nessas prerrogativas, Dewey reserva a última parte da obra para “reunir e ampliar as considerações já expendidas em diferentes pontos das páginas precedentes, no tocante à relação entre a ação e o pensamento. Seguiremos, mas não inteiramente, a ordem que se observa no ser humano em desenvolvimento” (DEWEY, 1979a, p. 203). Assim, parece-nos clara a intenção do autor em abordar sobre a atividade e o treino do pensamento numa ordem que envolve as fases da vida humana que vão desde o nascimento até a vida adulta.

De tal modo, inicia a exposição de suas ideias buscando revelar ao leitor como pensam os bebês. O próprio autor concorda que não há como saber, entretanto, "também pela natureza do caso, temos certeza sobre qual seja o principal interesse de uma criança nova. Seu primeiro problema é dominar o corpo, a fim de transformá-lo em instrumento que lhe permita adaptar-se confortavelmente e eficazmente a seu meio físico e social" (DEWEY, 1979a, p. 203).

A princípio imaginamos que o seu intuito é promover um debate sobre os estágios cognitivos percorridos pelos imaturos até sua entrada na vida adulta, porém, refletindo sobre suas ideias, notamos a importância atribuída às relações humanas. Para ele, elas são disparadoras dos processos de cognição e aprendizagem. Desde a tenra idade o imaturo necessita de vínculos objetivos com os maduros, mostrando o valor dele para a continuidade de sua vida. No caso da nossa análise, centraremos no valor do professor para a continuidade da existência humana, respeitando a preferência de Dewey pela sociedade democrática.

Dewey afirma que não se aprende apenas pela imitação. Nas suas palavras, "educadores (e psicólogos) supuseram, muitas vezes, que os atos que reproduzem o procedimento dos outros se adquirem por simples imitação" (DEWEY, 1979a, p. 206), mas, até as crianças pequenas utilizam-se da observação, seleção, experimentação, e confirmação por meio de resultados para agir continuamente. Concordamos que a criança procede desta forma e cumpre tais etapas de maneira instintiva, porquanto, é fundamental que assim faça para que tenha condições cognitivas para assimilar aprendizagens mais complexas.

Na proposta de Dewey (1979a, p. 206) "é só mediante esse método que há disciplina da inteligência e proveito educativo". Daí a importância dada pelo autor ao ambiente escolar. Na sua compreensão, "[...] quanto mais ricos, melhor organizados, mais complexos, permitindo adaptações mais maleáveis e produzindo novas reações" (DEWEY, 1979a, p. 207), maiores são as possibilidades de que os processos reflexivos se aprimorem. Para nós, o desafio está justamente nas tentativas de ensino, cujo ambiente não possua tais privilégios.

Com base nas ideias propostas pelo pensamento reflexivo, questionamos então: Como conduzir o pensamento reflexivo num ambiente escolar cujas necessidades são, primeiramente, de pão e paz? Remetemos nossa pergunta ao contexto atual, porém, como vimos, Dewey formula suas ideias numa conjuntura política, econômica e social, local e global, tomadas por contradições. Como o autor

responderia nossa prerrogativa caso estivessemos perquirindo sua obra com ele ainda em vida? Contudo, sabemos que sua proposta educacional não se restringia pensar tais questões singulares. Seu intento consistia em buscar respostas para as questões humanas mais genéricas; e sua luta estava na oferta, para os americanos, de uma proposta educacional interessante para o fortalecimento da indústria, da ciência e da democracia.

Como vimos nos capítulos anteriores, os fundamentos que permeiam a proposta educacional de Dewey dão importância aos aspectos gerais da psicologia no que tangencia as fases de cognição e os elementos do psiquismo que influenciam na dinâmica entre o ensinar e o aprender. Por isso, Dewey discorre suas análises demonstrando a importância do brinquedo e do brincar para os pequeninos. Ele afirma que “o brinquedo é o principal, quase único, meio educativo, durante a meninice” (DEWEY, 1979a, p. 208), destarte, “a vontade de brincar é fato mais importante do que o próprio brinquedo” (p. 208).

Na nossa compreensão o brinquedo e o brincar são elementos fundamentais para a transmissão dos conhecimentos entre as gerações na teoria proposta por Dewey. Com a brincadeira a criança é preparada para a vida adulta, “daí ser a atitude lúdica uma atitude de liberdade” (DEWEY, 1979a, p. 208). O material lúdico, nas mãos da criança, ultrapassa a expectativa e a função que o adulto atribui a um objeto, desta forma, uma vassoura pode virar um cavalo e abrir a mente da criança para a criatividade e para a imaginação que, no futuro, podem ser úteis para pensar as coisas mais complexas. Por isso, Dewey escreve que:

[...] para que a tendência para brincar não degenera, pois, em arbitrária fantasia, para que esse gosto não crie, ao lado do mundo real, um mundo imaginário, cumpre que a criança passe, aos poucos, da atitude do brinquedo para a atitude do trabalho (DEWEY, 1979a, p. 208).

Neste ponto, o autor deixa claro a sua concepção de trabalho, classificando-o como atitude do espírito, ou seja, o trabalho criativo no qual os homens se apropriam da natureza, transformando-a e atribuindo-lhe significado para a vida coletiva. Tais criações transformam, num movimento dialético, a vida humana. O trabalho não é visto como atividade reprodutiva para fins econômicos, mas, sim, como atitude mental. Nas suas palavras, “trabalho (considerado como atitude mental e, não, como simples atividade exterior) quer dizer interesse em materializar de modo adequado

uma significação (sugestão, propósito, fim) em forma objetiva, por meio de materiais e processos apropriados” (DEWEY, 1979a, p. 209).

Na proposta de Dewey, quando tomamos essa concepção de trabalho, o brinquedo ganha significado de inserção dos pequeninos nas atividades associadas à vida adulta, ao passo que, quando olhamos o trabalho como elemento adjacente do exercício criativo, “neste terreno, trabalho significa atividade dirigida pelos fins que o pensamento propõe ao indivíduo, como coisas a realizar, significa engenho e inventiva para escolher meios próprios, para traçar planos; assim, significa, em suma, que as expectativas e as ideias são verificadas nos resultados reais” (DEWEY, 1979a, p. 209).

Se pensarmos o brinquedo e o brincar como atividade criativa e o trabalho como ação inteligente, compreenderemos que o primeiro contribui com o segundo. Neste sentido, Dewey escreve que:

O “trabalho”, no sentido da ação inteligente, é, por conseguinte, altamente educativo porque continuamente constrói significações, enquanto, ao mesmo tempo, verifica-as, aplicando-as a condições reais. Cumpre, entretanto, que o adulto não julgue o valor de tal atividade da parte da criança, segundo seus padrões costumeiros de valor do produto; se o faz, a atividade lhe parecerá quase sempre de pouca importância (DEWEY, 1979a, p. 210).

Dewey nos leva a refletir que o julgamento feito pelo professor à brincadeira e ao brinquedo da criança deve estar associado ao plano da invenção, do engenho e da observação. Neste sentido, existe, para Dewey, uma verdadeira distinção entre trabalho e brinquedo:

A verdadeira distinção não se dá entre um interesse pela atividade em si mesma e um interesse pelo resultado externo da atividade; mas sim, entre o interesse por uma atividade tal como decorre de momento a momento, e o interesse por uma atividade em relação a um fim, um resultado, atividade, portanto, que possui um fio de continuidade que liga, umas às outras, as suas sucessivas fases. Vê-se, pois, que tanto o trabalho quanto o brinquedo podem representar um interesse pela atividade “em si mesma” (DEWEY, 1979a, p. 210).

Se existe uma proximidade entre o brincar e o trabalhar ela se expressa no interesse. Esclarecemos que, para Dewey, o brincar e o trabalho criativo são peças fundamentais para o pensamento reflexivo. Contudo, ambos precisam ser dirigidos, ou seja, há quem deve conduzir a criança que brinca e o homem que trabalha para a reflexão sobre as atividades que desempenham. Na nossa concepção, quando

trazemos esse assunto para o ambiente escolar, é do professor a tarefa de guiar a criança para este estágio. Não há problemas em recreações que simulem, por exemplo, as atividades domésticas, conquanto que a criança tenha a oportunidade de elaborar conceitos e análises aprimoradas, porquanto:

Para a criança, o ato da faxina doméstica praticados em torno não são expedientes utilitários para realizar finalidades materiais; representam um mundo maravilhoso, cujos arcanos ainda não explorou, um mundo cheio do mistério e da promessa que presidem a todos os afazeres dos adultos que admira. Prosaico que possa ser esse mundo para o adulto, que lhe considera os deveres mera rotina, a criança o vê prenhe de significação social. Penetrar nele é exercitar a imaginação na construção de uma experiência de mais amplo valor que qualquer outra que a criança já tenha adquirido (DEWEY, 1979a, p. 212).

Outro elemento relevante diante desta discussão é o papel do professor frente os fatos rotineiros que envolvem o ambiente escolar. A matéria de estudo, quando transformada em rotina enfadonha para o docente, certamente o será para o aluno. É imprescindível, neste sentido, que o professor exercite, também, a sua imaginação, que ressignifique sua prática e abra novamente seu espírito às experiências mais amplas.

Para Dewey “a história da cultura nos ensina que os conhecimentos científicos e as capacidades técnicas da humanidade se desenvolveram, especialmente em suas primeiras fases, dos problemas fundamentais da vida” (DEWEY, 1979a, p. 213). Tanto a criança pode deparar-se com problemas, seja durante o brincar, ou diante da matéria de estudo, quanto os adultos, seja na rotina, ou na atividade reflexiva. O ponto alto dessa questão consiste na forma como se lida com tais problemas.

Ao pensar sobre o assunto nos remetendo para o interior da escola, percebemos que as crianças “manifestam notável propensão para a atividade” (DEWEY, 1979a, p. 214). Dewey se refere à aceitação, por parte dos estudantes, dos encaminhamentos feitos pelas escolas elementares que exploravam em seu ambiente as atividades do cotidiano, tais como a jardinagem ou a cozinha. Para ele, o problema educacional mais urgente talvez consista em “organizar e pôr em mútua conexão essas matérias, de modo que tornem instrumentos de formação de hábitos intelectuais vivos, persistentes e eficientes” (DEWEY, 1979a, p. 214).

A crítica de Dewey consiste na ideia de que trazer a rotina para o ambiente escolar configurava, para a maioria dos renovadores, a solução para a dicotomia:

concreto *versus* abstrato. Na perspectiva deweyana, o ambiente das oficinas contribuía para o aprimoramento das experiências pessoais, sociais e intelectuais. Contudo, defendia a inexistência de um método mágico que garante resultados intelectuais. Considerou também que não bastava oferecer um ambiente escolar equipado, se ele não fosse capaz de criar hábitos intelectuais vivos, advertindo que a matéria de estudo, sobretudo, nas escolas elementares, não se tornasse livresca; e que as atividades ensinadas pela rotina exaustiva das escolas tradicionais, não fossem arraigadas de preposições abstratas e inúteis. Assim, Dewey faz menção à viabilidade de:

[...] planejar um trabalho inteligente e consecutivo [...] que trouxesse como inevitável resultado não só um acervo de conhecimentos de importância prática e científica [...] mas também (o que é mais importante) uma familiaridade com métodos de investigação e prova experimental (DEWEY, 1979a, p. 215).

É sob esse viés que Dewey inicia suas inferências sobre o concreto e o abstrato, revelando a importância de ambos para o pensamento reflexivo, mostrando caminhos para que o professor possa atuar significativamente na articulação entre eles. Para Dewey (1979a, p. 217), a máxima predileta dos professores consiste em “partir do concreto para o abstrato”, acha-se mais difundida do que bem compreendida. É compreensão errônea a de que a educação deve se utilizar de um objeto para chegar ao conceito, ou seja, “dirigir-se das coisas para o pensamento” (DEWEY, 1979a, p. 217). Para Dewey, assim procedendo, o professor está depreciando a capacidade do pensamento. “O abstrato é o teórico” (DEWEY, 1979a, p. 219) e, por assim ser, revela seu antagonismo com o concreto que é o prático.

Diante destes dois conceitos é fundamental que o professor não tenha uma atitude extremada operando apenas na experiência prática ou apenas com fundamentos teóricos. Para Dewey (1979a):

Quando o pensamento é empregado como meio para fim, uma utilidade prática ou um valor independente dele próprio, é concreto; e quando é empregado apenas como meio para facilitar outros pensamentos ulteriores, é abstrato (DEWEY, 1979a, p. 220),

Assim entendemos que não existem grandes problemas quanto o uso do concreto desde que conduza a experiências também abstratas, ou seja, o professor precisa estar atento para essa articulação entre ambos. Nas palavras de Dewey

(1979a, p. 220-221), os homens verdadeiramente práticos, podendo permitir que “seu espírito se mova em liberdade dentro de um assunto, sem indagar de perto, a cada instante, dos proveitos a auferir”. Assim, para o ator:

Não convém amarrar o pensamento, com escassa corda, ao poste da utilidade. [...] os homens precisam, ao menos, ter suficiente interesse pelo ato de pensar por pensar, a fim de fugirem às peias da rotina e do hábito. O interesse de saber por saber, de pensar pelo prazer do livre jogo do pensamento, é necessário para emancipar-nos à vida prática, para torna-la próspera e frutífera (DEWEY, 1979a, p. 221).

As palavras de Dewey nos permitem afirmar que o pensamento livre e o interesse pelo conhecimento constituem o veículo para emancipação intelectual. Acreditarmos ser válido retomar que, os fundamentos filosóficos de Dewey foram constituídos, no decorrer de sua teoria, para atender às inquietações da sociedade americana moderna.

De acordo com Dewey (1979a, p. 222) é necessária a transferência de interesse para assuntos intelectuais, isso porque, “no exercício da profissão, o adulto raras vezes pode dedicar tempo ou energia, além dos exigidos pela ação imediata, ao estudo daquilo mesmo que trabalha”. Compreendemos então, que o autor perscruta a materialidade existencial de seu contexto histórico e social, identificando no interior das cadeias produtivas capitalistas, as condições nas quais estão submetidos os indivíduos e seus pensamentos em detrimento do avanço industrial e científico.

Portando, o autor revela a importância do interesse pelo pensar reflexivamente, alertando os professores de sua tarefa diante da sua condução. Ele aprofunda sua perspectiva escrevendo que “o interesse direto, a que nos referimos, por trabalhos de carpintaria ou de outros ofícios, deveria converter-se, gradativamente, em interesses pelos problemas de geometria e mecânica” (DEWEY, 1979a, p. 222). Suas inferências demonstram interesse diante das questões intelectuais, por tal modo, postula que:

Os hábitos de pensar, assim gerados, podem aumentar de vulto até que, por si mesmos, adquiram importância. É parte da tarefa do professor levar os estudantes a dissecar demoradamente o lado distintamente intelectual de sua atividade, até desenvolver um interesse espontâneo pelas ideias e suas mútuas relações – isto é, uma verdadeira capacidade de abstrair, de elevar-se da absorção no presente para o plano das ideias (DEWEY, 1979a, p. 223).

Dissecar demoradamente o lado distintamente intelectual de sua atividade não é tarefa fácil. É fundamental que o professor tenha, primeiramente, a habilidade de dissecar intelectualmente seu ofício, significando os fins e os meios de sua *práxis*, exercitando, ortodoxamente, o pensamento reflexivo e aplicando-o intensamente nas suas vivências profissionais e, sobremaneira, nas sociais. É, na nossa leitura, uma espécie de sacerdócio nas relações entre o ensinar e o aprender.

Ainda, no paradigma entre o concreto e o abstrato, Dewey é contumaz ao argumentar que não é papel da educação, por conseguinte, do professor, destruir o poder do pensamento abstrato – fazendo menção aos opositores da pedagogia tradicional – nem mesmo “destruir o poder de pensar de modo prático para transpor obstáculos, utilizar recursos, conseguir fins” (DEWEY, 1979a, p. 224) – fazendo menção aos críticos das pedagogias renovadoras.

Para Dewey (1979a, p. 224), a pessoa que dispõe de pensamento concreto e o abstrato “é superior àquela que possua um só”. Destarte, entendemos que o autor propõe a articulação entre o abstrato e o concreto, assim como já aludimos, além do mais, dá encaminhamentos importantes para a educação afirmando que:

Os métodos que, ao desenvolver as aptidões intelectuais abstratas, enfraquecem de reflexão prática ou concreta, são tão alheios ao ideal educativo como métodos que, ao cultivarem a capacidade de planejar, inventar, combinar ou prever, deixam de garantir um certo prazer de pensar, independentemente das consequências práticas (DEWEY, 1979a, p. 224-225).

Portanto, argumentamos que o professor alinhado aos postulados deweyanos deve, no ato da docência, conquistar e operar um discernimento aguçado diante do concreto e do abstrato, aproveitando toda a oportunidade para devolver aos alunos, e a si mesmo, o interesse pelo pensamento reflexivo e a curiosidade diante da matéria de estudo. O autor destaca que “o objetivo da educação deveria consistir em assegurar uma interação equilibrada dos dois tipos de atitude mental” (DEWEY, 1979a, p. 225).

Dewey avança das suas discussões trazendo para sua pauta a importância da linguagem para o treino do pensamento, considerando-a “[...] como instrumento do ato de pensar” (DEWEY, 1979a, p. 227), logo, “instrumento principal de estudo das várias matérias” (p. 227). Neste interim, faz menção aos renovadores que lançam severas críticas contra o uso recorrente da linguagem no ensino. Dewey propõe que pensamento e linguagem se equivalem, entendendo que as palavras

constituem “o revestimento, a indumentária do pensamento, necessárias, não para o próprio ato de pensar, mas para comunicar o pensamento” (DEWEY, 1979a, p. 227), considerando que “embora a linguagem não seja o pensamento, é necessária ao pensamento e à comunicação” (p. 227).

Neste viés, entendemos que as palavras tomam o significado de símbolos que transportam o pensamento do abstrato para o concreto. Contudo, é dever do professor equilibrar a linguagem durante a construção do ensinar e do aprender. O autor nos alerta sobre o abuso dos métodos verbais na educação (DEWEY, 1979a), explicando que:

a) “o símbolo reveste determinada significação para um indivíduo, apenas quando este já teve experiência de alguma situação dentro da qual essa significação era realmente relevante” (DEWEY, 1979a, p. 233). A título de exemplo, citamos as aulas de história cuja matéria de estudo, datada num passado remoto, é verbalizada para o aluno que não consegue associar o tema da aula às suas vivências cotidianas;

b) “aceitamos opiniões correntes, por inércia, por indolência, sem nos darmos ao trabalho de fazer pessoalmente investigações ou tentativas de verificação a respeito” (DEWEY, 1979a, p. 234). Deste modo, a matéria de estudo é verbalizada e o aluno cristaliza seu pensamento tomando o discurso como verdade incontestada;

c) “as palavras, que originalmente representam ideias, acabam ficando, pelo uso repetido, meras fichas” (DEWEY, 1979a, p. 234), ou seja, as palavras transmutam-se em objetos materiais sem que tomemos consciência do seu sentido.

Em sua prática, cabe ao professor utilizar a linguagem na educação, considerando que esta se relaciona de dois modos com a educação, a saber: a) intervém diretamente nos estudos e nas disciplinas; b) é por si mesma objeto de estudo. Nessa concepção, a linguagem é um “instrumento intelectual” (DEWEY, 1979a, p. 236), transformador na educação.

Há que considerarmos, nesta linha, a aplicabilidade prática ou social da linguagem, tanto quanto no seu emprego intelectual, para esclarecer o problema escolar. Portanto, na concepção do autor, cabe ao professor a função de orientar a linguagem oral e escrita dos alunos, empregada primeiramente, “para fins práticos e sociais, de tal modo que, gradualmente se torne instrumento consciente destinado a transmitir conhecimento e a auxiliar o pensamento” (DEWEY, 1979a, p. 236).

Neste viés, lembramos que a sociedade democrática defendida por Dewey requereria dos seus integrantes argumentação sobre seus pontos de vista, de modo a reger e fortalecer os vínculos de colaboração coletiva. Com tal intento, a escola assumiria o papel de conduzir as futuras gerações para a comunicação e debate reflexivo acerca dos problemas pontuais e os rumos da democracia em seu país.

Para cumprir o seu papel, em vez de monopolizar a palavra, de acordo com Dewey (1979a, p. 237), as escolas teriam a função de: “a) enriquecer o vocabulário das crianças; b) tornar-lhe o termo mais exato e preciso; c) fazê-la adquirir o hábito de falar de modo coerente”. O monopólio da palavra interfere negativamente na democracia, pois o direito de expressão é fundamental nesse tipo de organização social. Portanto, as crianças deveriam ser preparadas para o púlpito e para a expressão das suas ideias nos espaços públicos e coletivos, partindo do exercício prático da argumentação no ambiente escolar.

Ao expor suas ideias sobre a transmissão de informações e de seu papel para o treino do pensamento, Dewey (1979a, p. 253) infere que “[...] nenhuma questão pedagógica é mais importante do que a de saber como tirar proveito intelectual do que as outras pessoas e os livros nos têm a transmitir”. Considerando que o imaturo não é capaz de fazê-lo, caberia ao professor a função de conduzi-lo nesta dinâmica. Acredita ser necessária a construção de um patrimônio intelectual de aprendizagem através da “transmissão de informações” (DEWEY, 1979a, p. 254). Para tal, é do autor, o seguinte questionamento:

Como tratar a matéria apresentada pelo compêndio e pelo professor, para que ela se institua em material de investigação reflexiva e não permaneça um mero alimento intelectual, já preparado para ser recebido e ingerido, como se comprado em uma mercearia? (DEWEY, 1979a, p. 254).

Em sua proposta, “a transmissão do material deveria fazer-se necessária, isto é, envolver um aspecto impossível de ser aprendido facilmente pela observação pessoal”, isso nos faz pensar que Dewey chancela a ideia de que a matéria de estudo deve oferecer um grau adequado de dificuldade para despertar o interesse dos alunos. Não aprofundaremos este assunto, uma vez que ele foi tratado nas páginas anteriores deste texto, porém, acreditamos na importância de identificar a função do professor como guia da experiência educacional significativa e, quando tratamos sobre ela, o interesse e o esforço são categorias fundamentais de análise para a compreensão da sua teoria.

Retomando seus argumentos sobre a finalidade e a rigidez dogmática da matéria de estudo, Dewey (1979a, p. 255) afirma que o material deve ser “apresentado à maneira de estímulo”, subvertendo a rigidez, no sentido de ascender ao espírito aberto e estimular o pensamento reflexivo. Ainda, sobre esse assunto, Dewey (1979a, p. 255) defende que “o material provido pela informação deve ser importante em relação a algum ponto vital da experiência pessoal do aluno”.

Acreditamos que Dewey busca mostrar para os professores de seu contexto histórico e social que a matéria de estudo, bem como o compêndio utilizado para comunicação deve ser selecionado cuidadosamente pelo professor para não acentuar um abismo entre o interesse do aluno e os conhecimentos social e historicamente constituídos.

Dadas as devidas significações à linguagem e ao poder da informação, salientamos que a proposta educacional de Dewey, valoriza a lição, situando a função do professor diante das falsas ideias sobre a mesma. Com efeito, “a lição deveria guiar os alunos a bons hábitos de estudo” (DEWEY, 1979a, p. 261). Para o autor, durante a lição, o professor entra em contato estreito com o aluno, concentrando as possibilidades de guiar as atividades, despertando-lhe o interesse, influenciando-lhe os hábitos de linguagem e orientando-o e seguir as observações.

O método para conduzir a lição, exige criatividade por parte do professor para diagnosticar o estado intelectual dos alunos, criando as condições para provocar reações intelectuais favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se na “prova decisiva de sua arte de ensinar” (DEWEY, 1979a, p. 257).

Este último excerto merece nossa atenção por dois motivos principais: a) a primazia atribuída ao método de ensino, afinal, para o professor conduzir a experiência educacional significativa e promover o pensamento reflexivo entre seus alunos, a metodologia utilizada é de fundamental importância. Ressaltamos que, na perspectiva de Dewey, o método não está expresso, em sua totalidade na pedagogia tradicional, nem mesmo nas pedagogias renovadoras, afinal, há críticas do autor sobre ambas, e; b) considerando seus postulados, a experiência educacional significativa é resultante da interação, da continuidade, da matéria de estudo, do ambiente escolar, do interesse e esforços do aluno. Logo, o diagnóstico feito pelo professor para conduzir o processo educativo deve respeitar essas categorias e considerá-las na elaboração do seu projeto de ensino.

Igualmente, no entender de Dewey (1979a) é indispensável que o professor tenha “[...] interesse genuíno pela atividade mental, um amor do saber que, inconscientemente, anime o seu ensino. Um professor aborrecido, a ensinar por obrigação, matará qualquer assunto” (DEWEY, 1979a, p. 260).

Partindo desse pressuposto, pensar implica em “inquirir, investigar, examinar, provar, sondar, para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é perguntar” (DEWEY, 1979a, p. 262). Conquanto, Dewey nos faz pensar a finalidade das perguntas que fazemos, a sua relevância para responder aos anseios dos jovens e, sobretudo, fazê-los refletir sobre o modo de produzir a vida. “Quase sempre, os professores fazem perguntas apenas para obter respostas, não para levantar uma questão a ser discutida em comum por professor e estudante” (DEWEY, 1979a, p. 262).

Conseqüentemente, pressupomos que as problemáticas levantadas numa aula, objetivam, na maioria das situações, uma resposta que atenda às expectativas e experiências do professor. O produto final, ou seja, a resposta é amalgamada à conclusão cimentada que o professor tem sobre um objeto. Retomando o elemento conclusivo do pensar, corriqueiramente, as perguntas conduzem ao pensamento, mas, raras vezes ao reflexivo, por conseguinte, emancipador. Para Dewey (1979a) é fato que:

Os estudantes precisam de direção em seus estudos. Por isso, alguns dos chamados períodos de “recitação” deveriam consagrar-se ao estudo dirigido para que o professor saiba das dificuldades que encontram os estudantes, dos métodos que empregam, para que indique e sugira, para que ajude o estudante a reconhecer algum mau hábito que o esteja atrasando (DEWEY, 1979a, p. 263).

Nesta lógica, Dewey destaca a importância dos vínculos estabelecidos entre professores e alunos, sugerindo momentos para a convivência reflexiva, valorizando a arte de perguntar, que no entender do autor, pressupõe:

A arte de dirigir uma arguição, é, pois, em grande parte, a arte de arguir os alunos de modo tal que oriente as indagações deles próprios e que neles forme o hábito independente de inquirir em duas direções a saber: por observações e recordação do que se refere à matéria; e através do raciocínio sobre o sentido do material presente. A arte de perguntar é tão plenamente a arte de guiar a aprendizagem, que não se pode traçar regras rígidas e restritivas para seu exercício (DEWEY, 1979a, p. 262).

Sinalizando o fechamento desta pesquisa, pontuamos que, como vimos até o presente momento, Dewey propõe novos sentidos para o ofício do professor, atribuindo-lhe a função de guia e condutor do pensamento reflexivo e da experiência educacional significativa.

Como propõe Dewey (1979a), a tarefa do professor consiste em ter domínio da experiência humana, curiosidade sobre as questões significativas para a existência, capacidade de pensar reflexivamente, método de ensino condizente às expectativas e anseios dos alunos e, por assim dizer, habilidade para perguntar excitando o interesse e o esforço dos mesmos, sem se valer da rigidez, do dogmatismo, mantendo espírito aberto, inclusive, para aprender com os aprendizes.

Para uma efetiva condução dos professores à “arte de perguntar” Dewey apresenta algumas sugestões:

1. A pergunta deve considerar “o material já aprendido” (DEWEY, 1979a, p. 262) conduzindo o estudante para novas veredas, fazendo uso da matéria estudada no contato com novos problemas, exercitando seu julgamento e cultivando a originalidade da hipótese formulada;

2. “Cumpra que as perguntas dirijam o espírito dos estudantes mais para a matéria do que para o objetivo do professor” (DEWEY, 1979a, p. 263), cabendo ao professor estar aberto para respostas que, em sua compreensão estariam erradas, mas que os resultados obtidos pelos alunos são diferentes e comprovados;

3. As perguntas devem assegurar o desenvolvimento da matéria. Isto é, como produtos “de uma discussão contínua, não feita como se cada uma fosse completa em si mesma, encerrando determinado assunto” (DEWEY, 1979a, p. 263);

4. “As perguntas devem, periodicamente, suscitar uma vistoria, uma revisão da matéria anterior, a fim de extrair-lhe a significação líquida” (DEWEY, 1979a, p. 264);

5. “Ao mesmo tempo em que cada arguição deve encerrar-se por uma plena consciência do que foi feito e aprendido, é mister igualmente que a mente dos alunos se mantenha em *qui vive*, na expectativa de algum tópico iminente, algum problema ainda em suspenso” (DEWEY, 1979a, p. 264).

A exposição das suas ideias nos revela a intenção de nortear os professores americanos de sua época, no que tange à criação do hábito da problematização e, como vimos, existe uma complexidade filosófica nos fins e meios da pergunta. Precisamos considerar que, para Dewey (1979a, p. 266) existe um “grau de

participação do professor” tanto na tarefa de perguntar, quanto nos demais processos educativos. Para o autor, “o problema prático do professor é encontrar o meio termo para a demonstração e explicação, nem tão escassa que deixe de estimular a reflexão, nem tão abundante que a sufoque” (DEWEY, 1979a, p. 266).

Assim verificamos dois movimentos importantes destacados pelo autor, para que não haja excessos por parte do professor: a) o estudante deve estar realmente ocupado num assunto e; b) o professor necessita oferecer ao aluno as condições de assimilação e retenção do conteúdo (DEWEY, 1979a). O autor explicita que:

[...] se um genuíno espírito de comunidade invade o grupo, se a atmosfera é de livre comunicação, uma troca de experiências e sugestões em desenvolvimento é absurdo privar o professor do privilégio e responsabilidade da participação, plenamente garantido aos jovens, [...] advirta-se o unicamente que não é lícito ao professor antecipar as contribuições dos alunos (DEWEY, 1979a, p. 266).

Destarte, nós reafirmamos que Dewey contribuiu para redirecionar o trabalho do professor na tarefa do ensinar e do aprender significativo. Na nossa leitura, aqueles que julgam a depreciação da importância do professor na sua proposta educacional subverteram seu pensamento pelo costume da classificação ou enquadramento dos clássicos em rótulos genéricos e baseados nas generalidades da classificação e, ao invés de perquirir e deslindar sua teoria, acaba por produzir sínteses superficiais e arraigadas de equívocos.

O espírito de comunidade expressado pelo autor nos possibilita o entendimento de que numa dinâmica educativa enviesada no crivo da reciprocidade, da troca mútua de experiências, os jovens são realmente formados para as relações democráticas. Nos dizeres de Dewey (1979a, p. 267), “é preciso que os jovens sejam preparados para, ao deixar a escola, tomar parte efetiva numa sociedade democrática”. Neste contexto, revela sua preocupação diante da livre discussão social imersa na ausência de objetivos e resultados, para a dispersão e bagunça, tanto quanto, passível de inutilidade. Todavia, o autor é enfático dizendo que, diante de tais desafios, é dever do professor “enfrentar e dominar o perigo” (DEWEY, 1979a, p. 267). Ademais,

Muitas das falhas do governo democrático (pelas quais os críticos condenam a organização inteira) são devidas ao fato de que os adultos são incapazes de participar de reuniões e assembleias sobre questões e soluções sociais: nem contribuem inteligentemente, nem acompanham e julgam as contribuições alheias. Os hábitos em seus tempos escolares não

os moldaram para tal empresa; na verdade, são-lhes obstáculos (DEWEY, 1979a, p. 267).

Como vimos, a democracia é fundamental para Dewey. Sua leitura de mundo e de sociedade atraía sua preferência para a participação em associações empenhadas no fortalecimento dos vínculos comunitários e colaborativos. Seus escritos contribuíram muito para o seu país e, dada a dimensão que tomaram, influenciaram pensadores do mundo todo. Destarte, um intelectual de tamanho gabarito, possui destreza suficientemente apurada para identificar, nas entranhas da sua materialidade – em seu caso, nas entranhas da realidade política, econômica e social dos Estados Unidos – as contradições da vida coletiva, o combustível de suas reflexões e motor de sua produção teórica.

Dewey não extrai suas problemáticas das relações imediatas da escola, mas parte das contradições políticas, econômicas e culturais que caracterizam a sociedade burguesa daquele momento histórico. Estamos convictos que a condução da democracia o preocupava, afinal, como preservar seus fundamentos se a ação social não o fazia? No empenho de teorizar apontamentos para resolver a questão, o autor identifica na dinâmica da transmissão do conhecimento entre as gerações, a possibilidade de repensar a função dos homens e as suas relações frente o aprimoramento da participação colaborativa, percebendo a escola como instituição elementar para a formação das futuras gerações.

Tão logo, no nosso entendimento, Dewey ratifica que o professor é, de fato, um importante agente da ressignificação das relações, por conseguinte, da ressignificação os valores democráticos, preparando crianças e jovens para que assumam/reassumam sua função social e a profícua tarefa de preservação dos seus alicerces.

Em síntese, a função do professor, na teoria de Dewey, consiste em liderar e guiar a transmissão dos conhecimentos histórica e socialmente constituídos entre as novas gerações. Isso justifica as críticas elaboradas no que diz respeito à pedagogia tradicional e as pedagogias renovadoras. “O sistema antigo de instrução fazia, em geral, do professor um chefe ditatorial” (DEWEY, 1979a, p. 269); e, por seu turno, as pedagogias renovadoras, “trata-o, por vezes, como fator desprezível, quase como um mal, conquanto mal necessário” (p. 269).

Dewey, com seu perfil conciliador, expressa que “o professor é o líder intelectual de um grupo social” (DEWEY, 1979a, p. 269-270). Para o autor, a

liderança do professor suplanta o cargo que exercido, o seu ofício interfere no vasto horizonte da vida social, com um grande acervo de conhecimentos, provenientes de sua experiência amadurecida, dividindo o material fundamental para a continuidade da vida. No ambiente escolar, o professor é o profissional que melhor conhece as necessidades e possibilidades dos componentes do grupo do qual faz parte.

Por ser o líder intelectual do grupo ao qual pertence, é função do professor apropriar-se da intelectualidade, por considerá-la um constructo do pensamento reflexivo e da experiência com a matéria de estudo que trabalha, sobretudo, nas relações. Conquanto, é preciso que o professor esteja continuamente empenhado com a condução da matéria de estudo, pois o seu preparo “deverá ser abundante ao ponto de transbordar, muito mais amplo que o fixado pelos limites do compêndio ou qualquer plano traçado para o ensino de uma lição” (DEWEY, 1979a, p. 271).

O treino do pensamento do professor deve ser reflexivo o bastante para abranger pontos fundamentais que lhe permitam captar perguntas inesperadas, tirando-lhes proveito, fazendo-se “acompanhar de verdadeiro entusiasmo pela matéria, o qual se comunicará, por contágio, aos alunos” (p. 270).

O professor considerado apto para conduzir as novas gerações a uma experiência educacional deve possuir um amplo conhecimento. Nas palavras de Dewey:

O professor precisa ter seu espírito livre para observar as reações e movimentos mentais dos estudantes que compõem o grupo. O problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria. Ora, se o professor não dominou previamente a matéria, se não se sente à vontade dentro dela, empregando-a inconscientemente, sem recorrer ao pensamento expresso, não estará livre para dedicar todo o tempo e toda a atenção à observação e interpretação das reações intelectuais dos alunos (DEWEY, 1979a, p. 271).

O professor deve ser capaz de compreender como os seus alunos conseguem estudar a matéria nos vários campos do saber. Dewey (1979a, p. 271) enfatiza que além do conhecimento oriundo das matérias ensinadas, o professor necessita ter conhecimentos técnicos, entendido nos postulados deweyanos como “conhecimento profissional”. Nas preposições do autor, o conhecimento da psicologia, da história da educação e dos métodos experimentais são elementos que atribuem ao professor, a habilidade de observar, nas respostas dos estudantes, aspectos que passariam despercebidos por um leigo, ofertando-lhe interpretação

simultânea dos atos e gestos dos alunos, portanto, dando o pronto e adequado auxílio, quando necessário. Por fim, “para ser líder, o professor precisa preparar especialmente cada lição particular” (DEWEY, 1979a, p. 272). Na trajetória da preparação deve se questionar:

Que bagagem de experiência e estudo anterior trazem os alunos ao assunto? Como auxiliá-los a traçar conexões? Que necessidades, mesmo não reconhecidas por eles, constituirá a alavanca que lhes imprimirá à mente a direção desejada? Que usos e aplicações esclarecerão o assunto, fixando-o no seu espírito? Como individualizar o objeto da lição, isto é, como trata-lo para que cada aluno lhe possa trazer alguma contribuição particular e para que, por sua vez, a matéria se adapte às deficiências e gostos peculiares de cada um? (DEWEY, 1979a, p. 272-273).

Nessa perspectiva, ao conduzir o seu trabalho, o professor incorpora o significado diante da transmissão do conhecimento entre as novas gerações, aos seus conhecimentos intelectuais e às suas estratégias de ensino. Para o autor, não há prova mais importante do sucesso na prática escolar com relação à utilização de um método de educação, “que a formação de um tipo intelectual que mantém o equilíbrio entre o inconsciente e o consciente” (DEWEY, 1979a, p. 276).

Na nossa leitura, tais atributos devem estar em consonância, primeiramente, com a experiência interna do professor, proporcionando, por conseguinte, o equilíbrio na sua prática. Logo, o principal valor da análise aqui apontada, nos sugere que não há como garantir o equilíbrio ou o pensamento reflexivo por parte dos estudantes, “sem que estes tenham consciência de cada passo de suas próprias atitudes e processos” (DEWEY, 1979a, p. 278). Concluindo:

Aquele que não é mais que um instrutor acaba onde começa o verdadeiro professor: no ponto em que a matéria transmitida incute, em tudo que entrara pela exígua, estreita porta da percepção sensorial e da atividade motora, uma vida mais completa e significativa. A verdadeira transmissão subentende um contágio; seria tomar o seu nome em vão dá-lo a processo que não traga comunidade de pensamento, nem de objetivo, entre a criança e a raça da qual ela é a herdeira (DEWEY, 1979a, p. 287).

Por tudo, defendemos que, classificar Dewey e atribuir-lhe os mesmos fundamentos incorporados pela proposta educacional da maioria dos devotos das pedagogias renovadoras, pode caracterizar um pensamento reducionista das suas formulações teórico-metodológicas. Também, sugerir que o autor seja partidário de qualquer tipo de educação nova que desloca à revelia a função do professor do seu

papel social e educativo é demasiadamente incoerente, ao retomarmos suas formulações em suas obras e não por meio dos seus interlocutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cursar o programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, na linha de pesquisa de História da Educação e participar do grupo de pesquisa em História e Historiografia da Educação/HHE, foi uma oportunidade ímpar para aprofundar nossa compreensão de que a escola é produto do movimento histórico, se refaz e se transforma a partir das demandas da vida social e coletiva permeada pelas lutas entre os mais distintos interesses. A trajetória percorrida reforçou nossas convicções acerca da importância do professor no processo formativo do aluno.

A imersão na leitura de um clássico e a investigação da função do professor nos seus postulados ampliou nossos horizontes sobre a prática docente e também no campo da pesquisa educacional. De fato, autores clássicos da importância de Dewey, embora datados no âmbito do método que usamos para sua leitura, são atemporais no sentido das contribuições que fazem para pensar as relações sociais, políticas, econômicas e culturais constituídas nas associações humanas.

Das inúmeras análises possíveis de serem trazidas para esta síntese, destacamos as contribuições de Galter (2017), sobre a leitura histórica de um clássico. Os três pilares⁴³ da proposta da autora, direcionou nosso foco para a análise dos postulados de Dewey, restringindo a influência das múltiplas interpretações sobre o seu pensamento.

Destacamos também que o intento para não classificação do autor, foi primordial para que o processo da leitura, argumentação e análise sobre sua teoria e produção de síntese, possibilitasse a construção de um viés de pensamento estruturado nos elementos que fundamentaram seus escritos; e não através de rótulos que limitassem e/ou treinassem nosso olhar numa perspectiva teórico-metodológica cristalizada.

Expomos na introdução que sabíamos pouco das contribuições de Dewey para a educação. Na verdade, nunca havíamos lido seus textos. Assim, adentrar sua produção não foi tarefa simples, exigindo esforço e interesse. Nos fez perceber que

⁴³ Na introdução desta dissertação evidenciamos que a leitura de um clássico requer considerarmos que: a) Ele é datado; b) Ele contribui para compreender o seu contexto, e; c) Ele contribui nas reflexões educacionais da atualidade.

as dificuldades para deslindar nosso objetivo, tanto quanto para sustentar e confirmar nossas ideias seriam consideráveis.

Temos consciência de sermos principiantes na leitura da filosofia educacional deweyana, portanto, aceitamos as limitações que a pesquisa oferece. Contudo, o espírito aberto nos conduziu a resultados satisfatórios, apontando inúmeras possibilidades, despertando nossa curiosidade para a continuidade da investigação em Dewey e/ou sobre a função do professor.

A cada texto e em cada obra, termos e conceitos nunca antes vistos, nos remeteram ao estudo sobre a história da pedagogia e da educação. Outro desafio residiu na pesquisa historiográfica, afinal, para um licenciado em geografia, a tarefa de compreender o processo de escrita historiográfica e, ao mesmo tempo, os fundamentos históricos e filosóficos da educação, foi demasiadamente complexa.

Por outro lado, a atuação na docência contribui diretamente para a reflexão da função do professor e sua *práxis*, afinal, seus postulados pareciam contemporâneos e podiam ser contrapostos à realidade experimentada no ambiente escolar. Primamos pelo entendimento da teoria deweyana em seu contexto histórico e geográfico, entretanto, identificamos que determinados fundamentos eram facilmente percebidos e aplicáveis ao processo de ensino que pertencemos.

Ao longo de toda a escrita, buscamos demonstrar nosso entendimento sobre as inferências propostas por Dewey despreocupados da aproximação delas com a atualidade histórica. Ao final, percebemos que a relação entre passado e presente aconteceu no esforço do processo da exposição das ideias; e para deixar mais claro nosso argumento, basta percorrer os capítulos da dissertação, para perceber semelhanças e diferenças em relação à sociedade brasileira, a escola brasileira, ao professor brasileiro no presente histórico. Claro que, como mostramos no transcorrer dos capítulos, algumas diferenças precisam ser respeitadas.

A análise da função do professor na proposta educacional de Dewey possibilitou questionarmos sua compreensão filosófica sobre a necessidade social frente à educação das crianças. Quando iniciamos o primeiro capítulo, percebemos que as forças que moviam a produção teórica de Dewey eram a indústria, a ciência e a democracia. As três tornaram-se adiante as categorias que utilizamos, inclusive, nesta ordem, como estruturantes de seu pensamento, não por eleição de termos e conceitos que pudessem fundamentar nossa pesquisa, mas porque foram dadas pelo autor e que, a seu modo de ler a sociedade, eram os motores e ao mesmo

tempo, os desafios do reordenamento social dos Estados Unidos dos finais do século XIX e início do XX, que atribuíam à educação o *locus* das experiências significativas capazes de produzir nos indivíduos a emancipação para a vida democrática.

Ainda que estejamos noutra contexto histórico em que a globalização, a tecnologia, os fluxos populacionais, econômicos, políticos e ideológicos se transformaram numa espécie de interface entre a educação e a sociedade, as análises que Dewey fez e as categorias utilizadas para situar a escola e o professor no processo de formação das novas gerações são úteis e aplicáveis na atualidade.

Não negamos que seu emprego está associado, sobretudo, à filosofia da educação, e que para sua aplicação em contextos diferentes dos Estados Unidos do século passado, é preciso analisar as determinações inerentes à realidade que pleiteia experimentar sua teoria. Melhor dizendo, será dificultosa qualquer tentativa de aplicação da sua proposta de experiência educacional significativa em contextos tais como o Brasil do atual século. Entretanto, os pilares de sua teoria, podem e devem ser considerados para (re)pensar a função social da educação e da escola na preparação das novas gerações para continuidade da existência humana, tanto quanto da função do professor nela.

Nosso esforço no primeiro capítulo foi mostrar que seu pensamento, partia das contradições existentes no seio da sociedade urbana e industrial capitalista americana dos fins do século XIX e início do XX, onde o desenvolvimento científico e tecnológico pujante no país e os fluxos migratórios externos e internos tornaram-se convite aos homens de sua época, particularmente, aos educadores para que auscultassem as mudanças em curso, a fim de estabelecerem parâmetros formativos para as novas gerações, tendo em vista a continuidade da ordem social democrática.

Investigando a obra **Democracia e Educação** (1916) confirmamos nossa ideia de que para Dewey, a democracia burguesa é a melhor via para o ordenamento social. Portanto, as crianças precisavam ser ensinadas para democracia e de forma democrática, por isso advogou para que os maduros repensassem as formas de ensinar. O autor valorizou o exercício reflexivo, como meio de promoção do espírito. Afirmou que a maturidade, para gerir-se e gerir a coletividade com perspectivas à continuidade da vida social, estava amalgamada ao pensamento reflexivo.

O pensamento reflexivo poderia ser potencializado na escola, por meio de experiências educacionais dotadas de significado. O fortalecimento da democracia americana requereria a contribuição da escola com seus processos formativos. Ele a compreendia como uma sociedade em miniatura que deveria oportunizar uma experiência teórica e prática do exercício democrático, portanto, a escola, seus métodos e seus professores deviam ser democráticos. Só então haveria uma geração de indivíduos preparados para viver essa forma de associação.

Entretanto, a realidade apresentada por Dewey caracterizava-se complexa, com a predominância de uma forma tradicional de escola que, do ponto de vista do autor, obstaculizava a vivência democrática. Podemos dizer que as críticas apresentadas por Dewey e também por outros renovadores revelam a crise do próprio modelo de associação que predominava na época.

As conclusões obtidas no primeiro capítulo nos remeteram e nortearam nosso estudo sobre a ideia de Dewey acerca da função da educação presentes no segundo capítulo. A priori identificamos que ele a considerava uma necessidade vital. Por isso, retomou a filosofia clássica para demonstrar que os conhecimentos sociais e historicamente acumulados, a conduta moral, ética, política, econômica e cultural, bem como, as relações com o meio natural e as relações humanas, para terem continuidade, necessitavam da sua transmissão entre as gerações.

Lendo **Vida e Educação**, entendemos que para Dewey, existe uma relação íntima entre uma e a outra. Esta, por sua vez, deve ser compreendida como um veículo da experiência humana, através das relações com as mais distintas esferas da vida social. Entretanto, fruto das necessidades históricas, sobretudo, dos séculos XIX e XX, a escola tornou-se a instituição oficial para a formação dos indivíduos e para sua preparação para a vida adulta e coletiva. Dewey reconhecia que a escola não era a única responsável por este processo, conquanto, necessitava da colaboração das outras instituições sociais para que atingisse seus fins.

Na proposta educacional de Dewey, compreendida como produto das demandas sociais, a escola deveria organizar seu ambiente oportunizando para os alunos experiências iguais as da realidade social, por isso, funcionando como uma espécie de microssociedade. É neste sentido que ele trata a educação como processo de interação entre maduros e imaturos como requisito para a continuidade da existência humana.

Nesse sentido, investigamos os postulados do autor referentes à educação como uma necessidade social, para compreender que a sua função é dirigir a transmissão dos conhecimentos visando ordenar as suas relações. Portanto, em Dewey, a educação é necessária para o crescimento do indivíduo; e a escola é o ambiente adequado para tal. Ficou claro, também, que a educação opera na formação dos hábitos individuais necessários para a vivência social democrática burguesa.

Para Dewey, é importante que a educação que pleiteia a democracia, esteja fundamentada numa “teoria da experiência”. Para tal, a direção do processo educativo deve estimular os alunos para que assimilem que o seu modo de proceder se relaciona com o dos outros, compreendendo os meios e os fins da direção social.

Tão logo, é tarefa da escola a direção para que os imaturos alcancem maturidade para organizar e dar sequência à existência humana por meio da identidade de interesse e compreensão de seu papel social. De tal modo, as crianças devem ser compreendidas como seres em potencial e abertas à experiência formadora de hábitos reflexivos e em constante transformação.

Perquirindo nosso objeto, findado o segundo capítulo, concebemos que deslindar nossa ideia, seria possível por meio da compreensão dos pilares da “teoria da experiência” formulada por Dewey. Assim, no terceiro capítulo nos embrenhamos nos estudos acerca das críticas que fez à pedagogia tradicional e às pedagogias renovadoras para, enfim, refletirmos sobre a função do professor nela.

Na obra **Experiência e Educação** pareceu-nos evidente o posicionamento de Dewey acerca da pedagogia tradicional. Ele critica alguns de seus fundamentos, principalmente, o ensino desprovido de uma experiência reflexiva. Criticou o fato dos conteúdos e métodos estarem desarticulados do interesse dos alunos promovendo o desinteresse com a aprendizagem, supostamente pela forma mecânica, impositiva e antidemocrática na qual os conteúdos eram conduzidos.

Dewey depreciou a resolução compelida de exercícios e o “treino” dos conteúdos sem análise crítica dos processos e métodos, bem como a utilidade prática dos conteúdos. Para o autor, na pedagogia tradicional havia a imposição de limites à atividade criativa, tolhendo a inteligência dos alunos através da imposição de repetições e “decoreba” de processos.

Outro elemento importante da crítica de Dewey estava ligado ao tédio que acometia as aulas, resultando no distanciamento dos alunos em relação ao

professor e ao conteúdo. O conhecimento científico extremado em detrimento do saber significativo, somado à ausência da transmissão de competências e habilidades para resolução dos problemas individuais e coletivos, tornava o método incapaz de ensinar para a vida, derivando no desencantamento com a aprendizagem.

Ao passo que adentramos a obra, percebemos que Dewey não teceu críticas à pedagogia tradicional para cancelar e advogar a favor das teorias/pedagogias renovadoras. Ele foi enfático na denúncia de alguns dos elementos renovadores que subvertiam o processo pedagógico escolar.

Suas preocupações com as novas formas de ensinar permeavam as metodologias que primavam pelo conhecimento transmitido a partir do concreto e não produziam conhecimento útil e aprofundado. Outra preocupação estava nas experiências de escolas que operavam seus métodos a partir do interesse dos alunos, contudo, perdiam-se na superficialidade da ludicidade e do concreto deixando de atingir o abstrato, ou seja, a desvalorização da teoria, do conhecimento científico.

Neste sentido, consideramos que Dewey se apresenta como um articulador entre as pedagogias tradicionais e renovadoras. Assim, nossa ideia passa a ganhar corpo teórico. Para isso, nos reportamos à sua teoria da experiência buscando identificar os fundamentos da aprendizagem significativa.

Acreditamos que Dewey escreveu sobre a pedagogia tradicional e as pedagogias renovadoras, com o intuito de delimitar sua proposta educacional. Nesse sentido, ele criticou, de um lado, a pedagogia tradicional ainda presa a um modelo de sociedade anterior à Segunda Revolução Industrial principalmente por valorar os fatores objetivos (externos) e secundarizar os valores subjetivos (internos) no processo formativo. De outro, ele alertou os defensores da renovação educacional que em decorrência das mudanças em curso na sociedade, e no afã de negar as velhas práticas aventavam certo espontaneísmo e voluntarismo na prática educacional.

Evidenciamos que a experiência educacional deweyana se dá através de bases como a interação, a continuidade, o interesse, o esforço e num ambiente escolar articulado para a promoção do pensamento reflexivo. Isso deixou explícito que a filosofia educacional deweyana tem como pretensão a mudança do hábito,

mais que a transformação social propriamente. Desta forma, os indivíduos necessitam de um método de ensino que os guie para o pensamento reflexivo.

A mudança do hábito, sobretudo, de pensar, contribuiria para o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, o progresso da sociedade. Recordamos que, para Dewey, a sociedade democrática era a que melhor atendia às demandas da vida social de seu país e da sua época. Por isso, concordamos com seus comentadores ao afirmarem que Dewey advoga a continuidade das relações entre capital e trabalho da sociedade capitalista moderna.

Entretanto, discordamos daqueles que o apontam como um liberal despreocupado com as contradições existentes nas relações humanas de uma sociedade urbana, industrial e capitalista. Por vários momentos, pensamos em tratá-lo como conciliador. Afinal, articula-se entre capitalistas e socialistas, tanto quanto entre tradicionais e renovadores.

A exposição das suas ideias demonstram-se conservadoras, entretanto, abertas às exigências das mudanças ocorridas nas estruturas sociais num dado movimento histórico. Pontuamos, inclusive, que o esforço por equilíbrio entre polos antagônicos expressos em inúmeras formulações de Dewey, chamou nossa atenção, podendo se tornar um objeto de pesquisa interessante para aqueles que desejam percorrer sua proposta educacional e sua filosofia da educação.

Consideramos que os fundamentos da experiência educacional de Dewey estão explicitados em **Experiência e Educação**. Concordamos com Teixeira (1978, p. 17) ao expor que, para Dewey, “a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber as relações e continuidades antes não percebidas”. Entendemos que ela acontece no ambiente escolar. Este, por sua vez, necessita do professor para operacionalizar sua função social.

A partir disso, questionamos: o professor é o responsável direto da condução dos processos formativos, será que Dewey realmente desloca e secundariza a função social e educativa dele, assim como fizera parte dos renovadores? A resposta é não, ou seja, acreditamos que Dewey defende os métodos de ensino, cuja relação entre professores e alunos e entre ambos e a matéria de estudo, sejam construídas sob os fundamentos do pensamento humano e do espírito democrático, como continuidade das experiências adquiridas na vida social e coletiva de seu período histórico.

Sob este véu, finalizamos nossa pesquisa com a análise da obra **Como Pensamos**. Com ela, confirmamos nossa ideia de que Dewey afirma a função social e educativa do professor. De fato, ele considera o professor como o adulto com maior domínio da experiência humana, portanto, essencial para guiar o processo de ensino, no âmbito do pensamento reflexivo e da condução das experiências significativas. Assim, os indivíduos podem se apropriar das experiências humanas, adquirindo condições reais para sua emancipação intelectual.

Nesta obra Dewey esclarece que o pensamento reflexivo é a base de uma experiência educativa. Por tudo, explica com detalhes a diferença entre o pensamento e o pensamento reflexivo, evidenciando que o último é fruto de processos mais elaborados e complexos de cognição, requerendo do aluno a apropriação de elementos para sua continuidade. Deste modo, o papel do professor ganha sentido no processo de condução dos imaturos para o hábito do pensamento reflexivo.

A importância do pensamento reflexivo no pensamento deweyano reside no fato de que a emancipação do indivíduo para as relações humanas não se dá apenas no espírito, ou seja, conquistar o hábito do pensamento reflexivo e adquirir competência para conduzir as relações humanas, na perspectiva de Dewey, é fundamental para a manutenção dos princípios e valores democráticos que ele pleiteava.

Na última obra que analisamos, Dewey faz inúmeros apontamentos para subsidiar a condução do pensamento reflexivo. Neste sentido, os desafios para o exercício da docência são muitos, entretanto, aquele que se coloca à ensinar deve, primeiramente ele, adquirir o hábito de pensar reflexivamente.

Portanto, cabe ao professor ter domínio do conhecimento técnico-científico, produto selecionado e socialmente relevante da experiência humana, curiosidade sobre as questões significativas para nossa existência, capacidade de pensar reflexivamente, método de ensino que favoreça o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e sociais dos seus alunos e, por assim dizer, habilidade para perguntar excitando o interesse e o esforço dos alunos, sem se valer da rigidez, do dogmatismo, mantendo o espírito aberto, inclusive, para aprender com os aprendizes.

Concluimos com o fim da pesquisa, que para Dewey o professor tem papel de suma importância no processo pedagógico, no sentido de favorecer uma profícua

transmissão dos conhecimentos históricos e socialmente acumulados entre as novas gerações. De tal maneira, podemos dizer, que as interpretações predominantes sobre o pensamento do autor a respeito do professor, principalmente aquelas sistematizadas em manuais didáticos, em razão das características própria desse tipo de produção⁴⁴, mais do que compreender as suas proposições, apresentam-nas de forma simplificada e fragmentada, não raras vezes, deslocadas das condições históricas e sociais que lhes deram origem.

Nesse sentido, completamos ainda que tais interpretações parecem revelar a dificuldade teórica de nossa época em abordar os fenômenos humanos, neste caso, o pensamento educacional de Dewey, um autor que viveu noutro contexto e com questões distintas das que nos mobilizam hoje, a partir de uma perceptiva mais abrangente, contextualizada e desvincilhada de julgamentos e classificações extemporâneas⁴⁵.

⁴⁴ Segundo Galiani (2014), “as interpretações das propostas educacionais deweyanas no âmbito didático, destinado à formação pedagógica de professores no Brasil, em muitos casos, satisfazem as exigências e investigações acadêmicas, facilitam o entendimento dos leitores, em sua maioria, acadêmicos de cursos de licenciatura com formação voltada para atuar nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, cumprindo apenas uma função tecnicamente didática correta. Entretanto, em função das exigências editoriais ou decorrentes da própria concepção dos intérpretes, essas leituras aligeiram a compreensão de suas ideias e, em determinadas situações, ocultam ou invertem a historicização de suas formulações pedagógicas, propiciando uma análise reducionista ou fragmentária deste autor, ou como alerta Abreu (1968, p. 13), “[...] o grande infortúnio de Dewey é que ninguém fora mais louvado e contestado e menos lido do que ele” (p. 15).

⁴⁵ Ainda que, sob certos aspectos haja semelhanças entre várias questões formuladas por Dewey e as que hoje ainda estão presente em nossa sociedade e constituem objeto de nossas preocupações sociais e educacionais, julgamentos e classificações descontextualizadas não favorecem a compreensão do passado e nem auxilia na compreensão das questões contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRADE, Julia Pinheiro. Educação e democracia: um ensaio sobre o conceito de experiência em John Dewey. **Educ. e Filos**, Uberlândia, v. 21, n. 41, p. 15 –42, jan./jun. 2007.
- BIASOTO, Karine. **Experiência e Educação escolar em John Dewey (1859-1952)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unioeste, Cascavel/PR, 2016.
- BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 13. ed. Trad. Carmen C, Varriale et al.; Coord. trad. João Ferreira; Rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 2007, 2008, 2009 (reimpressão). v. 1 656 p. (total: 1.330 p.).
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou do ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Cortez, 1965.
- BORGES, Bruno Gonçalves; GATTI JR., Décio. **O ensino de história da educação na formação de professores no Brasil atual**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 24-48, dez.2010 - ISSN: 1676-2584.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos)
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CASTILLO, Ramón del. Introducción: el amigo americano. In: DEWEY, John. **Viejo y nuevo individualismo**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica/ Instituto de Ciências de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2003. p.9-50.
- CAVALLARI FILHO, Roberto. **Experiência, filosofia e educação em John Dewey: As “muralhas” sociais e a unidade da experiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/filho_rc_me_mar.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- CUNHA, Marcos Vinícius da. **Democracia e Educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **John Dewey: A utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio d'água, 2002.

_____. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

_____. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

_____. **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. **Vida e educação**: I. A criança e programa escolar; II. Interesse e esforço. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

EDMAN, Irwin. **John Dewey: Sua contribuição para a tradição americana**. Tradução de Stella C. L. Tostes. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960.

ESCUADERO, Jaime Caiceo. **Democracia y Educación presentes en las Reformas Educativas Chilenas de los últimos 100 Años**. In: Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 39, n. 4, p. 395-407, Oct.-Dec., 2017.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935)**: O discurso do PCB e seus intelectuais. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2008.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed., 2ª impressão. São Paulo: Ática, 2001.

GALIANI, Claudemir. **John Dewey e a mediação social da escola pública no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos**. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá/PR, 2014. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2014%20-%20Claudemir%20Galiani.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

GALTER, Maria Inalva. **Reflexões sobre a educação em John Dewey**. Cascavel: UNIOESTE, 2017, 66 p. (texto mimeo).

GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim. (Org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Org.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Trad. de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HAMBY, Alonzo. **Um Esboço da História Americana**. [s.l.]: [s.n.], 2012.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 90p.

_____. **A era dos impérios, 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HUISMAN, Denis. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEIF, J.; RUSTIN, G. **Pedagogia Geral: Pelo Estudo das Doutrinas Pedagógicas**. 2. ed. São Paulo. Editora Nacional. 1968

KARNAL, Leandro; PURDY, Sean; FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor), 9ª reimpressão.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 18. ed. [Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna]. São Paulo: Editora Nacional, 1990, 291p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares e trilhas**, Uberlândia, ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MOREIRA, João Roberto. Funções sociais e culturais da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 53-81, abr./jun. 1957.

NASCIMENTO, Lorivaldo do; FAVORETO, Aparecida. Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 250-273, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14010>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Organizadores). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 43-60.

PITOMBO, Maria Isabel Moraes. **Conhecimento, valor e educação em John Dewey**. São Paulo: Pioneira, 1974.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Trad. de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. 137p.

SILVA, João Carlos; BATISTA, Eraldo Leme; MUFATTO, Lidiane Maciel; SZEUCZUK, Anderson. Instituições escolares: memória, fontes e arquivos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 64, p. 159-169, set. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey: esboço da teoria de Educação de John Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VARÃO, Rafiza; CUNHA, Raquel Cantarelli Vieira da. O conceito de comunicação em John Dewey: de 1884 a 1927. **Comunicologia**, Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, v. 7, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em:
<<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rceucb/article/view/5646/3741>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (Org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BIBLIOGRAFIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

_____. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

ARISTÓTELES. **A Política**. Trad. de Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Editora Escala, s/d. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal)

DAMIANI, A. L. **População e Geografia**. 10. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

DEWEY, John. **Experiência e Natureza**; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e Educação; Teoria da vida moral. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Reconstrução em Filosofia**. São Paulo: Ícone, 2011.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSAWM, Eric J. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Sobre a História**. Trad. de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia (Tomo II)**. 2ª. ed. [Tradução: Luiz Aparecido Caruso]. São Paulo: Mestre Juo, 1974. 487p.

LORENZ, Karl M. A historiografia da Educação nos Estados Unidos: 1950-2000. **Cadernos de História da Educação**, Edufu, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, v. 10, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14635/8320>. Acesso em: 20 out. 2017.

MARX, Karl. **Manuscrito Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ROSA, Maria da Glória. **História da Educação através dos textos**. São Paulo, Cultrix, 2009.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social ou princípios do direito político**. Trad. de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SILVA, João Carlos; BATISTA, Eraldo Leme. História e memória na região oeste do Paraná: fontes e arquivos. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 27, p.133-148 jan./abr. 2016. Disponível em <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/283/284>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXO

ANEXO 1 - Síntese das críticas aos postulados de Dewey sobre a pedagogia tradicional

Método	Professor	Aluno	Continuidade
<p>O método impositivo é a força externa que atuam sobre o indivíduo;</p> <p>A escola se restringia à transmissão dos padrões, regras de convivência, hábitos e costumes produzidos historicamente;</p> <p>Promove o distanciamento entre o que se impõe (matéria de estudo) e as expectativas e capacidades dos jovens;</p> <p>São ensinadas verdades fixas, estáticas e inflexíveis;</p> <p>Há a aquisição de conhecimentos apenas por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas;</p> <p>Pretende a preparação para um futuro mais ou menos remoto e não existe o aproveitamento das oportunidades do presente;</p> <p>Nem toda a experiência é genuína e igualmente educativa abrindo margem para a paralização ou distorção de experiências posteriores.</p>	<p>O professor é quem impõe a força externa que atua sobre o indivíduo;</p> <p>A matéria de estudo e os conhecimentos se restringem ao saber do professor, resultando numa leitura de mundo acrítica;</p> <p>O professor é autoritário, repressivo e, desta forma, formatador das aptidões dos alunos;</p> <p>O professor é o único a conduzir a matéria de estudo;</p> <p>Existe um abismo entre o saber amadurecido e cristalizado do professor e da matéria de estudo em relação à experiência, criticidade, criatividade e capacidade dos jovens;</p> <p>O ensino se torna restrito à</p>	<p>As inclinações naturais dos alunos devem ser substituídas por hábitos adquiridos por pressão externa;</p> <p>O indivíduo é ensinado coercitivamente e seu espírito é tolhido da liberdade;</p> <p>A matéria de estudo é superior aos interesses e expectativas dos alunos;</p> <p>O aluno tem por obrigação apenas receber a abstrair o que lhe é ensinado;</p> <p>O que se aprende é útil apenas para ser replicado, diminuindo as possibilidades de rupturas nas relações sociais;</p> <p>Aprender significava adquirir o que já estava incorporado aos livros e à mente dos mais velhos, onde também, muitos alunos perdem o gosto pelos livros;</p> <p>O comportamento esperado dos alunos é baseado na docilidade, receptividade, obediência e, por conseguinte na passividade.</p> <p>Ao aluno é dada a oportunidade de replicar os conteúdos e não há estímulo para a leitura crítica da realidade, nem mesmo a possibilidade de criação de novos conceitos;</p> <p>Muitos estudantes perdem o ímpeto por aprender, afinal, suas habilidades são adquiridas por meio de</p>	<p>A pedagogia tradicional foi útil por seu esforço de sistematizar os conhecimentos produzidos histórica e socialmente e eles devem ser valorizados e mantidos;</p> <p>O erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio, estava na forma como isso era feito, portanto, o professor e a matéria ensinada não perdem sua função no processo de ensino;</p> <p>A educação tradicional protagoniza a produção do conhecimento, tornado necessária a continuidade na transmissão da herança cultural.</p>

<p>Existe a ausência da articulação entre as matérias de estudo, produzindo um conhecimento fragmentado e desarticulado.</p> <p>No caso dos Estados Unidos, pretende-se a preparação para a democracia, mas o método de ensino é antidemocrático.</p>	<p>capacidade de síntese dos escritores e à capacidade de verbalização dos professores.</p>	<p>exercícios de automatismo e o processo de ensino era caracterizado como algo enfadonho e tedioso;</p> <p>O aluno praticava uma bateria de exercícios reproduzindo o discurso do professor e seus exames e provas classificatórias se restringiam à decoreba;</p> <p>O aluno pode conceber que os saberes são úteis apenas para o momento avaliativo, por isso, são facilmente esquecidos.</p>	
---	---	--	--