



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

**INTERESSE E ESFORÇO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA A PARTIR DA TEORIA DE
JOHN DEWEY (1859-1952)**

KARINA DOS SANTOS DE MOURA BUZIN

CASCADEL – PR
2021



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

**INTERESSE E ESFORÇO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA A PARTIR DA TEORIA DE
JOHN DEWEY (1859-1952)**

KARINA DOS SANTOS DE MOURA BUZIN

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 Dr.^a Aparecida Favoreto

CASCADEL – PR
2021

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

BUZIN, Karina dos Santos de Moura
Interesse e esforço : uma análise histórica a partir da
teoria de John Dewey (1859-1952) / Karina dos Santos de
Moura BUZIN; orientador(a), Aparecida Favoreto, 2021.
128 f.

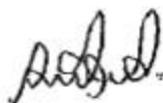
Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2021.

1. História da Educação. 2. John Dewey. 3. Interesse e
Esforço. 4. Pedagogia. I. Favoreto, Aparecida . II. Título.

KARINA DOS SANTOS DE MOURA BUZIN

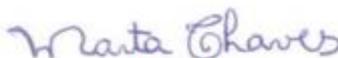
INTERESSE E ESFORÇO: uma análise histórica a partir da teoria de John Dewey (1859-1952)

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



Orientador(a) - Aparecida Favoreto

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



Marta Chaves

Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)



Maria Inalva Galter

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

Cascavel, 24 de fevereiro de 2021

AGRADECIMENTOS

Em meio aos desafios diários, existem alicerces que não nos deixam cair. Por isso, quero, neste momento, agradecer a todos que se constituíram parte deste trabalho.

Em especial, aos meus amados pais, Jassir e Janete, os quais me ensinam diariamente a lutar e não desistir perante os obstáculos da vida. Exemplos de resistência, força, humildade e honestidade. Sempre incentivaram suas três filhas ao estudo, mesmo não tendo a oportunidade de completar os seus quando jovens. A eles, minha eterna gratidão.

Agradeço ao companheirismo das minhas queridas irmãs, Elenice e Silvane, que foram também fundamentais nesta caminhada. Compartilhamos ideias, momentos de alegria, tristeza, diálogo, perspectivas, experiências educacionais e profissionais.

Gratidão ao meu marido Rodrigo, que sempre apoiou as minhas decisões. Nunca me abandonou ou disse para eu desistir, pelo contrário, sempre me deu força e incentivo para continuar.

Feito os agradecimentos familiares, pretendo registrar, em âmbito de formação acadêmica, a minha gratidão para as professoras:

À Doutora Aparecida Favoreto, que orientou com segurança, sabedoria e paciência a construção deste trabalho. Desde a graduação, tem a minha admiração, pela profissional e pessoa que é, comprometida com a educação.

À Doutora Maria Inalva Galter, que conheci apenas na orientação do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, mas que também admiro profundamente. Uma pessoa sensível aos acontecimentos individuais e sociais, compreensiva, que se preocupa com a individualidade do aluno e como esta interfere na aprendizagem.

Meus sinceros agradecimentos à Doutora Marta Chaves, pela delicadeza nas valiosas contribuições durante a banca de qualificação e defesa. Referência para os professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental, que buscam refletir o ensino a partir da Teoria Histórico-Cultural na atualidade.

Obrigada ao Doutor Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia, pela disponibilidade e pontuais reflexões acerca deste trabalho. Trouxe contribuições significativas para a abordagem da história e utilização das fontes nesta pesquisa.

Gratidão a todos os professores, que contribuíram com a minha formação, desde a pré-escola até o mestrado.

Obrigada aos meus colegas do mestrado da Unioeste, turma 2019/2020, em especial, aos companheiros da linha de pesquisa História da Educação.

Agradeço ao financiamento desta pesquisa, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

“A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender”
(DEWEY, 1979c, p. 42)

BUZIN, Karina dos Santos de Moura. **Interesse e esforço**: uma análise histórica a partir da teoria de John Dewey (1859-1952). 2021. 128 f. 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, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa analisou historicamente as categorias de interesse e de esforço a partir da teoria de John Dewey (1859-1852). Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo, visando a compreender a concepção de interesse e de esforço, a partir das influências históricas, políticas, sociais e intelectuais do autor. Apresentou-se o aporte teórico do intelectual sobre as categorias, bem como se investigaram as interpretações de estudiosos contemporâneos sobre o interesse e o esforço. As principais fontes utilizadas referem-se aos livros de Dewey: *Vida e Educação* (1978), *Como Pensamos* (1979a), *Democracia e Educação* (1979b), *Experiência e Educação* (1979c) e *La opinión pública y sus problemas* (2004). Constatou-se que, na História da Educação contemporânea, há intérpretes de Dewey sobre as categorias de interesse e de esforço; realizou-se uma revisão bibliográfica em manuais de História da Educação e/ou da Pedagogia, em teses, dissertações e artigos científicos disponíveis na internet ou publicados em livros. Foram selecionados os textos que continham no título, no resumo, nas palavras-chave ou no corpo do texto os seguintes descritores: *interesse*, *esforço* e *John Dewey*. Também, foram estudados os autores que, assim como Dewey, são considerados clássicos nos estudos educacionais e que discutiram as categorias selecionadas, sendo eles: Kant (1724-1804), Herbart (1776-1841), Montessori (1870–1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Kilpatrick (1871-1965), Krupskaya (1869-1939), Vigotski (1896-1934), Makarenko (1888-1939) e Gramsci (1891-1937). Posteriormente, buscou-se entender as categorias interesse e esforço para Dewey, relacionando-as à sua teoria de educação e de sociedade democrática. Com base nos estudos realizados notou-se que Dewey, observando as inúmeras transformações sociais de sua época, bem como os debates educacionais sobre a necessidade de uma nova forma de pensar o ensino, possibilitou grandes contribuições para a educação. Sobre as categorias de interesse e de esforço, verificou-se que elas são historicamente discutidas na educação, e, a partir de uma visão de conciliação, Dewey as compõe como parte importante para a constituição da sociedade democrática.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; John Dewey; Interesse; Esforço; Pedagogia.

BUZIN, Karina dos Santos de Moura. **Interest and effort: a historical analysis from John Dewey's theory (1859-1952)**. 2021. 128 f. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Society, State and Education, Research Line: History of Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

This academic research historically analyzed the categories of interest and effort based on the theory of John Dewey (1859-1852). For this purpose, a qualitative study was carried out, aiming at understanding the concept of interest and effort, based on the author's historical, political, social, and intellectual influences. The author's theoretical contribution to the categories was presented, and the interpretations of contemporary scholars about interest and effort were investigated. The main sources used to refer to Dewey's books: *Life and Education* (1978), *How We Think* (1979a), *Democracy and Education* (1979b), *Experience and Education* (1979c), and *La opinión pública y sus problemas* (2004). It was found that in contemporary History of Education there are Dewey's interpreters of the categories of interest and effort; therefore, a bibliographic review was carried out in textbooks on History of Education and/or Pedagogy, in theses, dissertations, and scientific articles available on the Internet or published in books. The texts contained in the title, abstract, keywords, or in the body of the text the following descriptors: interest, effort, and John Dewey were selected. We also studied the authors who, like Dewey, are considered classics in educational studies and who discussed the selected categories: Kant (1724-1804), Herbart (1776-1841), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Kilpatrick (1871-1965), Krupskaya (1869-1939), Vigotski (1896-1934), Makarenko (1888-1939), and Gramsci (1891-1937). Subsequently, we sought to understand Dewey's categories of interest and effort, relating them to his theory of education and democratic society. Based on the studies carried out, it was noted that Dewey, observing the numerous social transformations of his time, as well as the educational debates about the need for a new way of thinking about teaching, made possible great contributions to education. About the categories of interest and effort, it was verified that they are historically discussed in education, and, from a conciliation vision, Dewey composes them as an important part of the constitution of a democratic society.

KEYWORDS: History of Education; John Dewey; Interest; Effort; Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO: INTERESSE E ESFORÇO EM DEBATE.....	18
1.1 INTERESSE E ESFORÇO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: OS INTÉRPRETES DE DEWEY	19
1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE DEWEY	36
1.2.1 Interesse e esforço entre os teóricos da perspectiva do pensamento liberal...	38
1.2.2 Interesse e esforço: os teóricos da perspectiva revolucionária	51
2 CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEITO DE EDUCAÇÃO PARA JOHN DEWEY.....	60
2.1 ALGUNS ASPECTOS SOBRE VIDA, OBRA E CONTEXTO HISTÓRICO DE DEWEY	60
2.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA DEWEY	83
3 INTERESSE E ESFORÇO PARA JOHN DEWEY	89
3.1 O DUALISMO EDUCACIONAL: UM PROBLEMA A SER SUPERADO	89
3.2 INTERESSE E ESFORÇO	94
3.3 EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: INTERAÇÃO E CONTINUIDADE	103
3.4 A DISCIPLINA.....	106
3.5 PARA QUÊ INTERESSE E ESFORÇO NA EDUCAÇÃO?	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

O estudo que se propõe neste trabalho advém de inquietações pessoais sobre a educação, em particular, sobre a formação no ensino básico. No primeiro ano de graduação no curso de Pedagogia, foram apresentadas dificuldades em compreender algumas teorias de autores considerados clássicos na educação e áreas afins. Somente a partir do segundo ano do curso, iniciaram-se os entendimentos sobre as teorias. Compreendeu-se que isso não era apenas uma falha individual, mas advinha da formação inicial recebida ainda na Educação Básica¹.

Notou-se que a formação oferecida no curso de Formação de Docentes integrado ao Ensino Médio² foi, em sua maioria, fundamentada em manuais de História da Educação e/ou da Pedagogia que limitavam o conhecimento do professor e do aluno. Os manuais didáticos são, desde a sua criação no século XVII, a síntese de conteúdos que devem ser repassados aos alunos. Na célebre obra *Didáctica Magna*, Comenius expressou a necessidade de que os textos de autores clássicos fossem resumidos em suas questões essenciais “[...] para aqueles que não têm tempo para ler obras extensas, para que ao menos adquirissem um conhecimento geral desses autores” (COMENIUS, 2015, p. 450).³

¹ É necessário lembrar que as questões que envolvem o sistema de educação pública brasileira e influenciam diretamente na formação de professores também são resultantes das formas de governo e das políticas educacionais vigentes. Nesse sentido, transpassam tanto as ações implementadas quanto aquelas que são interrompidas, devido à mudança governamental e, conseqüentemente, à ideologia dominante que se pretende promulgar.

² A formação mencionada no trabalho foi concluída no ano de 2013. O curso de Formação de Docentes é ofertado em algumas instituições escolares na educação básica, integrado ao ensino médio. Destinado a habilitar, inicialmente, os alunos para atuarem como professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

³ Comenius defendeu uma educação que propiciasse ao trabalhador os conhecimentos mínimos imprescindíveis ao trabalho, e que, ao mesmo tempo, esse também se apropriasse dos demais conhecimentos alheios à sua atividade. “Seu projeto visava adaptar e harmonizar o ser humano no novo contexto produtivo e conturbado entre os séculos XVI e XVII. [...] este autor concebeu um conjunto de obras que visavam a construção de uma cidadania para todos, pobres, ricos, homens e mulheres de todas as idades, para que as pessoas [...] experimentassem a libertação da ignorância e do sofrimento e, assim, tivessem acesso à salvação segundo sua confissão religiosa” (AHLERT, 2002, p. 450). Dessa forma, defendeu que a escola deveria “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2015, p. 145). Uma leitura acerca da educação de Comenius e a sua relação com as necessidades sociais decorridas do modo de produção do trabalho é observada por Alves (2006) em *A produção da escola pública contemporânea*. O autor estabelece relações entre a síntese dos conteúdos proposta por Comenius e a divisão do saber científico que resultaram na desvalorização docente e na cisão da formação do professor e conseqüentemente, do aluno, entre outras questões.

Os livros ou manuais didáticos firmaram-se nas instituições educacionais da sociedade moderna, tornando-se muitas vezes os únicos recursos em que os professores têm acesso. E até mesmo com outros meios, alguns docentes, diante dos limites do dia a dia na sala de aula, acabam se prendendo a esse recurso. Diante disso, entende-se que o ensino chega ao aluno de forma retalhada e incompleta.

O capitalismo exige trabalhadores, relativamente, qualificados para a venda de sua força de trabalho; assim, se a sua qualificação for muito inferior a do seu concorrente, as oportunidades de emprego diminuem e, em alguns casos, até zeram. Exige-se uma formação mínima para ser tornar um empregado no mercado de trabalho, para consumir e ter acesso aos direitos. Na urgência do dia a dia, contudo, buscam-se formações rápidas, que suprem, *a priori*, as condições para se “enquadrar” no mercado de trabalho. Em meio ao processo de qualificar-se, os livros didáticos ou resumos dispostos oferecem os conhecimentos básicos exigidos à sua função.

Nesse sentido, entende-se que a formação integral⁴ do homem é necessária para romper com essa ideologização de que o ensino pode ser sintetizado. Com essa formação seria possível, por exemplo, o estudo dos teóricos da educação (e outras áreas do conhecimento), a partir de suas próprias obras.

A partir dessa análise, compreendeu-se que, no curso de Formação de Docentes, quando se deveriam estudar as teorias dos autores influentes da educação, abordaram-se apenas uma tabela com informações constando um parágrafo sobre cada estudioso. Somente no segundo ano da graduação em Pedagogia é que se estudou e se conheceu um pouco mais sobre as teorias dos clássicos. Compreendeu-se, nesse momento, o porquê da associação entre a pedagogia da Escola Nova apenas ao ensino centrado no aluno.

⁴ Como referência para a análise da formação integral na educação, utilizou-se o texto de Lizzi e Favoreto (2018). As autoras expõem que: “A educação integral é mais que formação para a ocupação profissional, mas trata-se de formar o homem em todas as suas possibilidades, ou seja, científicas, técnicas, artísticas, filosóficas e etc..” (LIZZI; FAVORETTO, 2018, p. 141). E continuam afirmando que é necessária “uma perspectiva reflexiva que pressupõe incorporar (movimento, contradição e totalidade) como as categorias de análise e como metodologia de ensino” (LIZZI; FAVORETTO, 2018, p. 44).

Um dos manuais didáticos muito utilizado pelos professores da educação básica é o de Paulo Ghiraldelli Jr. (1990)⁵, que discorre sobre a Escola Nova:

O Movimento da Escola Nova enfatizou os ‘métodos ativos’ de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional. (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 25, aspas do autor).

Pautados em Ghiraldelli Jr. (1990), os professores do antigo magistério abordavam as tendências pedagógicas sem preocuparem em trabalhar com os ideais dos clássicos que foram os precursores de cada uma das correntes pedagógicas. Assim, entendeu-se que a Escola Nova não seria uma pedagogia adequada, pois não havia uma sistematização dos conteúdos a serem trabalhados pelo professor, além de que, nessa teoria, o ensino era “livre”, “espontâneo” e a partir dos interesses do aluno.

Desse modo, citar o principal intelectual de uma teoria pedagógica não é suficiente para compreendê-la em sua totalidade. Entende-se a categoria da totalidade como parte essencial de uma análise histórica. Ela não significa buscar todos os conhecimentos que envolvem o objeto de estudo, mas entendê-la no conjunto de suas relações. De acordo com Evangelista (2012),

apreender a totalidade não corresponde a conhecer totalmente uma dada realidade. Os fatos existem em um conjunto, não linear, de fatos ou acontecimentos e só em relação a esse conjunto podem ser compreendidos. E é precisamente a categoria de totalidade, cuja complexidade não se reduz à ideia de localizar todos os fatos com os quais o tema se relaciona, que permitirá aceder às múltiplas determinações dos fatos, das fontes, determinações que não podem ser conhecidas na totalidade. (EVANGELISTA, 2012, p. 63, ortografia atualizada).

⁵ Ghiraldelli Jr. elaborou um manual específico para o magistério. As autoras Silva e Oliveira (2013) escrevem um artigo sobre as diferentes edições do livro do autor. Nota-se também a presença de Ghiraldelli Jr. nas referências das *Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal do Paraná* (PARANÁ, 2014).

A partir desse entendimento, observou-se que, no curso de Formação de Docentes, apresentou-se apenas o principal autor de cada tendência pedagógica. No caso da Pedagogia Nova, mencionou-se que Dewey foi o precursor do movimento, no entanto, foram estudados os textos dos explicadores e intérpretes de sua teoria, e não a sua visão da Escola Nova⁶. Com essa formação, na graduação em Pedagogia, a disciplina de Sociologia da Educação⁷ contemplou intelectuais que são essenciais na compreensão das tendências pedagógicas que se desenvolveram no Brasil, com a influência de autores estrangeiros. Entre os teóricos, estudou-se a teoria de Dewey.

Ao realizar as leituras do autor durante a disciplina, notou-se que havia uma divergência entre as ideias da Escola Nova de Dewey e o que foi aprendido no curso de Formação de Docentes. Algumas inquietações sobre a interpretação que é feita do autor, pelos professores da área da educação, instigou a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia sobre as ideias de experiência e educação de Dewey. O trabalho, intitulado *Experiência educativa e os princípios de continuidade e interação em John Dewey: reflexões iniciais* (BUZIN, 2017)⁸, discutiu a concepção de experiência educativa do autor, que, segundo o filósofo, só é possível a partir da unidade entre os princípios de interação e continuidade.

Observou-se que Dewey é um autor muito criticado na educação, e alguns historiadores tecem inúmeras críticas à sua teoria educacional. Para Manacorda (1992), a Escola Nova e Dewey centram o ensino em atividades livres e espontâneas, preparando os alunos para se adaptarem à sociedade, desconsiderando aspectos importantes como a dialética e a sua contradição. Gadotti (2004) afirma que, nesse modelo de educação, a escola deveria preparar o aluno

⁶ A partir desse entendimento, foram observadas algumas influências dos intérpretes de Dewey nos manuais didáticos acerca da teoria deweyana na formação de professores. Sobre essa questão, salienta-se que “a grande maioria dos manuais publicados em seus idiomas originais na primeira metade do século XX, ou em sua proximidade, são lacunares sobre o pensamento de Dewey. Na maior parte das vezes, os autores dos manuais apresentam Dewey nas conclusões das obras ou em capítulos relacionados a perspectivas da educação” (LIMA; GATTI JR., 2019, p. 35). Contudo, como afirma Galiani (2014), “apesar das divergentes interpretações, John Dewey é citado em inúmeros manuais de história da educação, filosofia, psicologia, pedagogia, didática e outros destinados à formação de professores” (GALIANI, 2014, p.17).

⁷ Disciplina ministrada pela Prof.^a Dr.^a Aparecida Favoreto, em 2015, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel (PR).

⁸ Trabalho orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria Inalva Galter, em 2017.

para o mercado de trabalho, para as atividades práticas, visto que ela seria organizada de acordo com os interesses do aluno. Assim, para o estudioso, a educação estava respondendo às demandas sociais e educacionais em uma sociedade em pleno desenvolvimento e progresso do sistema capitalista.

Nesse embate, Pereira *et al.* (2009) afirmam que “[...] a pedagogia deweyana era extremamente atenta aos problemas sociais da época, principalmente no que se referiam as instâncias de promoção humana” (PEREIRA *et al.*, 2009, p. 160). A preocupação de Dewey era pensar um ensino novo, que não desprezasse a educação antiga (tradicional) em sua totalidade, mas que percebesse aspectos importantes, como as matérias de estudo e a organização escolar, a fim de melhorá-las na escola nova. Santos (2013) concorda que

Dewey pensou uma filosofia que tentava responder aos problemas existentes, e não uma filosofia sobre o que não estava sendo vivenciado concretamente, fazendo na época uma contraposição à filosofia europeia. Ele propôs uma filosofia que considerava aberta, democrática, mutável, ativa e interventora – uma filosofia em reconstrução. Sua intenção era mostrar ao mundo que a modernidade trazia o progresso e levava a uma sociedade projetada para o futuro: científica, aberta, democrática, imparcial, não dominada por ideologias. (SANTOS, 2013, n.p., ortografia atualizada).

No entanto, Dewey observa que, nas escolas progressivas, a sua teoria poderia estar sendo compreendida equivocadamente pelos professores da época. O intelectual percebeu que o aluno estava aprendendo espontaneamente, sem uma organização curricular e a interferência do professor. A valorização da experiência no ensino foi compreendida como atividades práticas, sem vinculação com conhecimentos anteriores e muito menos visando a experiências posteriores.

Sendo assim, no livro *Experiência e Educação* (1979c), o autor procura esclarecer como seus ideais de Escola Nova deveriam ser aplicados em sala de aula. Dewey ressalta a importância do papel do professor na aprendizagem, na elaboração do planejamento a partir dos conteúdos sistematizados, considerando a fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra e, principalmente, a importância da experiência educativa no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Dewey, o aluno não deveria aprender espontaneamente, pois “[...] uma filosofia de educação que professe basear-se na ideia de liberdade pode tornar-se dogmática como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional, contra a qual, entretanto, está a reagir” (DEWEY, 1979c, p. 10). Desse modo, o professor deveria planejar intencionalmente e antecipadamente a sua aula, a fim de mediar os alunos, por meio da experiência educativa, a compreenderem o conhecimento científico. Para que isso fosse possível, no entanto, seria necessário considerar os princípios de interação entre as condições internas e objetivas, a continuidade e a unidade entre interesse e esforço do aluno. A partir de todas essas orientações, o aluno poderia chegar ao pensamento reflexivo, e, assim, contribuir para a continuidade da vida em uma sociedade democrática.

Considerando que todos os princípios, categorias e conceitos da teoria de Dewey são de extrema importância para a compreensão de sua proposta educacional, observou-se, por meio de uma breve busca de pesquisas acadêmicas, o baixo número de publicações brasileiras sobre as categorias de interesse e de esforço na educação, justificando, desse modo, a realização de uma análise histórica dessas categorias a partir da teoria deweyana.

Assim, este estudo se propõe a responder algumas indagações sobre as categorias em destaque, vistas pelo filósofo como essenciais para a aprendizagem do aluno: Como John Dewey compreende o interesse e o esforço e como foi/é sua repercussão na educação? Para buscar tal resposta, outras perguntas são necessárias: De que forma as categorias são abordadas pelos intérpretes de Dewey? Quais autores clássicos da História da Educação escreveram sobre interesse e esforço? Como Dewey define essas categorias e por que o filósofo defende a unificação entre interesse e esforço? Qual a relação de interesse e esforço com a experiência educativa e, conseqüentemente, com os princípios de interação, continuidade e a disciplina?

Pensando nessas questões, é necessário compreender as categorias interesse e esforço de Dewey a partir dos conflitos existentes entre elas na educação da época em que vivia o pensador. No livro *Vida e Educação* (1978)⁹, é

⁹A edição utilizada para a análise realizada neste trabalho é a 11ª da editora Melhoramentos, 1978. Para mais informações sobre a tradução dos textos, consultar: “A tradução de John Dewey na

possível fazer essa análise com maior clareza. A obra é resultado de dois textos escritos pelo autor - *Interest and Effort* e *The Child and the Curriculum* - e traduzidos por Anísio Spínola Teixeira¹⁰, em 1930.

As principais fontes para análise bibliográfica qualitativa são as seguintes obras de Dewey: *Vida e Educação* (1978), *Como Pensamos* (1979a), *Democracia e Educação* (1979b), *Experiência e Educação* (1979c) e *La opinión pública y sus problemas* (2004). As fontes serão analisadas considerando o momento histórico e o contexto social em que foram produzidas.

Para apresentar os resultados dessa análise, esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, abordam-se alguns intérpretes da teoria deweyana, destacando-se as categorias de interesse e de esforço. Iniciou-se com essa temática a fim de justificar este estudo, visto que, na atualidade, alguns pesquisadores argumentam que as interpretações de Dewey são diversas. Portanto, deve-se analisá-las com cuidado, buscando entender qual foi o objetivo da abordagem de cada estudioso.

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica em manuais de História da Educação e/ou da Pedagogia, bem como em teses, dissertações e artigos científicos disponíveis na internet ou publicados em livros. Há autores que tecem críticas a Dewey - como Andrade (2007), Libâneo (2003), Motta e Urt (2007) - e outros que apresentaram a teoria deweyana atribuindo valor aos seus aportes educacionais - como Trindade (2009), Pizzi (2015), Branco (2006), entre outros.

Acerca dos manuais, foram utilizadas seis obras: Monroe (1970), Ghiraldelli (1990), Manacorda (1992), Cambi (1999), Libâneo (2003) e Gadotti (2004). Sobre os textos disponíveis na internet, foram realizadas buscas nos sites: Banco de Teses e Dissertações da Unioeste; Scielo; Periódicos da CAPES e Scholar Google. Para a pesquisa, foram priorizados os textos publicados nas últimas duas décadas, que

coleção autoral Biblioteca da Educação”, das autoras Maria Rita de Almeida Toledo e Marta Carvalho (2017).

¹⁰ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) foi aluno de Dewey na Universidade de Columbia e trouxe as ideias do filósofo estadunidense para o Brasil. Teixeira atuou em várias reformas educacionais nacionais, além de publicar inúmeras obras, entre elas: *Aspectos americanos de educação* (1928), *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*, (1997), *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação* (1934) e *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola* (1968).

continham no título, no resumo, nas palavras-chave ou no corpo do texto os seguintes descritores: interesse, esforço, John Dewey.

A partir dessa investigação, foram selecionadas 78 publicações para serem estudadas, que discorriam sobre interesse, esforço ou sobre outra categoria relacionada à teoria educacional de Dewey. Entre os escritos, foram utilizados 21 textos entre artigos, dissertações e teses que abordavam, mesmo que de modo sintético, as categorias interesse e esforço, 9 que abordavam apenas o interesse e 10 referentes a outros conceitos da teoria de Dewey que auxiliaram nas reflexões desta pesquisa.

Destaca-se que, entre teses e dissertações que abordaram especificamente as categorias de interesse e esforço em Dewey, localizou-se apenas a tese de Rocha (2011). Assim, salienta-se a importância desta pesquisa, haja vista o baixo número de estudos sobre as categorias interesse e esforço a partir da teoria deweyana.

Ainda neste primeiro capítulo, averiguaram-se intelectuais da História da Educação que podem ter influenciado a teoria de Dewey, tais como Kant (1724-1804), Herbart (1776-1841), Montessori (1870 – 1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Kilpatrick (1871-1965), Krupskaya (1869-1939), Vigotski (1896-1934), Makarenko (1888-1939) e Gramsci (1891-1937)¹¹. Nesse item, buscou-se compreender as bases teóricas que podem ter influenciado Dewey na sua compreensão de interesse e esforço.

O segundo capítulo apresenta o contexto histórico e social do teórico, ressaltando-se alguns aspectos influenciadores da sua pesquisa em educação. Deve-se considerar que o autor viveu grandes mudanças na sociedade, tais como o fim da Guerra Civil Americana (1861-1865), a Primeira Guerra Mundial (1914-1918),

¹¹ Dewey menciona em suas obras diversos teóricos, entre eles Froebel, Hegel, Locke, Aristóteles, Platão e Bacon. No entanto, nesta pesquisa, optou-se por utilizar apenas de Kant e Herbart, considerados clássicos da chamada pedagogia tradicional. Montessori, Decroly, Claparède e Kilpatrick, autores das denominadas escolas ativas e os teóricos da perspectiva do pensamento revolucionário, Krupskaya, Vigotski, Makarenko e Gramsci. Sabe-se que muitos intelectuais contribuíram com as categorias de interesse e esforço, porém, sem a possibilidade de abordar a todos devido ao tempo de apenas dois anos de estudo no mestrado, a pesquisa restringiu-se a apenas alguns dos teóricos. Autores da pedagogia tradicional e da escola nova que Dewey visa a superar, conciliando aspectos que considera importante em ambas, bem como intelectuais que visavam à revolução, que na teoria deweyana, significava mudar uma sociedade autoritária por outra forma de governo, em que os operários estariam no poder, sendo assim também antidemocrático.

a crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), além do grande desenvolvimento das indústrias, da ciência e da tecnologia da época, e tais mudanças/transformações influenciaram diretamente as suas análises sobre a educação. Ainda neste capítulo, aborda-se a concepção de educação para Dewey, fundamental para a compreensão das ideias pedagógicas do autor.

No terceiro e último capítulo, propõe-se uma investigação sobre as categorias de interesse e esforço na ótica do teórico estadunidense. Para tanto, foram utilizadas as seguintes obras: *Vida e Educação* (1978), *Como Pensamos* (1979a), *Democracia e Educação* (1979b), *Experiência e Educação* (1979c) e *La opinión pública y sus problemas* (2004).

Faz parte desse capítulo, também, uma discussão sobre os princípios de interação e continuidade, que constituem a experiência educativa, bem como as suas relações com a disciplina e as categorias de interesse e esforço. Buscou-se refletir sobre a teoria deweyana lembrando aos leitores as interpretações de diferentes autores apresentadas no primeiro capítulo. Finalizando o terceiro capítulo, tentou-se compreender o motivo que influenciou Dewey a incorporar as categorias interesse e esforço à sua teoria educacional, estabelecendo relações com a sua defesa por uma sociedade democrática.

Nas considerações finais, abordam-se as principais reflexões desta dissertação. Salieta-se a importância desta investigação para pensar os acontecimentos da atualidade e subsidiar novos estudos acerca dos intelectuais clássicos da educação.

1 TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO: INTERESSE E ESFORÇO EM DEBATE

Neste capítulo, abordam-se as interpretações de estudiosos de Dewey, que escreveram sobre as categorias de interesse e esforço, bem como se investiga a fundamentação teórica do intelectual. O objetivo é situar o leitor no tocante às semelhanças e às contradições existentes no debate teórico dessas categorias, enfatizando que, mesmo após mais de 100 anos da publicação do texto *Interest and Effort in education* (1913), as categorias ainda estão presentes nos discursos educacionais. Ademais, notou-se a necessidade de compreensão das bases teóricas de Dewey e como essas o influenciaram.

Partindo de uma leitura ampla e crítica das categorias de interesse e esforço, não se busca apenas defender as ideias de Dewey, mas verificar autores que tecem críticas e/ou partilham das ideias do teórico em busca de refletir a sua teoria. Em uma revisão bibliográfica em manuais de História da Educação e/ou da Pedagogia¹², bem como de teses, dissertações e artigos científicos disponíveis na internet ou publicados em livros, encontraram-se diferentes interpretações acerca da teoria educacional de Dewey.

Sobre os estudiosos da proposição deweyana, observou-se que alguns escreveram apenas sobre o interesse, enquanto outros relacionaram interesse ou esforço como condição à sociedade democrática, defendida por Dewey. Verificou-se também que alguns intérpretes do filósofo, devido ao objetivo de seus respectivos textos, citam as categorias de interesse e esforço sem aprofundá-las, mas garantem, com isso, um conhecimento prévio ao seu leitor. Entre esses estudiosos estão Pereira *et al.* (2009), Bin (2012), Medeiros (2013) e Souza, H. (2019).

Embora utilizou-se essa divisão, no decorrer da escrita, buscou-se analisar os aspectos convergentes e divergentes entre os autores, mas sem classificá-los, pois cada um escreveu de acordo com seus respectivos objetivos.

Para verificar a base teórica de Dewey, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com destaque aos seguintes autores: Kant (1724-1804), Herbart (1776-

¹² Foram utilizados nesta dissertação os manuais recorrentes nas formações de professores, tais como: Monroe (1970), Ghiraldelli (1990), Manacorda (1992), Cambi (1999), Libâneo (2003) e Gadotti (2004).

1841), Montessori (1870 – 1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Kilpatrick (1871-1965), Vigotski (1896-1934), Makarenko (1888-1939) e Gramsci (1891-1937). Esses intelectuais contribuíram para o estudo das categorias de interesse e esforço na História da Educação.

Acredita-se que a elaboração deste capítulo complementar os estudos sobre a temática desta pesquisa. Considera-se importante a análise para o debate teórico-metodológico dos professores quanto às categorias de interesse e esforço no processo de ensino e aprendizagem e quanto à compreensão da teoria deweyana.

1.1 INTERESSE E ESFORÇO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: OS INTÉRPRETES DE DEWEY

O debate entre interesse e esforço na educação é motivo de muitas discordâncias entre os intelectuais. A contribuição de Dewey nesse campo foi de extrema importância, reverberando-se em debates diversos, tanto de partilhar alguns aspectos da teoria deweyana, quanto de tecer inúmeras críticas ao teórico.

Em meio às inúmeras interpretações sobre Dewey, as categorias de interesse e esforço têm poucos estudos. Entre as pesquisas, encontram-se algumas argumentações críticas, como destacado a seguir.

Motta e Urt (2007) compreendem que, na teoria deweyana, os conteúdos são desconsiderados pelo professor, pois é por meio da ação que o aluno se habitua a aprender por interesse e de acordo com suas experiências. As autoras enfatizam que, na teoria de Dewey,

A aprendizagem é quase reduzida a um hábito que se adquire através da ação. Essa concepção de ‘aprender a aprender’ desconsidera o papel dos conteúdos a serem ensinados pelo professor, pois o aluno irá criar o hábito de aprender de acordo com seus interesses e a partir da experiência (MOTTA; URT, 2007, p. 8, destaque das autoras).

Outro debate sobre a teoria deweyana remete-se à compreensão de conhecimento. Nessa perspectiva, Baraldi (2013) argumenta que, na teoria de Dewey, “o conhecimento é o produto da familiaridade que temos com um específico acontecimento durante um tempo prolongado” (BARALDI, 2013, p. 52). Desse modo,

entende-se que, para o autor, o conhecimento em Dewey deveria ter significado ao indivíduo; logo, não deveria ser adquirido em curto prazo, mas em um longo processo de investigação, que tornaria familiar ao indivíduo o conhecimento da ação envolvida.

O educador brasileiro José Carlos Libâneo (1945-), ao discorrer sobre o conhecimento em Dewey, o engloba com os demais teóricos da escola ativa, classificando-os como “Tendência liberal renovada progressivista”. Nessa tendência, o estudioso afirma que “[...] é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (LIBÂNEO, 2003, n.p.), ou seja, valoriza-se mais as reflexões feitas pelo aluno do que o conteúdo escolar.

Com essa compreensão, embora com perspectiva diferente, o filósofo estadunidense Richard Rorty (1931-2007), influenciado pela teoria pragmatista¹³ deweyana, a interpreta postulando uma crítica à concepção de conhecimento de Dewey. Rorty alerta que a filosofia deweyana preocupa-se mais em argumentar e dar sequência à teoria e/ou à ciência do que a apropriação dela, ou de seu significado. O teórico classifica Dewey como um filósofo edificante, que se preocupa em oferecer argumentos, e, “[...] visa antes continuar uma conversação do que descobrir a verdade [...]” (RORTY, 1994, p. 366). Diante de tal crítica, é possível perceber a inexistência de linearidade na perspectiva teórica de Rorty e Dewey, visto que, o primeiro, sendo também pragmatista, observou e criticou a teoria deweyana.

Assim, observa-se que Libâneo e Rorty, mesmo em contextos e perspectivas diferentes, entenderam que, para Dewey, o processo mental em uma situação de aprendizagem é mais importante que o fim desejado. Para os intelectuais, nesta teoria, o fim não deve se estagnar, mas dar condições de continuidade ao conhecimento e de argumentação científica ao indivíduo. Sobre essa afirmação,

¹³ Os fundadores do pragmatismo, Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey, embora com a mesma concepção filosófica, tinham divergências quanto ao seu entendimento. Segundo Kinouchi (2007), “o pragmatismo de Peirce é de natureza lógica, enquanto James divulgou um pragmatismo humanista [...]” (KINOUCI, 2007, p. 222). A partir desses dois filósofos, Dewey buscou “sintetizar um novo tipo de pragmatismo que, em uma linguagem atualizada, entrelaça valores cognitivos, éticos e sociais” (KINOUCI, 2007, p. 222). O intelectual estadunidense formulou uma nova visão do pragmatismo, denominando-a de instrumentalismo. Para o teórico, era necessário unir as experiências sociais e individuais com o conhecimento científico e tecnológico. Dessa forma, utilizar-se-iam os instrumentos disponíveis para construir e dar continuidade ao conhecimento e à vida.

nota-se que Muraro (2015), ao trabalhar com os conceitos de interesse, esforço e suas respectivas relações com o crescimento, argumenta que, na teoria de Dewey,

O crescimento do interesse exige que o processo comece pelo lado prático, pois este é o campo da percepção das relações de causa e efeito. Quando se espera um determinado fim, isto é, o interesse pelo efeito, a reflexão passa a se ocupar das condições de sua produção, ou seja, as causas. O interesse num plano final se reverte no interesse pelos passos intermediários, criando as condições para o esforço (MURARO, 2015, p. 39-40).

A partir dessas compreensões, no entendimento de Muraro (2015), o interesse pelo fim é que promove o interesse intermediário, ou seja, pelos meios, e, conseqüentemente, é condição para o esforço espontâneo e voluntário do indivíduo. A respeito do interesse, Muraro (2015) destaca que ele deve continuamente crescer. Para tanto, na teoria de Dewey, ele deve ser refletido, haja vista que “crescimento do interesse significa mudança orientada pelo processo investigativo” (MURARO, 2015, p. 37). Nesse sentido, compreende-se que o interesse imediato deve se transformar em interesse mediato por meio da atividade mental do indivíduo, a partir da orientação educacional e das condições necessárias ao crescimento. E essa orientação é permeada pela ação pedagógica do professor.

Sobre a compreensão da ação do professor na teoria de Dewey, Libâneo (2003) comenta que o docente deve agir discretamente, e “não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela” (LIBÂNEO, 2003, n.p.). A partir desse entendimento, o pesquisador brasileiro afirma que Dewey não atribui o devido valor ao professor no ensino, já que a sua função é apenas acompanhar e intervir quando necessário.

Em resposta a autores com visão crítica sobre a teoria de Dewey, Jones (1989) destacou que houve e ainda há leituras sobre a teoria deweyana que confundem alguns conceitos, tais como estes:

- a) uma concepção de liberdade que, surgida como contraproposta à disciplina, degenerou-se em desordem e caos; b) uma ideia de interesse, surgida como contraproposta de esforço sem motivação, diluída pela dispersão; c) uma ideia de atividade e experiência, em oposição à passividade e ao abstrato sem referencial concreto, desvirtuada no trivial e recreativo; d) uma ideia de fim remodelável

pela atividade, em oposição ao dualismo fim-ação, deturpada por práticas pedagógicas carentes de objetivos (JONES, 1989, p. 132, ortografia atualizada).

Jones (1989) ressalta que as interpretações apresentadas se difundiram também no Brasil. No entanto, para a autora, a teoria de Dewey veio para agregar a luta por uma educação a todos, e para que houvesse reflexão e participação consciente dos indivíduos em uma sociedade contrária a tais princípios. Ela afirma:

Acreditamos serem as críticas, em grande parte, fruto do mau uso que se fez da pedagogia ativa, do desconhecimento das propostas de Dewey e/ou de interpretações equivocadas de seu ideário. Dewey nos chegou para reforçar um movimento contra hegemônico e em um momento particularmente propício a sua adoção ao extremo e quase acrítica, qual seja, às vésperas do Estado Novo (JONES, 1989, p. 132, ortografia atualizada).

A partir da discussão apresentada sobre a ambiguidade nas interpretações da teoria deweyana, principalmente entre a relação professor, aluno e meio, segundo Andrade (2007), as categorias interesse e esforço, bem como toda teoria de Dewey, deveriam acontecer em um movimento dialético, em que os lados extremos ou opostos se estimulassem entre si, em busca de uma 'totalidade harmônica'. Contudo, Andrade (2007) ressalta que essa é uma tarefa difícil na educação, pois,

[...] a escolha de experiências que mobilizem situações problemáticas concretas que possam ter força para se tornar um meio ao desenvolvimento de um interesse teórico genuíno não têm nada de óbvio. Talvez porque não tenha encontrado na ciência ou nas aplicações do método científico experiências que fornecessem essa imagem de totalidade, essa percepção e sensação de plenitude, Dewey foi procurar na estética uma relação entre matéria e forma que correspondesse àquela relação entre interesse e esforço. (ANDRADE, 2007, p. 30-31).

Desse modo, observa-se a crítica de Andrade sobre a teoria de Dewey, ao afirmar que essa não supre todas as necessidades da educação. Para a autora, nem todos os conhecimentos educacionais são passíveis de 'experimentação', e não alcançam, portanto, a totalidade harmoniosa entre os extremos que Dewey buscou.

Outra interpretação encontra-se em Schwengber e Schütz (2018). Os autores escrevem sobre o interesse e a disciplina a partir da teoria de Dewey, relacionando-

a, ao contexto educacional contemporâneo. Eles enfatizam as categorias com base no livro *Democracia e Educação*, mas não mencionam o papel do esforço no ensino, visto que, nesse livro, ele também não é enfatizado por Dewey.

Schwengber e Schütz (2018) trabalham os conceitos para definir uma ação pedagógica inteligente. Para os pesquisadores, na teoria deweyana, é necessário que, a partir do ambiente pedagógico, o professor propicie atividades que despertem o interesse no aluno, para que sinta ‘vontade forte’ em agir e participar. A partir dessa vontade forte, bem como da sua interação com o interesse, o aluno disciplina-se em busca de um fim. Essa disciplina é essencial para que, durante a atividade, não haja uma desistência, mas sim um comprometimento, visto que, se for uma ação inteligente, exigirá tempo e resistência maior que outras atividades. Segundo os autores,

Manter-se temporalmente comprometido com os fins exige muita disciplina, sempre no aspecto da atividade, o que parece ser potencializado pela experiência ou conhecimento de vida, no sentido de se ter pouco a pouco disciplinado a vontade para os fins (re)queridos (SCHWENGBER; SCHÜTZ, 2018, p. 279).

Assim, entende-se que Schwengber e Schütz compreendem o papel do interesse e da disciplina, bem como do ambiente e do professor na teoria de Dewey. Porém, não citam o esforço enquanto ação necessária ao pensamento, visto que, se houver apenas o interesse e a disciplina, corre-se o risco de o aluno agir e/ou participar mecanicamente.

Outro autor que interpretou a teoria deweyana a partir do interesse e da disciplina foi Dalbosco (2018). Em sua visão, Dewey defendeu a formação do espírito das pessoas por meio da instrução educativa a fim de ‘armar culturalmente’ os indivíduos para a ação e participação na democracia social. Nesse sentido, “a instrução como cultivo social do espírito humano depende do papel formativo tanto do interesse como da disciplina” (DALBOSCO, 2018, p. 54).

Dalbosco (2018) enfatiza que, para Dewey, interesse e disciplina são essenciais, pois são categorias que formariam sujeitos capazes de dominar suas vontades e proporcionar desenvolvimento individual e democrático-social. Em suas palavras, “[...] tanto interesse como disciplina são pensados por Dewey na

perspectiva do autogoverno pedagógico, visando à formação democrática da vontade humana” (DALBOSCO, 2018, p. 61).

Com essa formação, os indivíduos seriam armados ‘culturalmente’ para vencer sistemas autoritários (seja em instituições familiares, religiosas, educacionais, e/ou de governo) da vida social. Desse modo, a formação do espírito, a partir do interesse e da disciplina na teoria de Dewey, segundo Dalbosco (2018), “[...] são exercícios de preparação do ser humano para que este supere formas autoritárias de vida e volte-se para experiências solidárias e cooperativas” (DALBOSCO, 2018, p. 62). Nota-se, por meio dessa afirmação, que a finalidade educacional da teoria de Dewey visava à formação participante do indivíduo para a democracia.

Santos (2013), ao relacionar a teoria de Dewey com o currículo de ciências, aponta o interesse como fundamental na aprendizagem. Para a autora, somente o interesse do aluno não supriria as necessidades investigativas da educação. Ela deveria ser um processo de investigação contínua partindo dos interesses do aluno, para, a partir do conhecimento científico adquirido, garantir um novo processo de investigação. Em suas palavras, Santos (2013) afirma que, para Dewey,

O interesse do aluno era um componente fundamental de sua filosofia educacional, mas apenas uma de muitas condições para a aprendizagem. [...] Para Dewey a educação era um processo contínuo de investigação, que se originava com problemas reais de interesse para o aluno, e estes ao serem solucionados geravam novo conhecimento útil para orientar nova investigação. (SANTOS, 2013, n.p.).

Constata-se que Santos considerou a importância do interesse na teoria deweyana, e que esse conceito não poderia ser uma condição única de aprendizagem. No entanto, embora a autora cite o papel do interesse na educação, ela não o define, alegando apenas que ele deve ser um interesse a partir de problemas reais do aluno. Assim, em sua análise há uma lacuna, visto que, ao menos, poderia ter mencionado em nota de rodapé o significado de interesse para Dewey e considerar que, entre as outras condições de aprendizagem, também se constitui o esforço.

Lourenço Filho e Mendonça (2014) também apontam o interesse na teoria de Dewey, enfatizando seu papel diante do desenvolvimento da autonomia do aluno,

mas não mencionam o esforço nesse processo. Para os autores, ao se considerar as experiências dos alunos como iniciativa para constituir novas experiências, eles “[...] empenham-se na aprendizagem com mais interesse e desenvolvem sua autonomia buscando as respostas – de uma situação problema apresentada pelo professor, por exemplo – por vontade própria” (LOURENÇO FILHO; MENDONÇA, 2014, p. 195).

Entende-se, então, que a palavra “empenham-se” pode ser substituída por *esforçam-se*, mas, no sentido reflexivo, em sua relação contínua com o pensamento. Ademais, notou-se que Lourenço Filho e Mendonça (2014) enfatizam o esforço do professor em propiciar as atividades e os meios necessários à aprendizagem, como neste excerto:

Tal exercício decorre do esforço docente na direção de construir uma contextualização consistente, criando oportunidades para a compreensão a partir das experiências particulares dos alunos, que deve ser o fundamento para a elaboração de suas novas interpretações e concepções sobre o mundo, aliadas à sua liberdade de criatividade e de imaginação (LOURENÇO FILHO; MENDONÇA, 2014, p. 195).

Para Lourenço Filho e Mendonça (2014), na teoria deweyana, o esforço deve partir apenas do professor, visto que não o citam diante da parte do aluno no processo. Perante isso, observa-se também que a análise dos autores sobre o interesse em Dewey encontra-se limitada, assim como em Santos (2013), já que os estudiosos não apresentam o significado do interesse na teoria de Dewey, apenas sinalizam que ele é importante nesse processo.

Outros autores que discutem o interesse em Dewey, a partir de uma perspectiva histórica, são Sass e Liba (2011). Os pesquisadores também não mencionam o esforço, apenas a importância do interesse na educação. Ao contrário de Santos (2013) e Lourenço Filho e Mendonça (2014), contudo, Sass e Liba apresentam a categoria e a sua definição em Dewey.

Compreendem que o interesse se origina a partir de uma relação intrínseca entre o indivíduo, o meio e o objeto. Por meio dessa relação, designa-se no aluno um reconhecimento do seu eu com a atividade proposta, assim, ela torna-se uma ação consciente. Segundo Sass e Liba (2011), “[...] pode-se dizer que, o interesse é,

então, da esfera da consciência de si e decorrente da relação do sujeito com o objeto, do indivíduo com a sociedade, do aluno com a escola” (SASS; LIBA, 2011, p. 40).

Os autores interpretam que, na teoria de Dewey, reconhecer tais relações a partir do interesse significa “[...] considerar a individualidade dos alunos em relação às suas aptidões, necessidades e preferências, e a não presumir que todos os espíritos funcionam do mesmo modo” (SASS; LIBA, 2011, p. 40). Nessa afirmação, nota-se a apropriação dos autores sobre a crítica deweyana relacionada à pedagogia tradicional, que não considerava as necessidades e as experiências do aluno, visto como um ser passivo no processo, que agia mecanicamente e inconscientemente.

Com uma abordagem empírica sobre o interesse, Carlesso (2008) elaborou seu trabalho dialogando com a teoria de Dewey e as experiências educacionais contemporâneas. Para tanto, realizou, além de uma revisão bibliográfica, uma entrevista com alguns professores da Educação Básica.

A pesquisa de Carlesso (2008) demonstrou-se focada mais nas entrevistas com professoras do que nas definições de Dewey sobre interesse e esforço, visto que, diferente dos autores abordados anteriormente, o autor também cita o papel do esforço no ensino. Observaram-se poucas argumentações sobre as categorias na teoria de Dewey, considerando que Carlesso (2008) se utilizou mais de citações diretas ao abordar as categorias interesse e esforço.

Outro fator importante a ser destacado é que Carlesso (2008) entrevistou apenas seis professoras de uma escola pública. Entende-se que, em sua pesquisa, houve poucos participantes, e que as considerações finais poderiam ser diferentes diante de uma quantidade maior de professores e de instituições escolares partícipes.

Acerca de uma possível reflexão à luz da teoria deweyana na contemporaneidade, Bernardino (2009) utiliza-se das categorias de interesse e motivação para abordar o ensino da língua estrangeira na Educação Básica, especificamente, o inglês na escola pública. A autora compreende que o interesse está relacionado às matérias de estudo e às experiências dos alunos, bem como às suas individualidades. Para ela, “o verdadeiro interesse está ligado a certas

condições que levam o indivíduo a empenhar todo o esforço em determinada atividade, e também se prende à satisfação que emana do sujeito ciente de seu próprio desenvolvimento” (BERNARDINO, 2009, p. 5).

Em sua pesquisa, a autora não cita o esforço como uma atividade reflexiva, mas como complemento e consequência do interesse, destacando que esse último instiga a motivação necessária para o aluno se esforçar e empenhar-se em uma atividade. Nesse caso, Bernardino (2009) supervaloriza a motivação, esquecendo-se de que ela deve ser necessária para que o aluno sinta a necessidade do esforço, e não para que concretize uma tarefa porque se sentiu motivado.

Destaca-se a crítica de Bernardino (2009) sobre a teoria de Dewey. Para ela, uma educação com base no interesse e na motivação do aluno seria ideal apenas para um modelo de ensino democrático, como almejava Dewey, pois “trata-se de um objetivo ambicioso para o contexto atual, principalmente no que se refere à escola pública” (BERNARDINO, 2009, p. 6). Entretanto, a pesquisadora concorda que é melhor uma educação com pequenas ações com objetivos ambiciosos como o de Dewey, do que um ensino passivo que desconsidere a individualidade do aluno.

Um dos autores que abordou o interesse e o esforço na educação de forma ampla foi Simões (2010). O pesquisador preocupou-se, além de trazer o significado das categorias, em apresentar a história do interesse e esforço na concepção de diversos teóricos da educação, incluindo Dewey.

Sobre a sua compreensão das categorias na teoria deweyana, observa-se que o autor considerou a importância de ambas. Inclusive, abordou a significação de interesse e esforço, apresentando a crítica de Dewey às teorias ‘tradicionais’ e ‘novas’, ressaltando que não há como falar em interesse sem relacioná-lo ao esforço, ou mesmo o contrário. Segundo Simões (2010), em Dewey, “interesse e esforço são dois fenômenos, de tal modo ligados que se torna muito difícil a abordagem de um deles, sem que seja obrigatória uma referência ao outro” (SIMÕES, 2010, p. 255). Com essa afirmação, o autor enfatiza que na teoria deweyana, não há espaço para polos opostos, portanto, interesse e esforço devem ser abordados conjuntamente, e não como categorias distintas.

Nesse debate, também se destaca a dissertação de Baraldi (2013), que relaciona as categorias de interesse e esforço como indivisíveis. Além disso, Baraldi

(2013) apresentou o conceito de democracia em Dewey a partir da educação. Com essa problemática, o autor destacou algumas categorias que considerou essenciais na teoria deweyana, entre elas, de que o esforço é uma ação do indivíduo em busca de seu equilíbrio, o qual se encontra desestabilizado ao se deparar com uma necessidade. Assim, o esforço propicia ao indivíduo um novo equilíbrio, denominado na compreensão de Baraldi por uma satisfação.

Nesse processo, segundo Baraldi (2013), suprir a necessidade torna-se um interesse:

Se não há interesse, também não haverá esforço, porque não foi gerada uma situação de necessidade que precise de satisfação, ou seja, o restabelecimento de continuidade com o meio. Não importa o que as coisas são, estritamente falando, mas o que são para nós, em um dado contexto histórico e social (BARALDI, 2013, p. 51).

Esforçar-se na sua busca torna-se uma disciplina, e a satisfação, quando se volta ao equilíbrio, com uma nova perspectiva, um novo conhecimento, torna-se um valor. Esse valor deve ter caráter moral global; é algo que está além da individualidade, corresponde ao seu contexto, mas está diretamente ligado às questões sociais gerais.

Segundo Baraldi (2013), essa necessidade pode ser individual ou social, pois, com a evolução e o desenvolvimento da sociedade, surgiram novas necessidades para além daquelas essenciais à sobrevivência humana. Sobre essa questão, exemplificam-se os acontecimentos da atualidade com a pandemia da Covid-19 que estamos vivendo. Encontrar uma vacina de prevenção, medicamentos eficazes para o tratamento e adotar medidas de precaução que auxiliem na luta contra a propagação do vírus são ações de interesse social, pois partem de uma necessidade social, isto é, estagnar a doença; contudo, não deixa de ser individual, pois a pandemia atinge diretamente os nossos hábitos de vida.

Sobre essa interferência causada a partir do exemplo citado, ela propicia uma 'reconstrução' nos hábitos e experiências sociais. Na leitura de Baraldi (2013) acerca da teoria de Dewey, "a categoria 'reconstrução' está implicada nos esforços individuais para superar dificuldades, tanto quanto em esforços sociais para resolver problemas endêmicos ou pandêmicos" (BARALDI, 2013, p. 56, destaque do autor).

A partir dessa reconstrução é que se entende o crescimento em Dewey, pois “o sujeito contata uma estranha realidade que o força a conhecer, e isso o faz crescer. O humano não para de crescer por toda a sua vida, em qualquer idade” (BARALDI, 2013, p. 99). Com essa compreensão de mudar a realidade a partir da reconstrução, do conhecimento e do fazer crescer quem nela atua, Accorsi e Teruya (2018) também mencionam as categorias interesse e esforço ao analisarem o filme *Além da sala de aula*¹⁴ à luz da teoria de Dewey.

As autoras relacionam algumas cenas do filme (baseado em fatos reais dos EUA no ano de 1987), bem como o desenrolar da narrativa com as categorias educacionais deweyanas. A partir da história fílmica, Accorsi e Teruya (2018) apresentam uma possibilidade de aplicação da teoria de Dewey. O problema encontrado pela professora (personagem principal), que se deparou com pouquíssimas condições de ensino e de aprendizagem e uma realidade social e econômica precária dos alunos, resultou em um processo de reconstrução educacional.

Naquele contexto (relacionado ao filme), a professora buscou conhecer os alunos para trabalhar em sala de aula a partir das experiências que eles já tinham. Instigou o auxílio e a participação familiar na escola, que foi correspondida, e procurou maneiras de melhorar o ambiente escolar, reformando a escola e buscando novos recursos pedagógicos por meio de aclamações aos políticos de sua cidade. Assim, Accorsi e Teruya (2018) compreendem, com base na teoria deweyana, que a professora instigou o interesse do aluno a partir das experiências individuais e do ambiente adequado. Desse modo, os discentes corresponderam às expectativas realizando o esforço necessário para aprender e tornarem-se ativos nesse processo. Accorsi e Teruya (2018) concluem que,

¹⁴Título original: *Beyond The Blackboard*. No site da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), encontra-se a ficha técnica do filme. Trata-se de um drama lançado no ano de 2011, com duração de 95 min, produzido nos Estados Unidos, com direção de Jeff Bleckner e roteiro de Camille Thomasson e livro/roteiro de Stacey Bess. No filme, recomendado aos professores pela UFPeL, “A história se passa em 1987 e segue uma jovem professora e mãe de dois filhos que acabou de se formar na faculdade e acaba ensinando crianças de rua em uma escola sem um nome. Com o apoio de seu marido, ela vence os medos e os preconceitos para dar a estas crianças a educação que merecem” (INDICAÇÃO..., s/d, n.p.).

Em especial, podemos ressaltar que o papel dos alunos na construção do saber foi baseado na disciplina, no interesse e no esforço, conceitos discutidos por Dewey no livro *Vida e educação*. Quando a turma de alunos descobre, por meio da mediação docente de Stacey, que aprender pode ser prazeroso e, acima de tudo, possível, o filme reforça a ideia de que os alunos são ativos no processo de produção do conhecimento e não podem ser considerados como meros recebedores das verdades difundidas em sala de aula (ACCORSI; TERUYA, p. 22, grifos das autoras).

A partir dessa análise, observa-se que as autoras possibilitam reflexões pertinentes sobre as categorias de interesse e esforço, porém, diferentemente da maioria dos intérpretes de Dewey, elas não apontam os limites da teoria.

Sobre essa questão, a partir de uma perspectiva crítica da teoria deweyana, Jones (1989) discute alguns limites tanto de Dewey quanto dos escolanovistas no Brasil. Segundo a autora, os intelectuais observaram a divisão de classe, mas não foram além desse pensamento, transportando ao próprio indivíduo o seu êxito ou fracasso. Ainda, outra defasagem destacada por Jones (1989) é que Dewey e os escolanovistas “[...] não questionaram a própria ordem social vigente. Interpelaram a escola tradicional mas não a sociedade tradicional burguesa” (JONES, 1989, p. 140). A pesquisadora ainda resalta que, “tal como Dewey, os renovadores ‘atualizaram’ a escola capitalista, mas não poderiam revolucioná-la porque não houve rompimento da estrutura” (JONES, 1989, p. 140, destaque da autora).

Na esteira de autores que escreveram sobre interesse e esforço na teoria de Dewey, Mattos (2008) resalta a importância das categorias deweyanas para a teoria educacional de Anísio Teixeira, no Brasil. Para defini-las, Mattos (2008) argumenta que o interesse e o esforço, para Dewey, são apresentados como uma ‘síntese’ das teorias que priorizavam apenas o interesse ou somente o esforço no ensino. Da mesma forma, Carvalho e Guizzo (2016) discutem as duas categorias a partir de uma análise histórica, mencionando que, em Dewey, elas são indissociáveis. Com as mesmas abordagens, destaca-se o posicionamento de Biasotto (2016), ao afirmar que “interesse e esforço ora se opõem ora se completam. O primeiro é garantia única de atenção, já o segundo é a dissociação do ‘eu’ da atividade. São dois elementos dialéticos que movem uma atividade” (BIASOTTO, 2016, p. 53, destaque da autora).

Com análises semelhantes às supracitadas, destacam-se os estudos de Rocha (2011), Gotarde (2016) e Marcondes (2017), sendo que a pesquisa de Rocha (2011) foi a única pesquisa encontrada no Brasil entre teses e dissertações cujo objeto de pesquisa foram as categorias de interesse e esforço na ótica de Dewey. Sobre os escritos de Rocha (2011), ressalta-se a sua abordagem teórica em estabelecer relações entre as duas categorias com o princípio da continuidade. Em sua tese, também considera o papel do professor como agente educacional que orienta o processo de ensino, visto que, em seu entendimento, a partir da teoria deweyana, é possível averiguar a importância do interesse e do esforço também da parte docente.

Sobre o interesse em seu aspecto psicológico, Rocha assevera, com base em Dewey, que ele deve diferenciar-se de acordo com “[...] a concepção de indivíduo que esse professor tem consigo” (ROCHA, 2011, p. 125). E em seu aspecto social, “[...] o interesse do professor está ligado à concepção de sociedade que ele tem. A concepção de ser humano é essencial para se determinar o que se quer com o indivíduo – no caso o aluno – que está sob sua orientação” (ROCHA, 2011, p. 125). O autor também discute o papel do esforço docente, visto que aprender é parte crucial da vida, não apenas do professor, mas de todas as profissões e em qualquer idade. Comprometer-se com sua atividade é o que vai garantir a continuidade do crescimento, pois,

aquele que está comprometido com o processo e tem habilidade e competências em relação à sua profissão não vê esforço de aprender sempre como castigo, como fardo, mas como continuidade, mesmo que apareçam dificuldades no caminho ou durante o processo de aprendizagem (ROCHA, 2011, p. 126-127).

Sobre essa afirmação de Rocha (2011), cabe argumentar que, embora na teoria de Dewey o ‘querer aprender’ deve partir do aluno, o professor também exerce o papel de ‘estímulo’ ou ‘exemplo’. Assim, o interesse e o esforço da parte do docente são essenciais para que o aluno se identifique com o aprender. Nesse momento, é importante o exemplo do professor, que propicia um momento para leitura em sala de aula, mas atenta-se a chamar a atenção dos alunos ao silêncio, no lugar de também realizar a leitura de um livro.

Outra questão abordada por Rocha (2011) é a relação entre as categorias de interesse e esforço e a avaliação escolar. O autor questiona as formas de avaliar que são impostas na educação, que obrigam os professores a estabelecerem notas ou conceitos aos alunos de acordo com determinadas atividades avaliativas. Contudo, o que deve ser avaliado é se os alunos estão sendo avaliados por suas aprendizagens ou pela sequência de respostas corretas que registraram no papel. Sobre a reprovação, Rocha (2011) problematiza: os professores consideram somente o aluno esforçado ou aquele que demonstrou interesse pelos estudos no decorrer do ano letivo, para decidir se serão aprovados? Esses e outros questionamentos são realizados pelo autor com base na teoria deweyana.

Outros pesquisadores, como mencionado na introdução deste capítulo, citam o interesse e o esforço relacionando-os a outros termos ou categorias da teoria de Dewey. Os estudiosos aprofundam as reflexões devido aos seus objetivos de pesquisa, mas abordam, mesmo que superficialmente, as categorias em pauta. À guisa de exemplo, Lima (2014), em sua dissertação sobre a autoridade em Dewey e suas relações com a educação, discorre brevemente acerca das categorias de interesse e de esforço para salientar que elas são importantes no processo de ensino e de aprendizagem. De igual forma, Souza, H. (2019) aborda as categorias ao escrever sobre a função do professor na teoria educacional de Dewey. Entre os demais autores que fazem essa abordagem, citam-se Schmidt (2009), Pereira *et al.* (2009), Bin (2012) e Medeiros (2013).

Dos estudos consultados, é preciso dar um destaque à interpretação de Biasotto e Galter (2016), que foi além do aspecto pedagógico das categorias deweyanas de interesse e de esforço. As autoras consideram a concepção de sociedade e educação democrática do pensador americano a partir de uma perspectiva histórica. Para tanto, argumentam que a formação escolar, com base em uma experiência educativa que envolvesse interesse e esforço, resultaria em indivíduos que contribuiriam para o progresso social, pois agiriam a partir de interesses sociais, mas, considerando o seu interesse pessoal. Desse modo, segundo Biasotto e Galter (2016), na teoria deweyana,

Cada indivíduo, seja um trabalhador ou um estudante, carrega em si aptidões que se desenvolvem por meio de experiências educativas

significativas edificadas pelo esforço voluntário inteligente colabora com novas e significativas experiências favorecendo o seu próprio desenvolvimento e o da sociedade. (BIASOTTO; GALTER, 2016, p. 23).

Assim, na visão das autoras, Dewey considerou que o interesse reconhecido e identificado pelo indivíduo tornar-se-ia um 'esforço voluntário' para atingir um interesse social, o qual, em uma sociedade democrática, refere-se à cooperação coletiva para o crescimento e desenvolvimento, tanto da pessoa quanto da sociedade. Nessa linha argumentativa, as autoras asseveram que, na teoria de Dewey, a partir da ação individual inteligente, formada pela educação, "transparece nas palavras do autor, a ideia de que cada indivíduo, na sua particularidade pode contribuir socialmente" (BIASOTTO; DEWEY, 2016, p. 24), dando 'direção social' às pessoas.

Com abordagem semelhante à das autoras supracitadas, Ali (2014) enfatizou que a formação educacional deweyana propunha que os indivíduos pudessem compartilhar seus interesses comuns com os diferentes grupos sociais a partir da comunicação. No tocante à concepção de sociedade em Dewey, Ali (2014) afirma que, "para ser verdadeiramente democrática, em nada quer dizer política, é acima de tudo ação participativa e confiante de interesses compartilhados, dando assim a característica cooperativa entre os grupos" (ALI, 2014, p. 61). Portanto, observa-se que uma educação pautada nos interesses dos indivíduos objetivava atingir um interesse comum que, em uma sociedade democrática, fosse compartilhado com todos, formando, assim, uma democracia participativa, para além daquela relacionada à condição de votar.

No mesmo horizonte analítico, Pizzi (2015) escreveu que, para Dewey, "a escola seria um potente instrumento de modificação social, na medida em que incentivasse a ação das pessoas sobre as instituições sociais" (PIZZI, 2015, p. 8). Para tanto, a educação deveria embasar-se no interesse da criança, pois, com isso, ela aprenderia a se esforçar para controlar as suas ações, refletindo tais atitudes diretamente na sociedade, visto que,

A comunidade só se realiza quando há um esforço coordenado para controlar as consequências ruins dos atos individuais, para que estas sejam diminuídas ou impedidas; e, em complementaridade, também

um esforço para manter e ampliar as consequências que beneficiam à totalidade da comunidade (PIZZI, 2015, p. 116).

Nota-se, então, a importância da formação educacional deweyana a partir do interesse e esforço para a constituição da sociedade democrática. Trindade (2009), assemelhando-se às interpretações de Biasotto e Galter (2016), de Ali (2014) e de Pizzi (2015), relacionou o interesse em Dewey à concepção de sociedade e de democracia. Contudo, diferentemente dos demais estudos mencionados, Trindade (2019) não abordou especificamente o esforço e se manteve mais centrada na categoria do interesse. Para a pesquisadora, uma educação a partir do interesse do aluno também seria condição para uma sociedade democrática, como destacado por Dewey.

Ainda nesse debate, Galiani (2014) defendeu que a teoria deweyana foi resultado de um contexto histórico em que havia uma gama de desigualdades. A fim de minimizá-las, Dewey as mediou por intermédio da educação democrática, garantindo a 'liberdade' defendida pela 'moral social'. Segundo Galiani (2014),

Neste processo de mediação, os métodos pedagógicos privilegiam atividades de cooperação, solidariedade e atendem aos interesses públicos e coletivos, opondo-se aos interesses privados e individuais. Ele acreditava que, por meio desta mediação, a formação de um sentimento democrático favoreceria as mudanças sociais e concorreria para a estabilidade econômica sem ocasionar 'desordens'. Em suma, a democracia vivenciada sob o ponto de vista racional, filosófico e científico, isto é, organizada, pensada e experienciada, e não apenas movida pela vontade, pelo desejo e pela emoção, minimizaria os conflitos de classe e garantiria a igualdade na distribuição dos recursos materiais. (GALIANI, 2014, p. 189, destaque do autor).

Observa-se, desse modo, a partir da compreensão de Galiani (2014), o papel social do interesse na teoria de Dewey, por meio do qual as pessoas aprenderiam a 'conciliar' em suas ações os interesses sociais com os individuais ou privados. Nesse processo, criar-se-ia um 'sentimento democrático', pois os indivíduos participariam da sociedade a partir de ideias e ações raciocinadas, inteligentes e refletidas, mantendo-se distantes dos impulsos. Nessa direção, Galiani (2014) compreende que os interesses sociais divergentes diminuiriam e, em consequência, não haveria a necessidade de uma revolução conflituosa entre as classes devido às

desigualdades, mas uma revolução educacional, que seria suficiente para abrandar as diferenças sociais e econômicas¹⁵.

A partir das interpretações apresentadas nesta seção, destaca-se que cada estudioso da teoria deweyana procurou interpretar as categorias de interesse e esforço em âmbitos diferentes, em análises diversas, de acordo com a sua perspectiva teórica. Porém, ambos, de alguma forma, buscaram relacionar ao menos uma dessas categorias à teoria de Dewey.

Desse modo, observa-se que, embora em estudos aprofundados ou naqueles que foram apenas mencionados, as categorias interesse e esforço ainda continuam presentes nos debates. Nessas discussões, encontram-se tanto autores que as criticam, a partir de fundamentações teóricas sólidas, como aqueles que criticam de forma ampla, mas sem um aprofundamento, resultando em uma crítica esvaziada de conteúdo¹⁶ que distorce a teoria deweyana, ou, ainda, a crítica a partir da inclusão do autor aos demais teóricos da 'escola ativa'. Considera-se, portanto, que, ao se realizar um estudo generalizado dos intelectuais¹⁷, não são consideradas as suas condições e perspectivas como um ser histórico e datado, que visa a lutar por um ideal.

Ademais, constatou-se que as interpretações, em sua maioria, buscaram entender as categorias de interesse e esforço em Dewey para relacioná-la a outra

¹⁵ Entre as desigualdades que Dewey percebeu em seu período histórico estava a divisão do trabalho com uma rotina maquinal, como apontam Galter e Favoreto (2020). O filósofo observou que “[...] estava ocorrendo um distanciamento entre o indivíduo e as relações sociais [...]” (GALTER; FAVORETO, 2020, p. 7) e, assim também, entre a atividade e a ação inteligente do indivíduo. As autoras enfatizam que esse distanciamento, destacado por Dewey, resultaria em danos emocionais para o trabalhador e culturais para a classe burguesa. Nesse sentido, a democracia que Dewey defendeu, aconteceria “[...] pela relação entre os interesses diversos e mutuamente comunicados. Desta forma, cada ação social e/ou atividade profissional deveria ter seus interesses voltados para a sociedade, ampliando a capacidade individual de assumir responsabilidades pelo bem-estar social dos homens” (GALTER; FAVORETO, 2020, p. 8).

¹⁶ Sobre o esvaziamento de conteúdo, observam-se tais práticas principalmente nos manuais didáticos em que se objetiva formar professores para atuarem no ensino básico, possibilitando-lhes apenas um conhecimento geral acerca da educação. Concorda-se com Alferes e Mainardes (2011), quando refletem sobre Soares (2008) que esse ensino visa à “formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado” (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 3).

¹⁷ É importante destacar, principalmente, a generalização dos intelectuais clássicos, pois esses são comumente sintetizados por semelhanças e diferenças em suas teorias, e poucas vezes por suas perspectivas sócio-históricas. No caso da educação, por exemplo, os teóricos da escola ativa são relativizados como se defendessem os conceitos e as categorias da mesma forma, quando, na verdade, cada um faz uma abordagem diferente.

concepção do autor, como a de educação, sociedade e/ou democracia. Nesse sentido, os objetos de pesquisa de cada intérprete de Dewey foram fatores limitantes, a exemplo das obras que foram escolhidas para serem estudadas, como é o caso de *Democracia e Educação*, na qual Dewey fala de interesse e disciplina, mas não aborda o conceito de esforço.

Considerando as discussões fomentadas nesta seção, é oportuno compreender a teoria e o contexto do autor, em busca de relacioná-los à interpretação dos estudiosos da atualidade. Assim, com o escopo de investigar os fundamentos teóricos que podem ter influenciado Dewey na sua abordagem sobre interesse e esforço, no próximo item, apresentam-se alguns autores da perspectiva do pensamento liberal e teóricos da perspectiva revolucionária, que defenderam em suas teorias uma educação por interesse e/ou esforço.

1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE DEWEY

As discussões sobre as categorias pedagógicas, tais como interesse e esforço, que foram adotadas como objeto neste trabalho, e outras que permeiam ou complementam o debate pedagógico¹⁸, iniciaram no decorrer do surgimento e desenvolvimento da escola pública contemporânea. Sobre esse processo, destaca-se que, à medida que a sociedade pensa e necessita que a educação escolar forme a massa de trabalhadores e seus cidadãos, o debate sobre o que e como ensinar passa a fazer parte dos discursos educacionais juntamente com as discussões sobre quais seriam os fins da educação.

O debate sobre o processo educacional na escola é complexo e envolve concepções diversas de homem, de sociedade e de conhecimento, bem como de formas diferentes de ações pedagógicas. Nesse sentido, as categorias de interesse e de esforço são historicamente discutidas na área da educação, uma vez que se constituem parte do processo de ensino e de aprendizagem.

O filósofo Paul Monroe (1869-1947) destaca na obra *História da educação* que, por muitos anos, o esforço e/ou a disciplina reinou nas teorias pedagógicas.

¹⁸ Destacam-se as metodologias de ensino, os conteúdos a serem ministrados, os recursos didáticos, a relação professor e aluno, a avaliação, a disciplina, entre outras discussões.

Contudo, em fins do século XVIII até o século XIX, essa categoria passou a ser criticada pelos autores que defendiam uma educação natural, a partir dos interesses da criança. Alguns teóricos buscaram a definição de cada uma das categorias, enquanto outros se importaram mais em suas aplicações sem enfatizá-las. Segundo Monroe (1970), o período que sucedeu esse conflito pedagógico em fins do século XIX e decorrer do século XX foi o de reconciliação das duas categorias.

Monroe (1970), observando as teorias pedagógicas que se distinguem entre valorizar apenas o esforço ou o interesse do aluno, escreveu que “o interesse é essencial como ponto de partida do processo educativo; o esforço é essencial para o resultado” (MONROE, 1970, p. 368, ortografia atualizada). Para o pensador, ao separarem-se as duas categorias, não se pode chegar ao fim da educação, pois, “nem o interesse, nem o esforço são fins em si mesmos; nem o interesse só, nem o esforço só são guias suficientes para o processo educativo” (MONROE, 1970, p. 368, ortografia atualizada).

Monroe destaca que a reconciliação do interesse e do esforço na educação é essencial para que a criança relacione as atividades escolares com a sua vida em sociedade, e, assim, forme seu caráter e personalidade; não de forma imposta, mas de modo que ela perceba a relação contínua de sua vida com as tarefas escolares. Para o autor,

A harmonização do problema do esforço e do interesse consiste em relacionar de tal modo as tarefas escolares com a vida real da criança, retirando-as diretamente das atividades da criança e da sociedade, que ela se sinta crescer assimilando à sua própria personalidade aquilo que é, e que ela reconhece ser, parte essencial da sua vida social. Esta atividade é o esforço; o interesse consiste em despertar na criança a profunda percepção de relação vital daquela atividade com sua própria vida. A personalidade e o caráter se formam na proporção em que esta relação é percebida e desenvolvida numa realidade normal e permanente na vida do indivíduo (MONROE, 1970, p. 369, ortografia atualizada).

Para entender o processo histórico das categorias de interesse e esforço, foram organizadas duas subseções: na primeira, destacam-se os autores da perspectiva do pensamento liberal, e, posteriormente, os teóricos da perspectiva do pensamento revolucionário. Buscou-se fazer relações entre os autores a fim de

analisar as mudanças e as permanências, bem como associá-los ou diferenciá-los das categorias de interesse e esforço de Dewey.

1.2.1 Interesse e esforço entre os teóricos da perspectiva do pensamento liberal

Sem dúvida, um dos autores que contribuiu com os debates educacionais foi Immanuel Kant (1724-1804), com destaque à obra *Sobre Pedagogia* (1999)¹⁹. É possível perceber nesse livro a categoria do esforço, embora ela não seja mencionada diretamente pelo filósofo. Para o autor, “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1999, p. 11) e, diferentemente dos animais, o homem necessitaria de cuidados para não utilizar indevidamente as suas forças. Entre os cuidados necessários para a educação do homem estava a disciplina.

Para Kant (1999), era por meio da disciplina que o homem conheceria as leis da humanidade, por isso, a escola tem fundamental importância, haja vista que

[...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1999, p. 13, ortografia atualizada).

Depreende-se que a categoria do esforço era priorizada em Kant, por meio da disciplina do corpo, pois, de acordo com o intelectual, o homem deveria distinguir-se dos animais pela sua capacidade de autocontrole guiada pela razão. E nessa busca pela liberdade individual, era necessária a formação da disciplina e da instrução para que o homem não se desviasse do caminho. Esse caminho referia-se à evolução da sociedade, que, para Kant, dependeria da educação:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e,

¹⁹ Os discípulos de Kant organizaram o livro *Sobre Pedagogia* a partir das aulas e palestras que ministrou a fim de formarem uma didática de suas preleções.

assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 1999, p. 19).

Na ótica desse pensador, a educação deveria formar o homem para que esse também repassasse aos mais novos o que lhe foi ensinado, contudo, deveria ser ensinado a fazer as coisas para o bem. Nesse caso, “[...] a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos” (KANT, 1999, p. 15), pois, se eles não fossem disciplinados e instruídos ainda enquanto fossem crianças, dificilmente aprenderiam a fazer as coisas visando ao bem de todos e à perfeição.

O homem só aproximar-se-ia desses fins “[...] através dos esforços das pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro” (KANT, 1999, p. 25). O homem que aprendesse desde cedo a disciplina e a instrução compreenderia que a evolução da sociedade dependeria de seu esforço individual em almejar o bem para todos.

Para que isso fosse possível, seria necessária uma educação rígida para que a criança aprendesse a não fazer apenas as coisas fáceis. Segundo Kant, “geralmente uma educação rígida fortifica o corpo. Entendemos por educação rígida simplesmente aquela que nos afasta das comodidades” (KANT, 1999, p. 50). No entanto, a educação não deveria ser tão rígida que a criança não conseguisse fazer nada por si só, mas que, a partir da disciplina, elas sentissem “[...] sempre a sua liberdade, mas de modo a não ofender a dos demais: daí que devam encontrar resistência” (KANT, 1999, p. 50).

A crítica da teoria kantiana referia-se aos métodos de ensino que priorizavam o interesse do aluno, pois “prejudica as crianças satisfazer as suas vontades e as educa muito mal quem vai sempre ao encontro de suas vontades e desejos” (KANT, 1999, p. 74). Dessa forma, o autor afirmou sua posição de que a criança deveria ser ensinada a se habituar às atividades que não lhe são agradáveis de imediato, mas que, com o tempo, lhe podem dar algum retorno, como o trabalho.

A escola deveria habituar a criança ao trabalho, considerando que “prejudica-se à criança, se se a acostuma a considerar tudo um divertimento” (KANT, 1999, p. 62). Nesse sentido, ela deveria aprender na escola que existe a hora de brincar (no

recreio) e a hora de trabalhar (em sala de aula), e na vida também existem os dois momentos. A criança deveria aprender a ter prudência e discernimento, para que, quando fosse adulta, agisse corretamente na sociedade, pensando sempre no bem geral. No entanto, “a criança deve aprender a distinguir perfeitamente a ciência da simples opinião ou da crença. Dessa forma, se formará nela uma mente correta um gosto justo, sem refinamentos ou afetação” (KANT, 1999, p. 66). Essa afirmação é importante para salientar que o homem não deveria ser formado para acreditar em todas as coisas, mas apenas naquelas fundamentadas na ciência.

Assim, nota-se a presença de Kant na teoria de Dewey, na importância do esforço para o aprendizado, quando, na teoria kantiana, por meio do esforço, é que seria possível ensinar a ciência. Não seria o ensino pautado nos interesses do aluno, mas ele aprenderia desde cedo a importância da atividade como trabalho. Entretanto, Dewey prioriza não apenas habituar o aluno ao trabalho, mas a realizar um treinamento cognitivo de modo que, além de identificar-se com o social, a criança também refletiria sobre as suas ações conscientemente, ou seja, uma interação contínua entre o trabalho e os estudos e entre o social e o individual. Compreende-se, então, que Dewey criticou a educação impositiva, pois, para o intelectual, ela substitui o interesse do aluno por um interesse distante, que, segundo o teórico, seria falso.

O interesse, na teoria de Kant, não deveria partir apenas das aspirações do indivíduo, mas deveria visar ao bem geral. Nesse caso, a escola teria o papel de orientar o aluno, que, desde cedo, aprenderia que na vida nem tudo acontece de acordo com a nossa vontade. Às vezes é preciso se esforçar para realizar ações que não beneficiam o indivíduo diretamente, mas podem recompensar a ele ou a outros ao longo do tempo.

Kant, situado na transição para a sociedade burguesa, intencionava formar o homem para os ideais burgueses de trabalho e de vivência social. Desta forma, em sua teoria, a instrução juntamente com a disciplina e o esforço seriam necessários para orientar moralmente o aluno ao caminho correto, à liberdade individual, ao autocontrole e à evolução social. Na teoria deweyana, seria a orientação cognitiva do professor que criaria no aluno um interesse intelectual pelo social. Essa

promoveria o desenvolvimento e o crescimento individual, pois, situado em uma sociedade complexa, o desenvolvimento individual também atingiria o social.

Com ênfase na perspectiva da educação do interesse, destaca-se a pedagogia de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), na obra *Pedagogia geral* (2003). Para esse autor, o interesse era importante para a educação. Herbart defendia que o ensino deveria formar o caráter do indivíduo por meio da instrução educativa. De acordo com o intelectual, essa formação era necessária para que as virtudes e os desejos do homem fossem moldados. Herbart pensou na formação de um homem que, no futuro, soubesse fazer escolhas favoráveis não apenas para si, mas para toda a sociedade.

Para que a formação do caráter do indivíduo fosse eficaz, o intelectual defendeu que, na instrução educativa, seria necessário estimular o interesse do aluno. No entanto, relatou a existência de diferenças entre o interesse, o desejo, a vontade e o gosto. O interesse se referia ao presente do indivíduo, ou seja, a algo que estava sendo observado naquele momento, enquanto o desejo, a vontade e o gosto seriam sentimentos futuros, de algo que ele ainda não tinha. Segundo Herbart, o conceito de interesse,

[...] desenvolve-se com a observação e prende-se ao *presente* observado. O interesse só transcende a simples percepção, pelo fato de nele a coisa observada conquistar de preferência o espírito e se impor mediante uma certa causalidade entre as outras representações (HERBART, 2003, p. 69, grifo do autor).

Seria necessário, então, instigar uma multiplicidade de interesses no indivíduo, pois, para o teórico,

O interesse parte de *objetos* e de *ocupações* interessantes. É da *riqueza* destes que resulta o interesse *múltiplo*. Criá-lo e apresentá-lo devidamente é questão do **ensino**, que apenas continua e completa o trabalho prévio resultante da *experiência* e das *relações* (HERBART, 2003, p. 59, grifos do autor, ortografia atualizada).

A multiplicidade de interesses auxiliaria o indivíduo na compreensão das diferenças entre as representações que seriam momentâneas daquelas que permitiriam uma progressão futura (HERBART, 2003). Essas representações seriam

a simpatia e o conhecimento, as quais, para Herbart, constituir-se-iam nos objetos do interesse. No entanto, enquanto a simpatia seria findável, pois corresponderia ao momento e às relações que o indivíduo viveria instantaneamente, o conhecimento seria contínuo, pois se referiria à natureza e à humanidade (NEITZEL, 2018). Para Neitzel (2018),

A multiplicidade é composta pelas infinitas coisas das quais se constitui a realidade que nos cerca e cada sujeito é resultado do esforço em compreender e se compreender dentro dessa realidade cósmica. Essa multiplicidade de percepções é, então, reunida em um ponto comum – a saber – a consciência (NEITZEL, 2018, p. 67).

Segundo Herbart, o ensinamento dos múltiplos interesses se daria na instrução educativa por meio do interesse pedagógico. O autor afirmou que “o interesse pedagógico é apenas uma manifestação de todo o nosso interesse pelo mundo e pelos homens, e o ensino concentra todos os objetos deste interesse [...] no seio da juventude que é o seio do futuro” (HERBART, 2003, p. 81, ortografia atualizada). Desse modo, observa-se que, para formar o caráter do aluno, seria necessário centrar o ensino nos interesses da humanidade, articulando-os aos conhecimentos a serem adquiridos na escola. Assim, o aluno aprenderia a fazer as escolhas corretas frente a uma multiplicidade de interesses.

O interesse, para Herbart, tem “[...] diferentes graus: a atenção, a expectativa, a exigência e a ação” (HERBART, 2003, p. 87). A atenção seria quando o indivíduo focalizasse seus pensamentos em um objeto de modo que os demais não lhe distraíssem. Sobre a expectativa, ela representaria a vontade do indivíduo em querer algo para si. A exigência significaria a cobrança pessoal em realizar a ação, que resultaria em seu interesse inicial.

Herbart destaca que “à criança convém uma *atenção* participante, ao adolescente a *expectativa*, ao jovem a *exigência* do interesse, para que o homem possa agir nesses mesmos termos” (HERBART 2003, p. 89, grifos do autor). Portanto, a formação dos múltiplos interesses seria essencial para construir a unidade moral na ação do homem na sociedade.

O autor, em *Pedagogia geral* (2003), assim como Kant, em *Sobre a pedagogia* (1999), defendeu a instrução educativa para formar o indivíduo a

cooperar com o bem de toda a sociedade; contudo, para Kant (1999), o ensino deveria ser guiado pelo esforço e pela disciplina, e todo ensino por interesse não seria favorável à instrução. Herbart (2003), pensando nos aspectos psicológicos da educação, pontua que o interesse seria muito importante. Os indivíduos seriam estimulados por diversos interesses a todo instante, e sendo múltiplos, possibilitaria que a instrução educativa formasse indivíduos para saber distinguir os interesses. No caso, entre aqueles que seriam apenas para si daqueles que seriam benéficos para todos.

Herbart (2003) não enfatiza o esforço, mas se entende que ele está presente nos graus do interesse, entre a exigência e a ação. Entretanto, esse é um aspecto que difere da teoria de Dewey, pois Herbart (2003) não se preocupou com o esforço como uma categoria teórica de análise.

A preocupação com a multiplicidade de interesses também está presente no pensamento de Dewey; entretanto, ao relacionar o interesse ao esforço, o filósofo qualifica as diferentes formas de interesse. Para Dewey, na atividade complexa ou abstrata do sistema de ensino, o interesse direto por meio de atividades espontâneas, com pouca duração, tem apenas um efeito imediato. Todavia, no ensino, conforme haja desenvolvimento e crescimento, emergem novos interesses, os quais requererem maior tempo e reflexão. No caso, tratar-se-iam dos interesses indiretos. Então, no ensino, seriam múltiplos os interesses, sendo eles os diretos, indiretos e os intermediários, os quais fazem parte dos meios necessários e que são chamados também por Dewey de interesse transferido.

Para Herbart (2003), o interesse era externo ao indivíduo, visto que os objetos e as ocupações deveriam ser interessantes. Dewey criticou a teoria de tornar algo interessante. De acordo com o teórico, o interesse deveria partir da identificação do indivíduo com o objeto ou com a ação. Desse modo, respeitando as necessidades e as capacidades do aluno, a partir de um ambiente adequado, o interesse em conhecer e em pesquisar aconteceria como atividade e participação do aluno na experimentação.

Pensando em uma 'nova' educação, Maria Tecla Artemisia Montessori (1870 – 1952) observou em algumas escolas que a criança estava sendo privada de se desenvolver. Montessori (1987) acreditava que, desde um ano e meio até os três,

era a fase em que a criança mais tinha a capacidade para se desenvolver. Contudo, seria necessário dar condições para que elas aproveitassem esse período da melhor forma possível. Segundo a autora, “se a natureza indicou de modo tão explícito que este é o período de esforço máximo, devemos ajudar este esforço” (MONTESSORI, 1987, p. 178).

Para a educadora, o professor deveria auxiliar a criança nas atividades para que o esforço fosse diminuído e para que as atividades fossem realizadas da melhor forma possível. “Caso não seja auxiliada, haverá de conquistá-las com muito esforço e de forma desordenada; o auxílio deverá consistir na redução do esforço necessário e no apresentá-las de modo ordenado” (MONTESSORI, 1987, p. 194).

Assim, não bastaria o exemplo do adulto para que a criança aprendesse, seria necessário também que o professor proporcionasse um ambiente favorável para que ela imitasse as reações dos adultos, a fim de que, no futuro, realizasse as ações de forma correta. Contudo, essa imitação não seria vaga ou superficial, e sim estaria carregada de significações. Segundo Montessori, o que interessa à criança não é a imitação em si, mas o esforço em conseguir algo pelo qual se interessou, como explica a seguir:

O exemplo pode suscitar inspiração e despertar o interesse, o desejo de imitar pode estimular o esforço, mas também para se poder realizar tudo isto é preciso estarmos preparados, já que, no campo educacional, a natureza demonstrou que sem preparação não é possível haver uma imitação. O esforço não visa à imitação, mas criar em si mesmo a possibilidade de imitar, a transformar a si mesmo na coisa desejada. Daí a importância da preparação indireta em cada coisa (MONTESSORI, 1987, p. 179).

Montessori (1987) defendeu que a escola deveria adaptar-se à criança, ou seja, organizar todos os móveis e recursos didáticos para que ficassem disponíveis aos alunos, pois “a criança tem as suas leis de desenvolvimento e se desejamos ajudá-la a crescer, devemos segui-la, e não nos impormos a ela” (MONTESSORI, 1987, p. 182). Segundo a autora, a escola deveria proporcionar à criança um interesse intelectual, para que fosse capaz de explorar o seu meio e os objetos que a rodeiam de forma significativa.

O interesse intelectual seria o sentimento de conhecer o funcionamento do objeto “neste interesse profundo, ao invés do instinto da posse, há uma aspiração para conhecer, amar e servir” (MONTESSORI, 1987, p. 240). O ambiente adaptado proporcionado pela escola daria à criança a liberdade de escolha, e ela escolheria a atividade que mais a interessasse para realizar, mas, com o auxílio do professor nos momentos em que fosse pertinente a sua interferência. Sobre a liberdade na escolha das atividades, Montessori afirmava que ela era

[...] uma consequência do desenvolvimento; é o desenvolvimento de guias latentes, ajudados pela educação. O desenvolvimento é ativo, é a construção da personalidade conseguida através do esforço e a experiência próprios; é o demorado trabalho que deve realizar cada criança a fim de se autodesenvolver (MONTESSORI, 1987, p. 226).

Esse autodesenvolvimento da criança necessitaria, além do ambiente adequado, objetos que lhe proporcionassem ‘interesses progressivos’, isto é, que não fossem objetos pelos quais a criança exploraria apenas uma vez, mas que instigassem futuras investigações. Isso permitiria que ela voltasse inúmeras vezes àquele objeto até que todas as suas possibilidades de exploração fossem supridas. Desse modo, “o interesse das crianças não se concentra apenas no trabalho, mas com muito maior frequência no desejo de *superar as dificuldades*” (MONTESSORI, 1987, p. 301, grifos da autora).

Observa-se que, na teoria de Montessori, o esforço seria a consequência do interesse; um interesse que não fosse passageiro, mas que atraísse a criança ao conhecimento. Nesse processo, haveria esforços que ela deveria exercer. A escola e o professor deveriam propiciar um ambiente com objetos que reduzissem o esforço da atividade que o aluno estaria executando. Isso não significaria facilitar o processo, mas dar possibilidades de a criança se desenvolver. Se ela encontrasse muitos desafios aos quais a fizesse desistir da atividade, seria privada de determinados conhecimentos por falta de auxílio.

Diante disso, entende-se que, enquanto Kant (1999) defendeu a necessidade de uma educação rígida por meio do esforço e da disciplina, Montessori (1987) expôs que o esforço deveria ser reduzido o máximo possível pelo professor. Segundo a autora, a criança já está em uma idade que tudo é novo e demanda esforço para aprender. No entanto, essa categoria seria necessária para se chegar

ao interesse intelectual, no qual a criança conheceria a essência e o significado dos objetos e/ou ações.

Assim como Herbart (2003), Montessori (1987) defendeu que o ambiente e os objetos deveriam ser interessantes. Todavia, para a educadora, também deveria desenvolver interesses progressivos, ou seja, muitas possibilidades de exploração do objeto/ideia/ação até serem superadas as inquietações. Já para Herbart (2003), as atividades e meios interessantes instigariam no aluno múltiplos interesses, cabendo à escola a tarefa de auxiliá-lo a distinguir os interesses relativos apenas à simpatia, daqueles referentes ao conhecimento.

No caso das reflexões de Montessori (1987), sua teoria condiz com a de Dewey, quando a autora defende a importância da adaptação do ambiente e dos recursos à criança, bem como à ação intencional do professor. Também se nota que, do mesmo modo que Dewey, a educadora defendeu que a criança deveria desenvolver um interesse intelectual a partir de atividades que lhe proporcionasse progredir. Entretanto, a diferença está no conceito de intelectual, pois, para a autora, significaria conhecer profundamente um objeto a partir de sua essência.

Para Dewey (1978), o método Montessori ainda deveria superar a tendência de atividades mecânicas isoladas. O filósofo relatou que o interesse intelectual deveria ser resultado de um processo de aprendizagem, em que a criança passaria por diferentes aspectos do interesse até chegar ao intelectual. Ela buscaria exercer atividades sem a motivação de um resultado concreto, mas pelo gosto da pesquisa e do estudo.

Na ótica de Montessori (1987), o interesse progressivo cessaria ao saciar a dúvida, ou todas as possibilidades de conhecimento da atividade ou da ideia; para Dewey, esse interesse deveria ser contínuo, ou seja, sempre propiciar novos interesses. O processo de dúvida e inquietação deveria ser permanente no indivíduo, pois é a partir do interesse progressivo que o esforço em investigar e buscar recursos para a pesquisa e/ou atividade seriam espontâneos.

Enfatizando também o interesse, o médico Jean-Ovide Decroly (1871-1932) fundamentou sua teoria educacional em centros de interesse, os quais teriam como princípios pedagógicos a *observação*, a *associação* e a *expressão*. Esse método considerava os interesses da criança para o ensino, por isso, não era aplicado com

classificação de disciplinas, como na escola tradicional em que os conteúdos se separavam por matérias de ensino. Segundo Lourenço Filho ²⁰ (1978 do autor),

O programa proposto atende grandes linhas da globalização, como eixos possíveis de trabalho natural de conhecer. Para harmonizá-los, com a unidade desejada, será preciso estabelecer em cada momento um traço de união entre os diversos elementos do conteúdo. Esse princípio de associação, ou relação, é o *centro de interesse*. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 192, grifos do autor).

Assim, na compreensão de Lourenço Filho (1978), para Decroly, o ensino deveria ser norteado por eixos possíveis de se relacionar com os conteúdos desejados. Essa relação deveria ser harmônica para a criança conseguir associar os diferentes conteúdos trabalhados na aula de modo que nenhum se tornasse vago ou sem relação com o outro. No sistema de ensino proposto por Decroly, seria a partir do conhecimento comum da criança, como a família, que as disciplinas seriam incorporadas dentro do eixo central.

Acerca dos centros de interesse de Decroly, Lourenço Filho (1978) destaca que

[...] tal sistema não pode ser usado por mestres sem preparo especial, que não saibam encaminhar a atividade interessada das crianças, para a aquisição das técnicas escolares indispensáveis e dos conhecimentos imprescindíveis à vida social. A atividade interessada é o meio, não o fim do trabalho escolar. (LOURENÇO FILHO, 1987, p. 196-197).

Nessa visão, o professor deveria promover o ensino de forma que as atividades interessadas seriam apenas meios de se chegar ao fim da educação, ou seja, ao conteúdo global, que seria o centro de interesse.

O interesse que a criança tem para com as atividades que executa corresponderia às necessidades biológicas e psíquicas do homem. Segundo Cambi (1999), Decroly “[...] deu ênfase com clareza às bases psicológicas de toda

²⁰ Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), juntamente com Anísio Teixeira, foi um dos intelectuais brasileiros que divulgou e defendeu os ideais da Escola Nova no Brasil. A obra utilizada nesta pesquisa é *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea* (1978). Lourenço Filho apresenta neste livro alguns aspectos da teoria dos intelectuais da Escola Nova no exterior, entre eles, Dewey, Decroly, Claparède e Montessori.

aprendizagem e à necessidade de uma participação não passiva por parte das crianças, que é estimulada justamente pelo interesse” (CAMBI, 1999, p. 528). As atividades educativas deveriam partir de um conhecimento global que a criança já tem, assim como afirma Cambi sobre Decroly, que “o conhecimento e a própria sensação não se dirigem para elementos diferenciais e separados que depois são associados, mas para um todo, um conjunto de dados que se agregam sob o impulso de um interesse vital” (CAMBI, 1999, p. 528).

Compreende-se, então, que Decroly, do mesmo modo que Herbart (2003) e Montessori (1987), valoriza o interesse como atividade. A diferença é que, na teoria de Decroly, a atividade interessante seria o meio para se chegar ao centro de interesse, aquele que seria o eixo global do desenvolvimento da criança, conquistado a partir das necessidades da mesma.

Outro autor que discutiu a categoria do interesse e se assemelha com Decroly foi Édouard Claparède (1873-1940). O intelectual escreveu que “o interesse é o que num dado momento nos importa, é o que tem um valor de ação, porque corresponde a uma necessidade” (CLAPARÈDE, 2010, p. 96). De tal modo, as atitudes dependem da relação entre o indivíduo, o meio e o objeto.

Toda ação ou conduta deriva de um interesse. Segundo o autor, o interesse emerge no indivíduo a partir da relação do objeto com uma necessidade, pois “as coisas só se tornam interessantes na medida em que se relacionam com uma necessidade, na medida em que são capazes de determinar a conduta no sentido que importa ao indivíduo” (CLAPARÈDE, 2010, p. 97).

O interesse, para Claparède (2010), é bem representado pela sua etimologia, que significa *estar entre*; o interesse tem função intermediadora “[...] entre o organismo e o meio: interesse é o fator que ajusta, que estabelece o acordo entre este e as necessidades daquele” (CLAPARÈDE, 2010, p. 99). O intelectual admitia a existência de interesses momentâneos, mas ressaltava que esses seriam supridos pela maior necessidade do momento.

De acordo com o teórico, o interesse momentâneo poderia ser um interesse que foi interrompido pela maior necessidade, mas que poderia retornar posteriormente a ser prioridade. Claparède (2010) cita o exemplo de uma pessoa que saiu para ir a um determinado lugar, e que no meio do caminho começou a

chover. Ela, sem guarda-chuva em mãos, transfere seu interesse inicial, que era chegar ao lugar, para o interesse de se abrigar da chuva. A pessoa procura abrigo em um lugar coberto. Contudo, ao perceber que a chuva não aparenta cessar, a pessoa pode retornar ao seu interesse anterior para chegar ao lugar pretendido, deixando de lado a necessidade de se proteger da chuva (CLAPARÈDE, 2010).

Em resumo ao interesse momentâneo, o autor afirma que: “1.º Quando um interesse é satisfeito, desaparece para ser logo substituído por outro. 2.º Quando dois interesses não satisfeitos coexistem, o mais importante recalca o outro” (CLAPARÈDE, 2010, p. 102). Assim, todas as ações do indivíduo são guiadas por interesses que correspondem à sua necessidade, seja ela momentânea ou não.

Decroly e Claparède destacam a importância do interesse e do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. Os autores consideram as necessidades físicas e psíquicas da criança, ressaltando que o interesse se desenvolve a partir delas. Igualmente, Dewey importa-se com a subjetividade da criança, enfatizando que a infância deve ser considerada em cada fase do desenvolvimento para que assim sejam proporcionadas as atividades adequadas às suas capacidades. No entanto, Decroly e Claparède não ponderam o papel do esforço no ensino. Para Dewey, somente com o interesse não seria possível o crescimento, mas necessitar-se-ia também o esforço contínuo, medida necessária para o desenvolvimento da criança.

Um dos teóricos que mais se aproximou da teoria deweyana foi William Heard Kilpatrick (1871-1965). O pedagogo encontrou-se com Dewey na Universidade de Columbia e defendeu também uma educação para a manutenção da sociedade democrática.

No livro *Educação para uma civilização em mudança* (1978), o intelectual escreveu sobre a necessidade de uma nova educação para a sociedade em constante mudança. Kilpatrick (1978) preocupou-se com a formação da vida moral e social, instigando-a por meio do desenvolvimento da responsabilidade individual. Essa responsabilidade só seria alcançada a partir do pensamento fundamentado na experimentação. Ou seja, para ele, as mudanças crescentes na sociedade só seriam possíveis a partir do avanço tecnológico e científico que foi conquistado por meio da experimentação científica. E nessa sociedade, “[...] a democracia é um esforço para fundar a sociedade num princípio moral” (KILPATRICK, 1978, p. 28).

Em busca desse princípio moral, “a cada um deve oferecer-se oportunidade de desenvolvimento e expressão individual simultânea, até o ponto máximo em que isso seja possível” (KILPATRICK, 1978, p. 28). O pedagogo defendeu a necessidade de buscar estabilidade em uma sociedade em constante mudança: “é a estabilidade em movimento que precisa guiar nossos esforços” (KILPATRICK, 1978, p. 46). Nesse sentido, relatou que aos indivíduos dever-se-ia instigar a autoridade interna, para que cada um desenvolvesse a responsabilidade de agir de acordo com os princípios morais, fundamentados no pensamento da experimentação.

A educação teria a função de preparar os alunos para o presente em mudança e para o futuro incerto, ou, nas palavras de Kilpatrick (1978), para o futuro desconhecido. O fato de inúmeras mudanças estarem ocorrendo significava a incerteza dos acontecimentos futuros, por isso, a educação tradicional, que ensinava a partir de conteúdos definidos *a priori*, não supriria mais as necessidades da época.

O intelectual propôs uma educação em que o professor se preparasse com inúmeros conhecimentos que poderiam ser abordados na aula, porém, esse não deveria impor a matéria a ser estudada. Os alunos é que buscariam algo do seu interesse; por isso, o pedagogo defendeu a necessidade do interesse ativo, o qual desenvolveria bons ‘empreendimentos’. Entende-se que, para o teórico, ‘empreendimentos’ seriam as ações resultantes dos esforços individuais do aluno.

Para tanto, haveria a necessidade de a escola se tornar um lugar próximo da vida da criança, propiciando experiências reais de aprendizagem e possibilitando o desenvolvimento de hábitos morais e sociais. O professor deveria conhecer os interesses do aluno para proporcionar-lhes múltiplas relações com a vida. Contudo, Kilpatrick salientou que “[...] precisamos evitar o egoísmo e assegurar a cooperação” (KILPATRICK, 1978, p. 51).

A relação professor e aluno, dessa forma, deveria acontecer em coletividade, a partir do esforço e da colaboração, e não de uma imposição ou autoridade externa. De tal modo,

[...] garantidos o interesse e o esforço por parte do aluno, [...] criar-se-ão disposições favoráveis para as boas coisas, para com o próprio empreendimento, para com a escola, para com o professor, para com o estudo, para com o esforço feito e, mesmo, para com eles próprios, como trabalhadores capazes (KILPATRICK, 1978, p. 82).

Diante da teoria de Kilpatrick (1978), observou-se que o autor não definiu as categorias de interesse e esforço, porém, utilizou-as como base para o seu modelo de educação. O intelectual apropriou-se de vários conceitos trabalhados por Dewey, como a necessidade de atividades relacionadas à vida dos alunos, a formação do pensamento crítico e consciente por meio do método da experimentação, a experiência e a participação ativa dos discentes e a necessidade de praticar a democracia na escola para alcançá-la na sociedade.

A diferença é que, para Kilpatrick, o planejamento do professor não deveria ser dado *a priori*, mas ele deveria ter conhecimento de várias matérias que poderiam interessar o aluno para, então, ter condições de auxiliá-lo. Dewey, entretanto, percebe a necessidade de pensar nos fins a serem atingidos, ou seja, de o professor, ao conhecer os interesses do aluno, preparar intencionalmente a matéria e a organização do ensino com os recursos necessários ao desenvolvimento do esforço refletido.

1.2.2 Interesse e esforço: os teóricos da perspectiva revolucionária

Na psicologia soviética²¹ se encontram discussões acerca das categorias de interesse e esforço. Para Krupskaya (1869-1939)²², o interesse seria fundamental para o ensino na escola. Segundo a autora, ele emergiria das emoções da vida social do aluno, assim, “a emoção determina o canal do interesse, este condiciona a

²¹ Além dos autores da Psicologia Soviética que serão abordados, também foram localizados escritos sobre o interesse em Serguei Leonidovich Rubinstein (1889-1969), Mikhail A. Danilov (1899-1973), Piotr Yákovlevich Galperin (1902-1988) e Arthur V. Petrovsky (1924-2006).

²² A editora Expressão Popular organizou o livro *A construção da pedagogia socialista* (2017) com textos selecionados da intelectual Krupskaya. Nesse livro, é possível ter uma visão geral dos escritos da teórica sobre a educação, inclusive, a influência do modelo de ensino dos Estados Unidos para a construção de uma educação e sociedade socialista. A autora aborda a importância da pedagogia experimental, salientando que ela se encontra nas ciências exatas, porém, possibilita o estudo das habilidades mentais, pois ainda seria um modelo de ensino em construção. Ademais, a pesquisadora destaca que Dewey foi o principal teórico que fundamentou essa pedagogia nos EUA, contudo, esse ensino auxilia a pensar a educação socialista, mas não a concretizá-la. Enquanto a escola se mantivesse em uma sociedade organizada pelo sistema capitalista, a educação socialista não poderia estar relacionada à vida, portanto, não propiciaria o desenvolvimento ‘multilateral’ do homem, a partir do trabalho produtivo. A pedagogia socialista só seria possível em um governo popular no sistema socialista, e não no capitalista (KRUSPSKAYA, 2017).

atenção, a memória, etc.” (KRUPSKAYA, 1978, p. 52, tradução nossa)²³. Os conhecimentos e as experiências do aluno deveriam servir de base para estimular o seu interesse no ensino, para que esse desenvolva uma ação consciente na sociedade.

Segundo Krupskaya, “sempre que procuramos a origem de um interesse especial, encontramos no passado, às vezes muito distante, impressões emocionais que se apoderam dos sentimentos” (KRUPSKAYA, 1978, p. 65, tradução nossa)²⁴. Desse modo, quando um aluno sentisse emoção por uma atividade, ou conhecimento, significaria que em algum momento já o havia observado. Para a intelectual, a emoção que o aluno sentisse se transformaria em interesse em aprender, pois ele perceberia a relação da experiência com o conhecimento.

Continuando, Krupskaya destaca que “o interesse propicia que se concentre em algo a atenção involuntária” (KRUPSKAYA, 1978, p. 65, tradução nossa)²⁵. Essa atenção seria importante, pois o indivíduo não precisaria fazer esforços para mantê-la na atividade que estaria exercendo. Ela propiciaria no aluno o desenvolvimento da memória, ao contrário da atenção voluntária, que, segundo a autora, “[...] podemos mantê-la por pouco tempo, e depois temos que fazer esforços contínuos para sustentá-la” (KRUPSKAYA, 1978, p. 65, tradução nossa)²⁶.

Compreende-se, então, que para Krupskaya, o esforço não desenvolveria no aluno a atenção involuntária e a memória necessárias para a aprendizagem. Para a intelectual, esse esforço apenas proporcionaria à pessoa uma atenção voluntária momentânea, que seria logo dissipada, pois não haveria relação entre o indivíduo e suas experiências sociais e/ou emoções individuais. A falta dessa relação resultaria em contínuos esforços para manter a atenção voluntária. Desse modo, o professor, ao ensinar, deveria estabelecer relações entre a matéria a ser lecionada e as experiências do aluno, para que, por meio do interesse, houvesse cada vez mais a apropriação de novos conhecimentos.

²³ “La emoción determina el cauce del interés, éste condiciona la atención, la memoria, etc.” (KRUPSKAYA, 1978, p. 52).

²⁴ “ Siempre que buscamos el origen de un interés especial, encontramos en el pasado, a veces muy lejano, impresiones emocionales que se apoderan de los sentimientos” (KRUPSKAYA, 1978, p. 65).

²⁵ “El interés propicia que se concentre en algo la atención involuntária” (KRUPSKAYA, 1978, p. 65).

²⁶ “[...] podemos mantenerla durante poco tiempo, y luego hay que hacer esfuerzos continuos para sostenerla” (KRUPSKAYA, 1978, p. 65).

Ainda sobre a contribuição dos psicólogos soviéticos para as categorias de interesse e esforço, observa-se o que Vigotski (1896-1934) escreveu em *Psicologia Pedagógica* (2001), destacando que o interesse é a manifestação do instinto na criança. Por instinto entende-se 'instinto animal', o qual é manifesto principalmente na infância por meio do interesse. A partir do desenvolvimento da criança, mediada pelas relações sociais e por uma atividade intencional do professor, considerando a fase de desenvolvimento da criança, esses interesses, *a priori* instintivos, transformar-se-iam em interesses humanizados.

Para o teórico, "o desenvolvimento dos interesses infantis está em estreita ligação com o crescimento biológico geral da criança. Os interesses são a expressão das necessidades orgânicas da criança" (VIGOTSKI, 2001, p. 219)²⁷. Na educação, defendeu que o ensino deveria se orientar a partir dos interesses infantis. Salientou que caberia ao professor estimular o interesse no aluno; contudo, deveria ser um interesse direcionado, que possibilitasse a criança a passar do interesse natural/biológico para um interesse que tivesse um fim em si mesmo. E esse fim significaria que ele permanecesse para sempre em sua vida (VIGOTSKI, 2001,).

De acordo com Vigotski (2001), o interesse biológico da criança tratar-se-ia de um instinto momentâneo, de uma necessidade atual da infância. Ele deveria servir apenas como um meio para desenvolver o interesse que permaneceria na criança para sempre. Para tanto, o autor destaca que

A regra psicológica geral do desenvolvimento do interesse será a seguinte. Por um lado, a fim de nos interessar um tema, deve estar ligado a algo que nos interessa, com algo já conhecido e, ao mesmo tempo, sempre deve conter algumas novas formas de atividade, do contrário será infrutífero (VIGOTSKI, 2001, p. 216, tradução nossa)²⁸.

O teórico alertou, em *Psicologia Pedagógica* (2001), que a atividade, além de estar relacionada a algo que a criança já conhece, deveria trazer conhecimento novo, pois, se o professor ficasse apenas com atividades que ela já conhecia, não

²⁷ "El desarrollo de los intereses infantiles se halla en estrecha conexión con el crecimiento biológico general del niño. Los intereses son la expresión de las necesidades orgánicas del niño" (VIGOTSKI, 2001, p. 219).

²⁸ "La regla psicológica general del desarrollo del interés será la siguiente. Por un lado, a fin de que nos interese un tema, debe estar ligado con algo que nos interesa, con algo ya conocido y, al mismo tiempo, siempre debe contener algunas nuevas formas de actividad, de lo contrario será infructuoso" (VIGOTSKI, 2001, p. 216).

haveria um interesse significativo. Ao mesmo tempo, o intelectual relatou que a atividade propiciada ao aluno também não poderia ser completamente nova, haja vista que, diante de uma dificuldade em compreendê-la, a criança poderia perder o interesse.

Nessa perspectiva, o professor deveria proporcionar uma atividade que constituísse em seu desenvolvimento um conhecimento que a criança já possuísse, e que, a partir da atividade, pudesse conhecer/apropriar-se de algo novo. "[...] é preciso converter o estudo deste objeto em questão pessoal do aluno; então podemos estar seguros do êxito. Do interesse infantil para um novo interesse -essa é a regra-" (VIGOTSKI, 2001, p. 215, tradução nossa)²⁹. A atividade proporcionada pelo professor, dessa forma, não seria inalcançável para a criança.

No processo de ensino, Vigotski defendeu que não eram eficazes as repetições de conteúdo, por isso, o professor deveria "[...] organizar o tema de tal forma que seja percorrido na sua totalidade na forma mais breve e simples possível de uma só vez" (VIGOTSKI, 2001, p. 218, tradução nossa)³⁰. Em outro momento, o professor retomaria o tema que já trabalhou, mas realizando conclusões novas, a fim de aprofundar o conteúdo, com uma visão mais ampla do tema. A repetição aconteceria de forma natural, mas o aluno não perderia o interesse porque perceberia algo novo, "neste sentido, tanto na ciência como na vida, só o novo sobre o velho pode despertar o nosso interesse" (VIGOTSKI, 2001, p. 218, tradução nossa).³¹

Assim, observa-se que Vigotski aproxima-se de Decroly e Claparède por defender que o interesse parte das necessidades naturais da criança. Não obstante, para o intelectual russo, esse interesse inicial é apenas a manifestação do instinto da criança. A partir das relações sociais e das mediações dos adultos (na escola seria a mediação do professor), a criança desenvolveria um interesse além do instintivo. Tal interesse deveria ter uma finalidade, estar além do imediato, deveria

²⁹ "[...] es preciso convertir el estudio de este objeto en cuestión personal del alumno; entonces podemos estar seguros del éxito. Del interés infantil hacia un nuevo interés –esa es la regla-" (VIGOTSKI, 2001, p. 215).

³⁰ "[...] disponer el tema de tal modo que sea recorrido en su totalidad en la forma más breve y sencilla posible de una sola vez" (VIGOTSKI, 2001, p. 218).

³¹ "En este sentido, tanto en la ciencia como en la vida, sólo lo nuevo acerca de lo viejo puede despertar nuestro interés" (VIGOTSKI, 2001, p. 218).

ser humanizado, pois, de acordo com Chaves (2015), “a educação correta e adequada, como propõe Vigotski, deve ter como ponto de partida a humanização” (CHAVES, 2015, p. 57).

Verificou-se que Vigotski e Dewey chamam a atenção para o fato de que, para o processo de ensino e de aprendizagem, o interesse não deveria permanecer no nível imediato. Nesse sentido, Vigotski ressalta que ele seria resultado de instintos momentâneos, os quais deveriam ser meios para se chegar ao interesse duradouro. Para Dewey, esses interesses seriam o aspecto direto para com o objeto, sendo necessário desenvolver o interesse com aspecto indireto, o qual tratar-se-ia do interesse no processo experimental de conhecer.

Sendo assim, os dois teóricos assemelham-se ao se importarem com a qualidade do interesse no processo de ensino. Para ambos, o professor não deveria partir apenas do interesse inicial ou do interesse imediato, mas seria um processo, por meio do qual o interesse final seria o mediato, aquele que demandaria conhecer e estabelecer relações sobre a produção do conhecimento. Sobre essa questão, observa-se que Vigotski pressupõe o desenvolvimento mental da criança em uma perspectiva de superação³² do modelo social pela crítica dos padrões sociais. Dewey, por sua vez, não buscou a superação, mas a melhoria de tal modelo.

Contrário à educação do interesse, o pedagogo Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939) descreveu, em *Conferências sobre educação infantil* (1981), como deveria ser uma correta educação soviética. Tendo como propósito educar os órfãos da guerra, fundou duas colônias educativas que aliavam abrigo, educação intelectual, moral e trabalho. Para o autor, o jogo representaria o trabalho na educação infantil, pois, por meio dele, a criança habituar-se-ia aos esforços físicos e psíquicos que seriam essenciais ao trabalho social. Sobre o processo educativo, Makarenko (1981) afirmava que o jogo deveria estar unido a uma atividade criadora, para que a criança aprendesse desde cedo o sentido de um trabalho criador, o qual “[...] está dirigido para a criação da riqueza social e para ampliar a cultura do país dos trabalhadores [...]” (MAKARENKO, 1981, p. 58).

³² A superação é compreendida a partir dos escritos de Martins (2010), em que o autor observa que “Vigotski pressupõe – implicitamente – a superação das contradições inerentes ao processo revolucionário, bem como o modelo capitalista e burguês de educação vigente até então” (MARTINS, 2010, p. 354).

Em termos gerais, compreende-se que o intelectual objetivou a construção de uma escola criadora, diferente daquelas que estavam prevalecendo na época, ou seja, as escolas ativas³³. Nessa perspectiva, defendeu que o esforço exercido pela criança nas atividades seria essencial para a formação, para isso, apresentou alguns elementos que auxiliariam o adulto a habituar a criança ao esforço de trabalho. Para o teórico, a iniciativa de realizar uma atividade por necessidade deveria partir da criança, no entanto, alertou que ela poderia não conseguir observar certos detalhes da atividade, momento em que adulto interfere para orientá-la. De acordo com o intelectual,

Frequentemente, a melhor maneira de fazê-lo é despertar um interesse técnico pelo trabalho, sempre que não se abuse deste procedimento. A criança deve acostumar-se também a realizar tarefas que não lhe interessem muito e que, à primeira vista, não lhe tragam resultados muito agradáveis. A educação deve sublinhar que o fator que impulsiona o trabalho não é o seu caráter divertido, mas a sua utilidade, a necessidade de realizá-lo (MAKARENKO, 1981, p. 64, ortografia atualizada).

Observa-se que Makarenko, situado em uma sociedade que havia realizado a revolução operária, idealiza formar as crianças nos princípios comunistas. Desse modo, o intelectual defendeu a importância de habituar o aluno ao trabalho criador, a partir do seu valor social. Ou seja, o esforço que a criança exerceria para a realização de sua atividade educativa criadora formaria nela hábitos de trabalho criador, os quais não seriam exercidos apenas remotamente, mas sim pelo seu valor social.

Outro teórico que contribuiu com os debates educacionais sobre as categorias de interesse e de esforço foi o italiano Antonio Gramsci. Percebendo a educação e a pedagogia transpassadas por interesses políticos, o pensador defendeu a criação de uma escola única, a qual, por meio do Princípio Educativo do Trabalho, poderia também formar os intelectuais orgânicos da classe operária.

Segundo Nascimento (2019), Gramsci, ao traçar considerações sobre a questão político-filosófica da educação escolar, pressupõe uma relação dialética

³³ Sobre as escolas ativas, recomenda-se a leitura da obra de Franco Cambi (1999) - *História da Pedagogia* -, em que o autor faz uma breve exposição dos representantes da escola ativa, como Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori e Dewey.

entre a formação e a sociedade. Essa relação, guiada pelo professor, por intermédio de um pensamento crítico e uma prática pedagógica que estabelecesse relações reflexivas constantes entre a parte e o todo no movimento histórico, poderia criar possibilidade de superar a hegemonia burguesa predominante.

Para Gramsci (2004), a escola poderia formar indivíduos com consciência de classe e que soubessem atuar coletivamente na sociedade. No que se refere à condução pedagógica, o intelectual não se ateve às especificidades da didática, principalmente no que se refere ao interesse do aluno, mas pontuou que o esforço do aluno deveria ser conduzido pelo professor. Para o teórico italiano, na primeira fase da escola única, em uma espécie de ‘conformismo dinâmico’, o aluno aprenderia a disciplinar-se e formar a sua personalidade “[...] tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (GRAMSCI, 2004, p. 39).

Pensando no processo formativo, Gramsci (2004) argumentou que, na fase seguinte, a escola única deveria criar no aluno

[...] valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) (GRAMSCI, 2004, p. 39, destaque do autor).

Baseado nos valores do humanismo, com autodisciplina intelectual e autonomia moral, o aluno estaria pronto para a fase seguinte, que seria a especialização, momento em que se esforçaria espontaneamente em busca do conhecimento, sendo o professor um orientador. Segundo Gramsci (2004),

[...] a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas (GRAMSCI, 2004, p. 40).

Ainda sobre o processo formativo, o autor destacou que ele não seria uma ação intelectual ou física interessante, ou divertida, mas que exigiria um esforço do discente, para buscar a superação das suas limitações. Segundo o teórico,

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2004, p. 51).

Desse modo, é possível notar que em Gramsci, tal como destaca Manacorda (2019), na pedagogia da coerção e da exigência, a ênfase recai no esforço como atividade que auxiliaria o aluno a habituar-se a ação criadora do trabalho. Assim, não se tratava do esforço pelo esforço, mas um esforço que tinha como objetivo superar carências formativas, na apropriação da cultura produzida pela humanidade. O professor, dessa maneira, sabendo aliar trabalho, ciência, história, política e técnica, poderia formar o intelectual orgânico também da classe operária, que poderia organizar-se coletivamente na luta política.

Considerando o exposto sobre as contribuições de cada intelectual sobre o interesse e o esforço, tanto de estudiosos contemporâneos quanto dos autores que fundamentam a análise de Dewey no processo de ensino e de aprendizagem, pode-se afirmar que essas duas categorias pedagógicas, mesmo com nomenclaturas diferentes, permeiam o debate sobre o ensino escolar. Elas contêm implícitas as discussões sobre a atuação do professor e o papel do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, bem como os objetivos educacionais.

Sendo assim, no debate maior sobre a construção dos sistemas educacionais burgueses, o processo de ensinar e o de aprender foram intensamente discutidos pelos teóricos da educação. Em comum, todos os intelectuais tinham como propósito resolver o problema da qualidade da aprendizagem. Buscavam entender como poderia a escola ensinar um conteúdo que formasse o jovem para a participação social, contribuindo com o desenvolvimento e progresso da sociedade.

Todavia, se existe semelhança na preocupação da qualidade da aprendizagem, observa-se que cada teórico compreendeu de forma diferente a possibilidade de atuação do professor e como o aluno deveria participar do

processo. Tais distinções estão fundamentadas nas perspectivas históricas de cada teórico, sendo difícil deslocar um debate do outro.

Assim, ao compreender que o contexto histórico e as perspectivas de homem, de sociedade e de educação encontram-se imbricadas nas teorias pedagógicas, no segundo capítulo, busca-se compreender as ideias de Dewey em seu contexto histórico, além de abordar as influências de sua vida pessoal, como a família, os grupos sociais a que pertenceu, a sua formação acadêmica e atuação profissional. Entende-se que todas essas questões são importantes para a compreensão da teoria deweyana, bem como para a concepção de educação que Dewey defendeu.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEITO DE EDUCAÇÃO PARA JOHN DEWEY

Ao se propor analisar as categorias de interesse e de esforço em Dewey, observou-se que seria necessário compreender o conceito de educação para esse autor, bem como entender quais acontecimentos históricos influenciaram a sua teoria educacional. Assim, o objetivo deste capítulo é articular elementos que nortearam Dewey a pensar em uma teoria unificada entre interesse e esforço na educação. Para isso, foi necessário compreender alguns aspectos influenciadores da vida, da obra e do contexto histórico do autor.

Procurou-se inserir nessa discussão determinados acontecimentos da biografia e do contexto histórico, relacionando-os à elaboração da sua teoria educacional. No decorrer deste capítulo, foram apresentadas as concepções de sociedade e democracia para Dewey, pois se considera essa análise essencial para a compreensão do conceito de educação do autor. Finalizando o capítulo, buscou-se compreender o conceito de educação para o filósofo.

2.1 ALGUNS ASPECTOS SOBRE VIDA, OBRA E CONTEXTO HISTÓRICO DE DEWEY

John Dewey considera o homem um ser histórico e social, que age na sociedade de acordo com suas relações sociais e com o contexto histórico em que vive. A partir desse entendimento, é preciso destacar algumas influências que podem ter auxiliado Dewey na formulação de sua teoria. Para tanto, revisitou-se sua biografia, a partir de autores como Teitelbaum e Apple (2001), Souza e Martineli (2009) e Galiani (2014), a fim de identificar os principais acontecimentos da vida acadêmica e profissional do filósofo que subsidiaram a elaboração de suas reflexões teóricas. Além disso, foram abordados alguns acontecimentos históricos dos Estados Unidos entre 1850 e 1952, mesmo reconhecendo que Dewey nasceu apenas em 1859. Julgou-se necessário voltar alguns anos na história para compreender os motivos que levaram à Guerra Civil Americana, sendo essa guerra o primeiro fato histórico importante que o filósofo presenciou.

Para entender o contexto histórico, buscou-se subsídio teórico em Charles Sellers, Henry May e Neil R. McMillen (1990)³⁴, Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Moraes (2007), Sean Purdy (2007) e Claudemir Galiani (2014)³⁵, entre outros. Para esses autores, os Estados Unidos do século XIX estavam em amplo desenvolvimento, tanto nas questões econômicas, tecnológicas, científicas e de produção, quanto na crescente população, pois muitos imigrantes estavam mudando para o país em busca de melhores condições de vida.

Nos estados do norte, de acordo com Sellers, May, McMillen (1990), os imigrantes dividiam-se entre os que eram mão de obra para as fábricas e os que se submeteram ao trabalho de construção de estradas ferroviárias. Com o desenvolvimento industrial, a maior parte dos artesãos tornou-se trabalhador assalariado nas indústrias; com isso, em 1850, criou-se novamente³⁶ o Sindicato Nacional de Trabalhadores, conquistando por meio de greves a jornada de 10 horas de trabalho. Os estados do sul dos EUA ainda mantinham 60% da força de trabalho no campo, sendo papel importante para as exportações, principalmente de algodão.

Fernandes e Moraes (2007) ressaltam que, para o Sul, o escravizado era apenas uma mercadoria, sua mão de obra no sistema de produção agrícola era essencial para a conservação das riquezas sulistas. Já o Norte expandiu-se a partir da mão de obra assalariada nas indústrias, e defendia, assim, a liberdade dos escravizados. Contudo, Fernandes e Moraes (2007) ressaltam que em ambos os estados ainda prevalecia a ideologia da superioridade do homem branco.

Nesse contexto, John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859, na cidade de Burlington, estado de Vermont, nos Estados Unidos da América. Entre os acontecimentos que o filósofo presenciou na infância, está a Guerra Civil Americana (1861-1865).

Segundo Sellers, May, McMillen (1990), nas eleições de 1860, Abraham Lincoln, do partido Republicano, foi eleito presidente dos Estados Unidos. O Sul não concordou com a eleição, então, desde a vitória eleitoral de Lincoln, em 1860, até

³⁴ Essa obra é a tradução da sexta edição norte-americana publicada por *Houghton Mifflin Company* em 1985; foi traduzida para a língua portuguesa por Ruy Jungmann.

³⁵ Tese de doutorado intitulada: *John Dewey e a mediação social da escola pública no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos* (GALIANI, 2014).

³⁶ Em 1834, já havia sido criado um sindicato dos trabalhadores, mas, por se manter desorganizado, acabou se extinguindo.

sua posse, em 1861, sete estados do sul se dividiram, organizando-se entre eles os Estados Confederados da América, os quais elegeram o próprio presidente, Jefferson Davis. Foi nesse período que se deu início à Guerra Civil Americana, em 1861.

Somente em 1865 é que a Guerra Civil teve fim, e a Confederação extinguiu-se, deixando em torno de 260.000 soldados mortos do lado dos confederados e 360.000 mortos do lado da União, “em sangue, senão em dólares, essa foi a guerra mais dispendiosa da história norte-americana” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 199). Galiani (2014) afirma que, mesmo após o fim da Guerra Civil, o país ainda permaneceu dividido, porém, não por estados, mas entre a classe burguesa e os proletários.

Após o fim da Guerra Civil, os que restaram nos Estados Unidos foram “[...] os ex-escravos, os sulistas brancos e os nortistas vitoriosos. [...] a maioria dos ex-escravos era não só analfabetos, mas inexperiente tanto na participação em política como no trato de instituições econômicas, como salários e aluguéis” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 204, ortografia atualizada). Assim, o problema destacado pelos autores foi: como reconstruir uma nação dividida em três grupos divergentes?

Os ex-escravizados lutavam pela liberdade de poderem andar por todo o país, adquirirem propriedades e terem direito à educação. Os sulistas brancos estavam preocupados com a destruição causada pela guerra e pelo cultivo e colheita do algodão, pois não havia mais escravizados para realizar o serviço. Os nortistas, por sua vez, mesmo com a vitória da guerra, formavam um grupo dividido entre democratas e republicanos que não chegavam a um consenso sobre a união ou a emancipação dos estados confederados com o país.

Nesse contexto, os negros ainda permaneceram por muito tempo sendo discriminados pelos brancos, sem a liberdade que almejavam. Quando o presidente Andrew Johnson promulgou a Primeira Lei de Reconstrução (1867), os estados do Sul foram desmembrados em distritos militares, os quais deveriam “eleger uma convenção constitucional” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 207). Nessa eleição, todos os homens negros adultos poderiam votar. No entanto, somente “[...] em 1870, a Reconstrução radical chegou ao fim com a ratificação da Décima Quinta Emenda, que proibia, de uma vez por todas, a discriminação do sufrágio por motivos

de ‘raça, cor, ou anterior condição de servidão’” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, destaque dos autores).

A Décima Quinta Emenda permaneceu até 1890, quando foi anulada por “representantes dos brancos pobres” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 209) que priorizavam “a harmonia nacional mais importante do que os direitos iguais” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 209).

A partir desse contexto social, de luta pela liberdade e pela igualdade entre brancos e negros, Souza e Martineli (2009) destacam que a família de Dewey teve papel importante na sua formação moral e ética. O autor apresentou forte influência familiar religiosa que o auxiliou a desenvolver sua teoria. De acordo com Souza e Martineli (2009), a família de Dewey era congregacionalista, e

Os congregacionalistas defendiam a autonomia para os membros de suas igrejas, não havia ordem hierárquica para nortear as relações dos fiéis. Havia um espírito de igualdade, os ministros eram eleitos, o que poderíamos interpretar como uma forma de democracia religiosa. Instigavam a presença de Cristo nos indivíduos para que então a consequência fosse a solidariedade. Podemos dizer que, da religião, o que influenciou Dewey não foi tanto a teologia, mas a experiência democrática e igualitária vivenciada em sua comunidade (SOUZA; MARTINELI, 2009, p. 161, ortografia atualizada).

A experiência democrática vivenciada em sua religião, os costumes de sua família e as lutas presentes na sociedade podem ter influenciado Dewey a elaborar a sua teoria de sociedade democrática.

Aos 15 anos, ingressou na Universidade de Vermont para cursar graduação em Artes. Foi nessa universidade que teve seu primeiro contato com as teorias sobre o evolucionismo das espécies de Charles Robert Darwin (1809-1882). Sobre a influência de Darwin em Dewey, é possível considerar em sua teoria a importância da evolução das espécies. No livro *Democracia e Educação*, Dewey aborda a capacidade de renovação dos seres vivos, a qual, segundo o intelectual, é consequência da ação dos seres vivos no ambiente em que vivem. Segundo o autor, “a continuidade da vida significa uma contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos” (DEWEY, 1979b, p. 02). Assim, o filósofo percebe a relação entre a natureza, os indivíduos e a conservação da vida. De acordo com Galiani (2014), Dewey

Estabelece uma aproximação e concordância com os pressupostos darwinistas, em que o meio modifica-se e modifica os seres e as espécies que nele vivem, e, de forma semelhante, as espécies e os seres modificam-se e modificam o meio em que vivem. (GALIANI, 2014, p. 194).

Essa aproximação destacada por Galiani é que garante, segundo a teoria deweyana, a continuidade social da vida. Os indivíduos modificam a natureza em busca de se manterem vivos. Com essas mudanças, o homem aperfeiçoa o seu modo de viver e o meio em que vive. Essa ação é contínua, pois, a cada geração, modifica-se a forma de viver a partir das mudanças anteriores e promove-se a continuidade do conhecimento, da sociedade e da vida.

Após formar-se, Dewey lecionou em algumas escolas de sua cidade, e, orientado por um ex-professor universitário, escreveu três ensaios de filosofia que foram aceitos para publicação em um jornal de filosofia da época. Esses ensaios marcaram o início da carreira filosófica de Dewey; a partir deles, o autor se matriculou no programa de pós-graduação em Filosofia na Universidade Johns Hopkins, onde doutorou-se em 1884 com a defesa da tese sobre a psicologia de Kant (1724-1804). A respeito de sua tese, alguns autores comentam que ela resultou na publicação do texto *Kant e o método filosófico*³⁷. Sobre a influência de Kant em Dewey, Souza, R. A. (2018) afirma com base em Pitombo (1974) que “Dewey adotou o criticismo como um postulado metodológico da sua filosofia” (SOUZA, R. A., 2018, p. 108).

Após concluir o doutorado, ingressou como professor na Universidade de Michigan; em 1888, desligou-se dessa instituição para assumir o cargo de diretor do departamento de Filosofia da Universidade de Minnesota. No entanto, no ano seguinte, voltou para a Universidade de Michigan. Em 1894, aceitou o convite feito pela Universidade de Chicago para assumir o departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia. Teitelbaum e Apple (2001) expõem brevemente o contexto em que Dewey presenciou em Chicago no seguinte trecho:

³⁷Informação encontrada em: WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

Após a sua chegada a Chicago, Dewey teve a oportunidade de testemunhar a vida turbulenta numa cidade grande na viragem do século XX, e ainda, de uma forma muito particular, a greve Pullman e sobretudo os resultados da decisão tomada pelo presidente Grover Cleveland de enviar tropas federais para apoiar os interesses empresariais. Os acontecimentos decorrentes desta greve, assim como a sua associação com ativistas sociais como Jane Addams e educadores como Ella Flagg Young, contribuíram para aprofundar o seu compromisso com um vasto leque de reformas progressistas. (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 196, ortografia atualizada).

Ao observar a cidade de Chicago, especialmente os acontecimentos derivados da greve de Pullman, quando os operários decidiram não concordar com a redução dos salários, Dewey se engajou ainda mais nas causas progressistas.

Durante as últimas décadas e até o fim do século XIX, o ramo industrial nos Estados Unidos expandiu-se significativamente, mas isso ocorreu não apenas com as indústrias, mas com a ciência e as tecnologias. Diante de tais acontecimentos, Souza, R. F. (2016) comenta que a repercussão no âmbito educacional entre educadores e intelectuais foi a de buscar um método correto de ensinar, visto que a sociedade emergente nos Estados Unidos exigia uma educação adequada ao momento histórico vivenciado. Assim, “os saberes elementares - leitura, escrita e cálculo - passaram a ser considerados insuficientes para preparar as novas gerações para viverem em sociedades modernas, urbanizadas e industrializadas” (SOUZA, R. F., 2016, p. 40). A autora ressalta que

O método intuitivo, tão proeminente até a década de 1870, foi caindo em desuso no discurso educacional norte-americano, substituído por concepções consideradas mais científicas, especialmente pela difusão das ideias de Herbart e a constituição da Psicologia como campo de conhecimento. (SOUZA, R. F., 2016, p. 38).

Nesse momento, a criança passou a ser o centro das discussões educacionais, considerando-se entre educadores e intelectuais os estudos da Pedagogia e Psicologia como sendo associados. “Embora a consideração da criança fosse comum a todos eles, no decorrer da década de 1890 foram se delineando as diferenças de posições e as disputas pela hegemonia no campo educacional” (SOUZA, R. F., 2016, p. 38).

Entre os autores da época que Souza, R. F. (2016) destaca estão Francis Parker, Charles De Garmo, Charles McMurry e Frank McMurry. Todos os intelectuais fundamentaram suas teorias a partir dos ideais de Herbart. Contudo, segundo Souza, R. F. (2016), seguiram perspectivas diferentes na concepção do método de ensino.

Nesse debate, Souza, R. F. (2016) ressalta o pensamento deweyano sobre a dualidade nas concepções de método de ensino. Para Dewey, entre os teóricos Parker, Garmo, Charles McMurry e Frank McMurry, havia “os que defendiam as disciplinas como eixo de organização do currículo e os que defendiam o currículo centrado na criança, especialmente os partidários do movimento Estudo da Criança” (SOUZA, R. F., 2016, p. 49). Assim, diante desse contexto educacional de disputas metodológicas, o intelectual estadunidense percebe a necessidade de uma teoria sem extremos. “As duas posições, segundo John Dewey, opunham o aspecto lógico ao aspecto psicológico. Era preciso, portanto, repor o problema de forma correta, isto é, reconstruí-lo de tal modo que esta oposição desaparecesse” (SOUZA, R. F., 2016, p. 49). Sobre a teoria de Dewey, destaca-se a preocupação do autor em considerar o desenvolvimento infantil sem desconsiderar a importância dos conteúdos escolares.

A partir das discussões educacionais, reivindicações sociais e busca por um método adequado de ensino, Dewey criou a escola-laboratório para desenvolver a sua teoria educacional. Galiani (2014) destaca que o filósofo queria propor uma nova escola para a sociedade, que ensinasse o aluno a partir da experiência.

Nessa instituição escolar deweyana, o atendimento era direcionado às crianças entre 04 e 13 anos, sendo que, aos mais novos, eram ensinados os conteúdos de Física e Biologia. Nessas disciplinas, os alunos aprendiam o processo de preparação dos alimentos e de suas refeições. Todos esses procedimentos eram feitos em sala de aula para que os alunos tivessem o conhecimento não só do produto, mas de todos os caminhos necessário para se chegar a ele. E assim, “esta ligação entre ensino e prática cotidiana foi sua grande contribuição para a escola filosófica do Pragmatismo” (GALIANI, 2014, p. 24).

No entanto, uma divergência com o reitor da Universidade de Chicago fez com que Dewey se demitisse em 1904. Logo em seguida, foi convidado a lecionar

Filosofia na Universidade Columbia, e “em 1930, foi nomeado *Professor Emeritus* de filosofia na Universidade Columbia, uma posição que manteve até completar os seus oitenta anos em 1939” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 196, grifos dos autores). Não foram encontradas publicações que indiquem se Dewey teve uma nova escola-laboratório, apenas que essa, juntamente com a teoria educacional formulada pelo intelectual, influenciou diversas escolas no mundo todo.

Enquanto aconteciam esses debates educacionais, em fins do século XIX e início do século XX, milhares de imigrantes chegavam aos Estados Unidos em busca de trabalho, com vistas à melhoria de vida. No entanto, o crescimento rápido da população não estava planejado pelos governantes. A aspiração dos imigrantes era frustrada pela realidade em que a sociedade estadunidense se encontrava. Segundo Sellers, May, McMillen (1990),

os pobres se acotovelavam em casas de cômodos que pareciam coelheiras, e eram insuficientes as verbas destinadas para prover recreação, saneamento, proteção policial e contra incêndios, educação e abastecimento de água para a população que se multiplicava (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 221).

Nesse período, predominava o *laissez-faire* e acreditava-se que o governo não deveria intervir nas questões econômicas do país. As ideias que se acreditavam é que o pobre era pobre porque merecia, como se fosse um castigo por não se esforçar mais. Então, deveria depender da bondade dos ricos e trabalhar ganhando apenas um salário para sobreviver. Porém, em contradição a essa afirmação, Fernandes e Morais (2007) ressaltam que nesse período houve um investimento massivo da parte do Estado na indústria estadunidense. Nas palavras dos autores,

Embora a indústria norte-americana fosse anterior à Guerra Civil, foi durante o conflito, com maciço apoio governamental, que ela alcançou patamares de produção que se mantiveram entre os mais altos do mundo durante o resto do século XIX (FERNANDES; MORAIS, 2007, p. 151).

Diante dessa crescente industrialização estadunidense, Galiani (2014) destaca alguns aspectos que influenciaram as desigualdades sociais e econômicas, resultando em inúmeras pessoas em situação de miséria:

A grande contradição social é percebida, uma vez que, apesar do progresso mecânico, houve o aumento de doenças ocasionadas pelo trabalho e pelas péssimas condições de higiene fabril, ampliando a miséria em função da exploração da mão de obra humana e os baixos salários pagos, além da delinquência infantil como resultado da fome e da miséria, o aumento da criminalidade, entre outros efeitos que, de certa forma, provocavam a miséria humana (GALIANI, 2014, p. 85).

Fernandes e Morais (2007) também ressaltam sobre a desigualdade social e econômica que “[...] a mesma cidade que atraía imigrantes em busca de oportunidades, iluminação incandescente, telefone, saneamento e bondes, acabava oferecendo-lhes trabalho mal remunerado e péssimas condições de vida” (FERNANDES; MORAIS, 2007, p. 157). Assim, segundo Sellers, May, McMillen (1990), o início do século XX foi marcado pela Era Progressista (1901-1917), na busca pela amenização das diferenças sociais e econômicas da sociedade estadunidense.

O progressismo da época pode ser entendido como uma “[...] reação essencialmente urbana e de classe média à mudança social e econômica e como busca de ordem e equidade em uma era em rápida mutação” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 279). O objetivo dos progressistas era “a criação de uma ordem política e social racional, estável e eficiente” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 281). Nesse sentido, não visavam a acabar com as desigualdades sociais e nem romper com o sistema de produção capitalista vigente, pois, diferente do socialismo, almejavam “um sistema de livre empresa mais humano e racional” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 281).

Nesse momento histórico dos Estados Unidos, de acordo com os autores supracitados, os progressistas seguiam a linha de pensamento pragmático³⁸ do filósofo e psicólogo William James (1842-1910), fundamentando-se sempre em bases concretas e experienciais dos acontecimentos. Aproveitando a questão teórica abordada, eles citam que, no âmbito educacional do período, John Dewey (1859-1952) juntamente com “seus colegas instrumentalistas insistiam em que as crianças deviam ser ensinadas a resolver problemas surgidos no meio em que

³⁸ Souza, R. A. (2010) afirma que para William James “[...] a filosofia pragmatista é uma forma de melhorar, ajustar, corrigir as coisas segundo nossos interesses pessoais e comunitários” (SOUZA, R. A., 2010, n.p.).

viviam, e não aprender a sabedoria do passado” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 282).

Nesse trecho é possível perceber a crítica dos autores sobre Dewey, afirmando que o filósofo não considerava os conhecimentos históricos em sua teoria educacional. Essa crítica foi dirigida a Dewey ainda em vida por outros autores, o que fez com que elaborasse um livro - *Experiência e Educação* (1938) - para esclarecer os princípios da sua teoria sobre a experiência educativa.

Galiani (2014) ressalta que o início do século XX foi marcado pela alta produção das indústrias no modelo fordista:

[...] além do trabalho e do esforço individual, era necessário uma solidariedade coletiva, em que tarefas realizadas entre os indivíduos deveriam estar em consonância com a máquina. Esta solidariedade, um tanto quanto mecânica e ideológica, entre seres humanos e máquina resultou em um aumento de produção, porém a apropriação das riquezas decorrentes do aumento produtivo se manteve inalterada na ordem capitalista, isto é, permaneceu concentrada nas mãos dos proprietários dos meios de produção. Para além da necessidade solidária, uma outra surgiu: o aperfeiçoamento e a especialização de saberes práticos e úteis para a realização dessas tarefas. Sob esta forma de organização da produção, oculta-se do operário o conhecimento da totalidade dos processos de produção. (GALIANI, 2014, p. 63)

Com base nesse modelo de produção, Dewey elaborou o seu livro *How We Think*, em 1910³⁹, destacando as formas de pensamento que existiam e qual seria a melhor forma de pensar, que, para o autor, seria o pensamento reflexivo. Nesse livro (DEWEY, 1979a), é evidente a preocupação do filósofo com o modelo de educação vigente na época, a qual, de acordo com os modos de produção capitalista, visava à fragmentação do conteúdo científico. A educação era mecanicista em moldes tradicionais, com um aluno passivo, que não participava do processo pela busca do conhecimento. Galiani (2014) expõe em outro trecho como Dewey age perante o processo de industrialização e as influências na educação:

³⁹ A versão que foi estudada neste trabalho foi a tradução de Haydée Camargo Campos, 4ª edição da Editora Nacional (1979), que recebeu o nome de: *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*.

[...] ele expressa o seu inconformismo e propõe uma mediação com o intuito de minimizar as contradições existentes, convertendo a educação em um instrumento crítico de mediação entre as relações de produção e reprodução do capital, essencialmente mecânicas, e a formação humana. A mediação que propõe consiste em assegurar os pressupostos de igualdade e de liberdade e aponta a educação como principal meio para a sua efetivação, sobretudo na condução de uma sociedade democrática e na democratização do progresso material da sociedade (GALIANI, 2014, p. 14).

Na era do imediatismo, da ciência pronta, era necessária, segundo Dewey, uma educação que ensinasse o aluno a refletir e a participar, a fim de criar novos hábitos em busca de uma sociedade democrática. Não bastava, portanto, apenas ter acesso ao conhecimento pronto, mas era necessário compreender aquele conhecimento.

Para isso, seu método da pedagogia experimental propunha auxiliar os alunos a observarem, a problematizarem, a investigarem e a confrontarem o conhecimento inicial com o final. Dessa forma, o conhecimento que o aluno obtivesse não seria superficial ou fragmentado, mas integral. Ele seria capaz de compreender o processo total de determinado conhecimento. Seu pensamento não seria baseado em crenças, superstições ou senso comum, mas em um pensamento reflexivo, com base no conhecimento científico, que seria compreendido também por um método científico.

No ano de 1913, Dewey escreveu *Interest and Effort in education*⁴⁰, a fim de demonstrar novamente sua preocupação com a educação vigente. O autor discorre sobre a problemática da forma como o interesse e o esforço estavam sendo trabalhados em sala de aula pelos professores. O teórico compreendeu que havia distanciamento entre ambos, ou se seguia apenas uma educação por interesse do aluno, ou uma educação do ponto de vista apenas do esforço. Assim, há uma constante crítica de Dewey à chamada pedagogia tradicional e às então consideradas escolas novas.

No ano seguinte, em 1914, iniciou-se a Primeira Guerra Mundial, e os Estados Unidos designaram a sua neutralidade. Para o presidente Wilson, o país

⁴⁰ Versão utilizada neste trabalho: tradução de Anísio S. Teixeira, 11ª edição da editora Melhoramentos, 1978, livro *Vida e Educação*.

não tinha motivos suficientes para participar nesse conflito, pelo contrário, as condições produtivas geradas pela guerra beneficiavam cada vez mais a economia do país.

A neutralidade possibilitava aos EUA o aumento da produção de armas e o fornecimento de alimentos para os países em guerra. Segundo Hobsbawm (1995), “os EUA se beneficiaram do fato de estarem distantes da luta e serem o principal arsenal de seus aliados, e da capacidade de sua economia de organizar a expansão da produção de modo mais eficiente que qualquer outro” (HOBBSAWM, 1995, n.p.). Essa alta produção fez com que nenhum dos países que estavam na guerra quisesse se tornar inimigo dos EUA.

Nesse contexto, o presidente Wilson tinha três opções: “neutralidade, intervenção e mediação” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 300), no entanto, fracassada a alternativa de mediação, pois nenhum dos países em guerra cederia a luta ao outro, os EUA decidiram manter-se em “acomodação, em constante mutação” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 300). Essa acomodação durou até meados de 1917, quando a Alemanha decidiu atacar as embarcações estadunidenses que levavam mantimentos e armas para os países britânicos, na tentativa de vencer definitivamente a guerra.

Nesse período, ocorreu a Revolução Russa. Devido aos inúmeros conflitos internos entre czares e bolcheviques, em um “acordo” de paz com os alemães, os russos despediram-se da guerra⁴¹. A Alemanha estava por vencer o conflito mundial. Não restou aos EUA outra alternativa a não ser a de entrar no combate. Para Burigana (2014),

A decisão dos Estados Unidos poderia ser vista como uma consequência natural da guerra submarina conduzida pelos alemães, que havia tirado a vida de milhares de americanos; porém, na realidade, a decisão estava intimamente ligada à política econômica e diplomática que os americanos vinham conduzindo, e que não era mais compatível com a neutralidade. Os Estados Unidos tinham assumido um papel de potência, que sentiu o dever de exercer, ainda

⁴¹ Burigana (2014) afirma que esse acordo foi uma estratégia dos alemães. Eles disponibilizaram a Lenin, o principal representante do partido bolchevique que estava exilado na Suíça, um trem blindado para que pudesse retornar à Rússia e, assim, dar maior força aos revolucionários. A Alemanha acreditava “[...] que uma vitória de Lenin significaria o fim da guerra no Oriente e a possibilidade de concentrar todas as suas forças no Ocidente” (BURIGANA, 2014, p. 47).

mais quando esse papel foi questionado dentro do espaço que haviam considerado vital ao longo de décadas: a América (BURIGANA, 2014, p. 48).

As estratégias de conquistar o poder econômico mundial, beneficiando-se da queda da hegemonia europeia, propiciou ao país ser a maior potência mundial até os dias de hoje. Para os EUA, “a guerra não apenas reforçou sua posição como maior produtor industrial do mundo, como os transformou no maior credor do mundo” (HOBSBAWM, 1995, n.p.).

Com o objetivo de finalizar a guerra, os Estados Unidos, reagindo fortemente aos ataques alemães, decidiram, por meio do general Pershing, romper com as embarcações de suprimentos, o que fez com que a Alemanha recuasse, demarcando o fim da Primeira Guerra Mundial, em novembro de 1917. Em resumo, pode-se dizer que os Estados Unidos, pela posição em que mantiveram durante quase todo o período da guerra, fizeram com que a perda de soldados por morte fosse pouca, em comparação aos países que adentraram no combate desde o início. Essa foi outra estratégia dos estadunidenses para enfraquecer a hegemonia europeia.

Foi durante a guerra, em 1916, que Dewey publicou o seu livro *Democracia e Educação*. Sua preocupação era demonstrar o motivo pelo qual a educação era essencial para a formação de uma sociedade democrática. Ao se envolver com as causas progressistas, Dewey compreendeu que a sociedade seria melhor se todos pudessem participar dela, democraticamente, mas, para isso, as pessoas teriam que adquirir novos hábitos, no sentido de agirem ativamente na sociedade.

Compreende-se que, em Dewey, esses hábitos de participação seriam aprendidos na escola, justificando sua preocupação com a educação. Para o intelectual, a escola deveria ser uma “sociedade em miniatura”, onde o aluno iria aprender a conviver com as pessoas em sociedade. Essa convivência se daria de forma ativa, ou seja, o aluno participaria de todo o processo do conhecimento.

Após o término da guerra, propôs-se um tratado de paz entre os países, porém, houve contradições nos interesses dos próprios estadunidenses. No Senado, lugar em que seria votado o Tratado de Versalhes, não houve homogeneidade entre os membros, a Casa estava dividida.

Wilson não conseguiu um acordo entre os grupos, e nas eleições de 1920, o povo elegeu o republicano Warren G. Harding com os ideais totalmente opostos ao do ex-presidente. A década de 1920, segundo Sellers, May e McMillen, (1990), foi marcada pela prosperidade e mudança social.

Com o controle da imigração no país, diminuiu a concorrência por empregos e os EUA começou a prosperar. A alta produtividade da indústria, o avanço tecnológico e científico da época, fez com que os estadunidenses tivessem uma melhora significativa no seu modo de vida. Como pontuam os autores,

Os progressos mais espetaculares ocorreram na geração de energia elétrica e em bens leves e duráveis de consumo como refrigeradores, aspiradores de pó e máquinas de lavar, bem como na construção de casas nos subúrbios e de arranha-céus nos centros das cidades. Em 1925, o 'Tin Lizzi' de Ford custava US\$260.00, soma esta ao alcance de numerosas famílias. Em 1929, um em cada cinco norte-americanos tinha carro. Rádios, eletrodomésticos e alimentos industrializados transformaram-se em aspectos permanentes da 'boa' vida norte-americana (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 317, destaques dos autores).

Além de toda essa prosperidade social, no angustiante consumismo em prol de uma vida mais "confortável", as pessoas iniciaram a fazer dívidas em lojas e bancos com financiamentos e compras parceladas. Assim, poderiam ficar com a maior parte do salário que ganhavam para realizar algumas atividades de lazer, como assistir a jogos e ir ao cinema. A mudança social era tão favorável ao país que os trabalhadores estavam satisfeitos com suas conquistas e com a "vida boa" da época. Para eles, os sindicatos já não tinham motivos para existir, visto que não havia a necessidade de greves e/ou revoluções operárias. Estavam conformados e contentes com o sistema de produção capitalista, pois, com o trabalho de cada um, ainda sobrava dinheiro para o lazer.

Entretanto, nessa época, os maiores beneficiados com a prosperidade e mudança social foram as classes média e alta. As demais, "- operários das indústrias de carvão e têxteis, fazendeiros brancos pobres, boias-frias, trabalhadores não-sindicalizados, idosos, mulheres solteiras e a maioria dos negros e hispânicos – passavam por tempos extremamente difíceis" (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990,

p. 318, ortografia atualizada). Sobre essa desigualdade social e má distribuição de renda, alguns intelectuais criticavam as mudanças ocorridas na década de 1920.

John Dewey foi um desses pensadores que se preocupou com o contexto social e econômico dos Estados Unidos na década de 1920. Teitelbaum e Apple (2001) ressaltam as principais atuações de Dewey na luta por uma sociedade democrática:

Foi membro da Academia Nacional de Ciências; ajudou a fundar a 'American Association of University Professors', a 'New School for Social Research' e a 'American Civil Liberties Union'. Foi um dos membros fundadores do primeiro sindicato de professores da cidade de Nova Iorque; contribuiu regularmente como membro do conselho editorial da 'New Republic' e, durante os finais dos anos trinta, foi presidente de dois grupos que tentaram organizar um terceiro partido de orientação radical, resultado de uma coligação entre a classe média, laboral e agrícola (a 'League for Independent Political Action e o People's Lobby'). Para além disto, e ainda como outro exemplo do compromisso que manteve ao longo da sua vida em prol das causas progressistas, em 1937, (com 78 anos) viajou para o México para presidir à comissão que investigava as acusações de traição e assassinato proferidas contra o exilado Leon Trotsky durante os infames julgamentos de Moscovo (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 197, destaques dos autores).

Sobre as causas progressistas, essas emergiram a partir do momento em que a sociedade estava passando por diversas mudanças, principalmente, nas questões sociais, políticas e econômicas. O acelerado crescimento populacional, o rápido desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a substituição da mão de obra por máquinas fizeram com que aumentassem as diferenças sociais e econômicas entre a população. Assim, as causas progressistas visavam a amenizar as mudanças ocorridas na sociedade, lutando pelo direito de participação de todos de forma mais humana e racional.

Para Branco (2006), Dewey, em sua obra *The public and its problems* (1927), expõe alguns conceitos como: o que é o público e o privado, o social e o individual e o papel do Estado e do Governo na sociedade. Segundo Branco (2006), o filósofo enfatiza que

O público não pode ser identificado com o que é socialmente útil. A condução de guerras tem sido das atividades de maior regularidade

em meio a comunidades politicamente organizadas. A guerra seria, entre outros, relevante evento, isto é, sinal ou símbolo, para não se identificar a comunidade e o seus interesses com o Estado ou comunidade politicamente organizada (BRANCO, 2006, p. 110).

Com a publicação dessa obra, compreende-se que Dewey justifica mais uma vez sua teoria em busca de uma sociedade democrática, demonstrando sua preocupação com a contradição⁴² entre os interesses públicos e privados. Biasotto e Galter (2016) ressaltam a divergência de interesses presente na sociedade em que Dewey viveu. Enfatizam que, para o autor, os interesses individuais das classes que detinham o poder interferiam nas decisões governamentais e prejudicavam o progresso social e individual dos cidadãos, como apontam no trecho a seguir:

Defendendo a importância de que na sociedade o que deve prevalecer é o interesse público e também aqueles interesses que, sendo particulares, possam ser compartilhados por todas as classes, o autor critica a classe mais abastada que, a seu ver, ao primar pelo seu próprio interesse, age no governo dos homens de forma unilateral, obstaculizando o progresso do indivíduo e da própria sociedade (BIASOTTO; GALTER, 2016, p. 21).

As autoras argumentam que Dewey percebe as diferenças entre as classes da sociedade e as controvérsias entre os interesses estatais e a população. Nessa direção, conforme destaca Branco (2006), na teoria deweyana,

[...] a forma de se emancipar o público do jugo da era das máquinas é associando a livre investigação social das consequências à arte da comunicação, isto é, da difusão dos resultados do conhecimento a um maior número de pessoas possível, favorecendo a formação da opinião, e, portanto, da democracia (BRANCO, 2006, p. 114, ortografia atualizada).

O modelo de educação dos Estados Unidos buscava adequar-se às exigências da sociedade que estava emergindo. Favoreto (1998), ao analisar o ideal americano de educação em Anísio Teixeira, ressalta que, ao chegar aos Estados

⁴² Por contradição na teoria deweyana, entende-se que o intelectual observou que os interesses individuais e privados estavam se colocando acima dos interesses sociais e públicos. Dessa forma, por exemplo, nos cargos políticos, em que o público elegia os representantes do governo, esses, após a posse, priorizavam o bem do indivíduo, e não da sociedade. Isso se contrapunha aos cidadãos que confiaram seus votos em representantes que buscassem o melhor para todos.

Unidos em 1927, Teixeira encontrou uma sociedade inovadora, buscando no âmbito educacional distanciar-se do modelo de educação europeu “[...] que valorizava o ensino ‘clássico’, ‘literário’ e ‘erudito’” (FAVORETO, 1998, p. 87, destaques da autora). Assim, ela destaca que,

Nos EUA, inspirada pela revolução religiosa e pela revolução do saber, a escola vai refletir uma nova concepção de mundo e um novo ideal educacional, que se caracteriza principalmente, pela valorização do progresso material e do avanço científico e por um abandono do propósito de formar o espírito do homem apenas para o sobrenatural (FAVORETO, 1998, p. 90).

A visão da igreja de formar o espírito do homem foi aos poucos sendo substituída por uma educação que objetivava formá-lo para as mudanças tecnológicas e científicas ocorridas na sociedade em prol do progresso material das pessoas. Contudo, a pesquisadora brasileira ressalta que havia uma contradição presente na sociedade acerca dos avanços tecnológicos e científicos, pois existia “o debate que se dava entre os que acreditavam na ciência como salvadora da humanidade e os que consideravam como razão da destruição humana [...]” (FAVORETO, 1998, p. 97).

As discussões que Favoreto comenta referem-se principalmente às consequências derivadas das guerras mundiais. Alguns interpretavam a ciência como um avanço, principalmente na área da medicina e da indústria, influenciando, inclusive, a economia mundial, enquanto outros a mencionavam como exemplo de destruição humana, visto que formavam seres egoístas “[...] resultado de uma educação utilitarista, de uma educação que não valorizava os princípios morais e espirituais do homem” (FAVORETO, 1998, p. 99).

Ao passo que havia esses debates na educação, uma grande depressão atingiu a economia dos Estados Unidos. A era das tecnologias e da “boa vida” desmoronou com a crise de 1929. A grande Depressão foi consequência da alta produtividade aliada ao taylorismo-fordismo e do decréscimo das exportações. Como indicam Sellers, May e McMillen (1990),

De 1929 a 1933, os preços das ações caíram ainda mais, a confiança evaporou-se, a produção de manufaturados desceu à metade e praticamente parou toda a construção civil. Bancos e

empresas faliram, a renda agrícola, já baixa, reduziu-se à metade e, pior que tudo, aumentou sem parar o desemprego. Em 1932, pelo menos um em cada quatro norte-americanos estava no olho da rua. A prosperidade, e com ela a Nova Era, desapareceram (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 323).

Houve uma produção excedente de mercadorias, as classes média e superior já não consumiam tanto e a classe baixa não tivera condições nem mesmo de adquirir as mercadorias em época de prosperidade, ainda menos em crise. Assim, o desemprego, a fome e as dívidas tomaram conta do país; uma verdadeira desgraça nacional.

A década de 1930 iniciou-se com um processo de reestabelecimento da economia estadunidense. Em 1933, com o presidente Roosevelt, foi estabelecida no país uma “Nova Ordem”, o *New Deal*, com vistas a equilibrar o sistema de produção, regular o aumento de preço das mercadorias e promover políticas para empregar os jovens e garanti-los também o estudo nas faculdades. Segundo Purdy (2007), o *New Deal* foi “[...] um pacote de reformas para promover a recuperação industrial e agrícola, regular o sistema financeiro e providenciar mais assistência social e obras públicas” (PURDY, 2007, p. 209).

O presidente Roosevelt conseguiu amenizar as consequências da Depressão de 1929. “A significação dos anos do New Deal será encontrada não no sucesso ou fracasso de determinadas políticas ou programas, mas no renascimento da criatividade, confiança e esperança [...]” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 336).

O fato histórico posterior ao *New Deal* que merece destaque é a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Novamente os Estados Unidos se limitaram à neutralidade e à passividade perante a guerra. Contudo,

A 7 de dezembro de 1941, os aviões japoneses atacaram e em grande parte destruíram frota norte-americana fundeada em Pearl Harbol, nas ilhas havaianas. No dia seguinte, o Congresso declarou guerra, e três dias depois a Alemanha e a Itália declararam guerra aos Estados Unidos (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 346).

Após o ataque a Pearl Harbol, os Estados Unidos entraram definitivamente na Segunda Guerra Mundial. O país não esperava que fosse atacado naquela região, fato que complicou a situação, pois não houve tempo para se defender e amenizar

os estragos. Segundo Sellers, May e McMillen (1990), o presidente Roosevelt foi muito criticado por não ter negociado a paz com o Japão e tentado se defender do ataque a Pearl Harbor. Embora o atentado tenha deixado inúmeros estragos, foi o marco para que os estadunidenses apoiassem a entrada do país ao combate, pois o povo acreditou que, se não tomassem uma posição, a América poderia estar em perigo.

Os Estados Unidos entraram na guerra aliando-se à Grã-Bretanha, à China, à União Soviética e à França com o objetivo de acabar com o regime nazista de Hitler e retomar as terras que a Alemanha, o Japão e a Itália haviam invadido durante o início da guerra. Entretanto, a luta foi mais difícil do que os Estados Unidos imaginavam. Como descrevem Sellers, May e McMillen (1990),

Durante todo o inverno e a primavera de 1941-1942, os Estados Unidos enfrentaram o seu mais grave desafio desde 1861. Uma manchete após outra anunciavam invasões vitoriosas japonesas [...] Hitler, entretanto, controlava com mão firme a capacidade produtiva da Europa Ocidental. [...] Um colapso nas linhas de suprimento no Atlântico ameaçava a Grã-Bretanha. Os afundamentos subiram violentamente após a entrada dos norte-americanos na guerra, muitos deles à vista de cidades costeiras dos Estados Unidos (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 348).

Foi somente ao fim de 1942 que a vitória começou a ganhar força para os Estados Unidos e seus aliados; alguns ataques dos inimigos foram combatidos e outros efetivados contra eles. Na Guerra do Pacífico, como ficaram conhecidos os ataques navais, os Estados Unidos, por meio de estratégia, decidiram atacar as ilhas em que o Japão guardava armas e munições. Em abril de 1945, o presidente Roosevelt faleceu e em seu lugar assumiu Harry S. Truman. Em maio do mesmo ano, Hitler suicidou-se enquanto os soviéticos atacavam Berlim.

Com o apoio do britânico Winston Churchill, os Estados Unidos exigiram, em julho de 1945, que o Japão se rendesse, caso contrário, seria destruído. Como isso não ocorreu, foram lançadas duas bombas atômicas que destruíram as cidades de Hiroshima, em 6 de agosto, e Nagasaki, no dia 9 do mesmo mês. O lançamento das duas bombas, na verdade, foi uma forma de mostrar ao mundo o poder tecnológico e científico dos EUA. Assim, em 14 de agosto, o Japão se rendeu e em 2 de setembro foi formalizado o ato.

No período em que houve a Segunda Guerra Mundial, a economia dos Estados Unidos cresceu, as taxas de desemprego diminuíram, quase desaparecendo e depois de muita luta⁴³, alguns negros chegaram a assumir cargos importantes na sociedade. As mulheres, em sua maioria, se tornaram operárias de fábricas. Sellers, May e McMillen (1990) pontuam que

Numerosas mudanças iniciadas ou que se aceleraram durante a guerra acabaram por se tornar permanentes. Nem salários, preços, empregos, gastos do governo nem impostos voltariam aos níveis de antes do conflito. O controle da inflação, bem como a prevenção de depressões, tornaram-se responsabilidades federais. Além da economia, o governo envolveu-se profundamente em relações raciais, informações públicas e promoção de pesquisas científicas. Minorias e mulheres nunca mais aceitariam os padrões de exclusão e discriminação anteriores à guerra (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 352).

Talvez esse seja um dos fatos positivos que a guerra deixou para os estadunidenses, principalmente, para as classes mais oprimidas: o país não poderia voltar aos mesmos costumes e políticas de antes da guerra.

As décadas posteriores foram marcadas pela Guerra Fria (1947-1991), que se originou devido a divergências entre a URSS e os Estados Unidos. As duas potências mundiais, que permaneceram fortes após a Segunda Guerra Mundial, não entraram em consenso sobre as terras tomadas. A União Soviética estava controlando toda a Europa Oriental, e Truman, percebendo que o comunismo poderia tomar conta também do Ocidente, concluiu “[...] que apenas uma política de ‘jogo bruto’ poderia deter a crescente ‘maré vermelha’” (SELLERS; MAY; MCMILLEN, 1990, p. 366, destaques dos autores). A política abordada pelo

⁴³ Martin Luther King e Malcolm X são exemplos de luta e resistência negra, embora com divergências, pois o primeiro defendia os direitos à justiça e igualdade, sem violência, e o segundo, primava por resistir, até mesmo com confrontos se houvesse a necessidade. Peres (2014) escreve na resenha *Entre sonhos e pesadelos: a incansável luta pela igualdade nos Estados Unidos* que Britta Waldschmidt-Nelson “ressalta que apesar dos avanços da luta pelos direitos civis das minorias nos últimos 50 anos, propiciando maior acessibilidade e oportunidades para a população negra, a segregação e a violência policial contra os negros continuam pedindo constante reposicionamento das lideranças negras e de toda a sociedade norte-americana” (PERES, 2014, p. 270). Desse modo, observa-se que o direito à igualdade e à justiça social, embora iniciado há alguns anos, ainda não foi estabelecido nos Estados Unidos e em países como o Brasil. Em pleno século XXI, as manchetes de jornais noticiam mortes de negros devido à intolerância racial que continua a prevalecer na sociedade, concluindo-se que o mito da superioridade do homem branco ainda não foi superado.

presidente dos EUA foi a de contenção frente aos empréstimos e arrendamentos para os soviéticos.

A Guerra Fria foi longa e terminou apenas em 1991, contudo, Dewey faleceu em 1952, quando a guerra ainda estava no início. Desse modo, não serão abordados todos os acontecimentos do período, mas cabe destacar que foi durante a Guerra Fria que foram testadas bombas mais potentes que as de Hiroshima e Nagasaki e que também foram fabricadas as bombas de Hidrogênio. Nessa guerra, não houve conflito direto entre as duas potências, pois poderia ocorrer destruição mundial se isso ocorresse devido ao alto nível de desenvolvimento científico nas armas produzidas. Ocorreram conflitos indiretos como a Guerra da Coreia (1951-1953) e a Guerra do Vietnã (1959-1975).

Conclui-se essa exposição destacando que Dewey, além da carreira profissional, mostrou-se um homem preocupado com os acontecimentos de seu tempo. Conforme destaca Galiani (2014),

[...] ele atuou em defesa de várias questões políticas, tais como: direito dos negros, direito do voto feminino e ampliação da escola pública. No âmbito educacional, defendeu a transparência na admissão de professores universitários, profissionalização da mulher na educação, direito feminino de ocupar cargos de direção nas instituições de ensino e direitos do educador (GALIANI, 2014, p. 23).

Dewey elaborou sua teoria educacional em um contexto complexo, em meio a lutas internas e externas, ao elevado índice de desenvolvimento econômico e científico, às imigrações, aos momentos de crise do capital e à alta demanda tecnológica e industrial na sociedade dos EUA. A necessidade de consumo das mercadorias também foi fabricada nesse contexto capitalista, a influência exercida pela televisão e pelo rádio aumentava o grau de consumismo dos estadunidenses.

Ao analisar o contexto em que havia muito consumo de ciência imediata, a preocupação de Dewey com a educação era que a escola deveria formar o pensamento reflexivo no aluno. O ensino tradicional não era suficiente para suprir as demandas de uma sociedade em desenvolvimento. A formação integral do homem se tornava uma necessidade do novo modo de produção, que mecanizando e dividindo o conhecimento humano, estava degradando o pensamento intelectual do trabalhador. Concorda-se com Favoreto (2008) quando afirma que

Dewey, de maneira semelhante a Marx, não ignora a possibilidade de degradação da mente do trabalhador com o trabalho mecânico, porém, convida a escola para resolver esta contradição, de modo que todos tenham a possibilidade de se utilizar dos benefícios que a ciência industrial colocou à disposição da humanidade (FAVORETO, 2008, p. 52-53).

Diante dessa produção mecânica do conhecimento, Dewey observa que tanto a classe trabalhadora seria prejudicada em âmbito de desenvolvimento intelectual e cultural, quanto a burguesia seria debilitada. Enquanto os bens produzidos historicamente pela humanidade fossem acessíveis apenas à classe que detém o poder, essa limitaria sua produção a interesses particulares e antissociais. Da mesma forma, os trabalhadores limitar-se-iam ao se tornarem, na perspectiva deweyana, homens sem consciência, socialmente irresponsáveis e dependentes das ideias dos demais, se sujeitando à subordinação de ordens superiores.

Dewey ressalta que,

Nos tempos atuais, a deficiência intelectual e emocional tanto, caracteriza a classe dos empregadores como a dos empregados. Ao mesmo tempo em que a última só se interessa em suas ocupações pelo dinheiro que lhe rendem, pode a visão da primeira restringir-se ao lucro e ao poderio (DEWEY, 1979b, p. 350).

A partir desse entendimento, para Dewey, se não mudasse o sistema de ensino e continuasse nos moldes tradicionais, não haveria crescimento, desenvolvimento e continuidade da vida. Como afirmam Biasotto e Galter (2016),

O autor mostra, assim, a necessidade de adequar a educação à sociedade que estava em processo de transformação, tendo como ideal garantir a participação de todos os indivíduos com as suas diferenças, dar a eles direção social e, assim, harmonizar as relações sociais, tornando-as democráticas a partir da escola enquanto um esboço dessa vida social (BIASOTTO; GALTER, 2016, p. 19).

Na interpretação de Teitelbaum e Apple (2001), mesmo atuando significativamente nas questões políticas sociais e educacionais, Dewey manteve-se neutro quanto aos movimentos radicais que visavam à transformação radical da sociedade. No entanto, entende-se que, com ideais liberais, para o intelectual, era

necessário apenas transformar a sociedade em um ambiente democrático, por isso, defendia a participação de todos e lutava pelos direitos sociais⁴⁴.

O liberalismo, para Dewey, deveria ser contrário às formas de governo totalitárias, entre elas, o fascismo e o socialismo. Os ideais liberais deweyanos consideravam que a democracia e com ela a garantia de participação do indivíduo na sociedade, atuando por meio da interação inteligente entre interesses individuais e sociais, seriam condições efetivas para a garantia da liberdade e autonomia do indivíduo (FREITAS, 2009).

Entende-se, desse modo, que o autor estadunidense não defendeu a necessidade de romper com o modo de produção capitalista para findar com as diferenças entre as classes. “Para o escolanovista, a ‘força ativa’ de transformação social é o método científico e a aplicação tecnológica, e não a luta aberta e violenta entre as classes” (FREITAS, 2009, p. 42, destaque do autor).

Dewey considerou que as diferenças entre as classes resultam da falta de hábitos de participação coletiva e de pensamento científico-reflexivo dos indivíduos, problema que seria solucionado por meio da educação formal. Assim, para o autor, “se o capitalismo levava à desigualdade social, a educação seria uma ‘via’ para conduzir à igualdade” (FREITAS, 2009, p. 46).

Nesse aspecto, salienta-se que o teórico esclarece que nem toda educação escolar seria adequada para formar esses hábitos nos alunos. Somente em um ensino pautado no método experimental da ciência, assegurando o princípio da ação do indivíduo, orientado e planejado pelo professor, em busca da compreensão do conhecimento, seria possível a formação de tais hábitos. Em outras palavras, para o filósofo, somente em uma escola democrática, em que os alunos vivenciassem situações problemas do cotidiano e habituassem por meio do conhecimento científico a resolver suas dificuldades, poder-se-ia a educação amenizar as diferenças entre as classes. Os conflitos existentes na sociedade poderiam, desse

⁴⁴ Segundo Galiani (2014), Dewey atuou em vários segmentos da sociedade em busca de lutar pelos direitos sociais das minorias (negros, mulheres, professores etc.). Entre esses direitos, cabe ressaltar que “Dewey foi um defensor do liberalismo nos moldes sociais, isto é voltado para a ação social, em que não só liberdades deveriam ser preservadas, mas outros valores humanistas. Inclui-se nesta assertiva o direito de nascer, viver, trabalhar, comer, morar, vestir, usufruir dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade” (GALIANI, 2014, p. 186).

modo, ser solucionados pelos próprios indivíduos, que agiriam mutuamente na busca do bem e progresso social.

Ao defender um ensino democratizado, Dewey acredita que a sociedade também se tornaria um ambiente em que a democracia prevaleceria, com a participação consciente e reflexiva de todos. “No sentido de evitar medidas radicais de transformação social, o método da democracia ofereceria a melhor possibilidade de resolver os conflitos” (FREITAS, 2009, p. 42).

A esse respeito discorda-se de Teitelbaum e Apple (2001), quando afirmam que o teórico estadunidense se manteve neutro, pois a constituição da sociedade democrática do autor tinha como objetivo atenuar as mazelas sociais, sem provocar desordens (DEWEY, 1979b). Diante disso, compreende-se que o intelectual colaborou para que a classe burguesa permanecesse no poder. Ao negar que é o capitalismo o produtor dessas diferenças, o filósofo contribuiu com a luta da burguesia, ou seja, a luta para a conservação do capital.

Durante toda sua vida, o legado mais importante deixado por Dewey foram as suas inúmeras produções, das quais se destacam *The School and Society* (1899), *The Child and the Curriculum* (1902), *How we Think* (1910), *Interest and effort in education* (1913) *Democracy and Education* (1916), *The Public and Its Problems*, (1927) e *Experience and Education* (1938). O autor faleceu em 1952, aos 92 anos, deixando uma gama de contribuição intelectual para o conhecimento de várias áreas, principalmente para a Pedagogia e para a Psicologia.

Assim, ressalta-se a importância da teoria de Dewey para a educação. O teórico observou os acontecimentos históricos e sociais de seu tempo e percebeu as contradições entre teoria e prática, as desigualdades sociais; por isso, procurou, de alguma forma, buscar soluções para as problemáticas existentes de sua época.

2.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA DEWEY

Após a breve exposição dos principais momentos históricos vivenciados por Dewey, é oportuno compreender a concepção de educação para o autor. Essa compreensão é fundamental para contemplarmos o objeto desta pesquisa, ou seja, relacionar a teoria de interesse e de esforço com a educação.

Ao perceber as inúmeras transformações ocorridas no mundo entre o final do século XIX e o início do século XX, o autor compreendeu que, a cada ano, a sociedade ficava mais complexa. Para Dewey, “[...] à medida que a civilização progride, aumenta a diferença entre a capacidade dos mais novos e os interesses dos adultos” (DEWEY, 1979b, p. 8). O avanço acelerado da tecnologia ficava cada vez mais distante do conhecimento das minorias sociais. Assim, entendeu que a “sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação [...]” (DEWEY, 1979b, p. 3). Essa comunicação que o teórico mencionou derivava-se da interação entre os adultos e as crianças, uma vez que, automaticamente, os mais velhos ensinam os conhecimentos da vida para os mais novos.

Automaticamente porque, ainda que o adulto não ensine diretamente a criança, o seu modo de viver influencia as experiências das mesmas, pois essas observam os comportamentos e as atitudes dos adultos para se espelharem neles. Contudo, Dewey ressalta que “ela imita os meios de fazer e não o fim ou a coisa a ser feita. E imita os meios porque o deseja, e em benefício próprio, como parte de sua própria iniciativa” (DEWEY, 1979b, p. 38). Muraro (2015) ressalva que “utilizando de seus próprios recursos e condições, a criança ‘imita’, de forma significativa e não meramente repetitiva, a conduta do adulto que aparece a este como um comportamento egoísta” (MURARO, 2015, p. 30, destaque do autor). Deste modo, para Dewey, “[...] educar é uma questão de necessidade” (MURARO, 2015, p. 30). Nascimento e Favoreto (2018) afirmam que, para Dewey,

A educação é o processo social que possibilita aos grupos sociais a continuidade de suas existências. Neste sentido, toda sociedade e todo grupo social necessitam da educação, principalmente, a sociedade moderna que, diante de sua complexidade, aumenta a diferença entre a capacidade dos mais novos e os interesses dos adultos. (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 258).

Assim, a educação é necessária para dar continuidade à vida. Para o intelectual, vida e educação se equivalem porque somente unidas são capazes de garantir a existência social. A vida, para o autor, está ligada à difusão de conhecimentos e à comunicação; não acontece sozinha, mas socialmente. Os mais

velhos compartilham com os mais novos suas experiências, a fim de garantir que os conhecimentos acumulados historicamente não sejam esquecidos ou perdidos.

Seria necessário educar além do conhecimento do senso comum. Para se garantir a continuidade da vida, deveria haver continuação também da investigação científica, e, para isso, segundo Dewey, seria fundamental a educação formal.

É importante salientar que o teórico faz críticas aos modelos de educação tradicional e das escolas novas, pois não considerava ideal o ensino de ambas. Compreende-se que para o intelectual, a criança que frequentava tanto a primeira, quanto a segunda, seria privada da investigação científica. No modelo tradicional, era impedida de fazer questionamentos, enquanto na escola nova, sua liberdade sem a interferência do professor não lhe proporcionava novos conhecimentos. Desse modo, propõe o seu modelo de ensino ideal, sem os extremos, mas com o equilíbrio das duas teorias, a Pedagogia da Experiência.

Compreende-se, então, que, para Dewey, uma criança que não tem acesso ao conhecimento científico, aprenderá no decorrer da vida, apenas os saberes necessários para sua sobrevivência. Em contrapartida, uma criança que desde cedo começou seus estudos na instituição escolar e foi incentivada a fazer pesquisa, resolver problemas, questionar etc., garantirá a continuidade dos conhecimentos mais elaborados da humanidade. E na perspectiva deweyana, possivelmente, terá mais chances de realizar novas descobertas do que aquela criança que foi privada do conhecimento científico. Para o autor,

Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos (DEWEY, 1979b, p. 8).

O papel da escola é o de proporcionar aos alunos um ambiente em que vivenciem situações reais de aprendizagem, assim como ocorre em sua vida social. Para tanto, Dewey propõe o ambiente escolar como uma comunidade em miniatura,

a fim de que os alunos tenham de fato experiências educativas⁴⁵ que lhes proporcionarão comunicar-se com outras pessoas e conviver em grupo na sociedade.

Como indica Medeiros (2013), “sua proposta compreendia que a escola poderia, em seu conjunto, refletir a vida em sociedade e vivenciar as experiências sociais, econômicas, políticas e religiosas” (MEDEIROS, 2013, p. 89). Assim, Dewey determinou que o ambiente e o meio em que a pessoa está inserida interferem em suas atitudes sociais.

Para o autor, era necessário ensinar as crianças a conviverem com as pessoas na comunidade, visando ao bem comum. Medeiros (2013) afirma sobre a proposta educacional de Dewey que, na escola,

[...] a preparação para a vida social se daria através da organização diária com regras, nas quais as crianças estariam muito próximas da real organização societária, de modo que, ao sair da escola, encontrariam familiaridade com o modo de produção social. (MEDEIROS, 2013, p. 96).

Agregando à discussão, Muraro (2015) ressalta que

Dewey alertou que em qualquer idade a vida apresenta potencialidades que podem desabrochar, isto é, o crescimento é contínuo, por isso, vida é o próprio crescimento e a direção educativa deste crescimento é a que oferece condições para haver mais crescimento. Neste sentido, Dewey defendeu a necessidade da educação levar a sério a possibilidade de crescimento da vida da criança desenvolvendo as potencialidades de sua experiência presente, contrapondo-se à educação como preparação para o futuro. (MURARO, 2015, p. 35).

Nessa mesma linha de pensamento, Biasotto (2016) destaca que, para Dewey, “[...] não se tratava apenas de garantir a escolarização universal, mas de uma ‘nova educação’, guiada pela ideia de que a escola é a vida e não uma preparação para a vida” (BIASOTTO, 2016, p. 24, destaque da autora).

Nascimento e Favoreto (2018, p. 259) também afirmam que para o autor,

⁴⁵ Dewey difere experiência educativa e deseducativa. A experiência educativa, a partir dos princípios de interação e continuidade, são aquelas que permitem às pessoas novas experiências. A deseducativa por sua vez, restringe a aquisição de novas experiências. Para melhor definição dos conceitos, consultar o livro *Experiência e Educação* (1979c).

A escola deve, por consequência, ser ela mesma vida e não preparação para uma vida futura. Não deve preparar as novas gerações para uma futura experiência democrática, mas ela mesma, precisa ser entendida como um local privilegiado de experiências democráticas. (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 259).

Assim, concorda-se com as interpretações dos autores supracitados, quando afirmam que Dewey defendia que a educação é a própria vida.

A partir desse entendimento, a escola deveria garantir, segundo Dewey, maior proximidade possível entre a vida e educação em que o aluno estivesse inserido. A criança deveria sair da instituição escolar e perceber os seus aprendizados fora dela, em sua vida cotidiana. Isso contribuiria na ação social do indivíduo para com o progresso da sociedade. Anísio Teixeira define sociedade, para Dewey, relatando que essa “[...] pressupõe uma consciência comum desse fim, uma participação inteligente na atividade coletiva, uma compreensão comum” (TEIXEIRA, 1978, p.19).

Dessa forma, em meio ao processo de viver e educar-se concomitantemente, Dewey destaca a importância do interesse e do esforço da criança. Na sua concepção de educação, não deveria haver separação entre as duas categorias, mas sim uma complementação entre ambas. Isso reforça a sua crítica à dualidade⁴⁶ presente nos sistemas de ensino da época. O teórico defendeu que não se pode negar uma teoria e se debruçar em outra, é necessário perceber aspectos importantes dos dois lados para seguir um caminho.

Dewey pensou nas categorias de interesse e de esforço a partir do contexto em que vivia, pois, em 1913, quando foi publicado o texto *Interest and effort in education*, o autor estava intimamente ligado às causas progressistas, como já foi mencionado neste capítulo. Assim, a sua preocupação era formular um método de ensino que valorizasse o ser humano e os conhecimentos históricos formulados pela humanidade. Uma educação para que o aluno tivesse condições de agir na sociedade, lutar por seus direitos, democraticamente.

⁴⁶ A preocupação de Dewey relacionava-se às teorias educacionais que separavam o conhecimento da experiência particular do aluno e a educação escolar. “Na perspectiva do filósofo pragmatista, a postura dualista caracteriza-se pela distinção entre o particular, que seria a experiência entendida enquanto fatos singulares e dissociados, e o universal, que nos reporta às leis e princípios universais e necessários enquanto racionais determinados ou determináveis” (GIACOMELLI, 2011, p. 183).

No entanto, era necessário dar subsídios ao aluno para transformar a sociedade em democrática, e esse subsídio seria o pensamento reflexivo. O pensamento reflexivo, por sua vez, requer interesse e esforço do aluno, mas não qualquer interesse e qualquer esforço; esses deveriam ser verdadeiros.

Nesse sentido, optou-se por analisar as duas categorias, visto que são pouco estudadas em pesquisas acadêmicas, inclusive em teses e dissertações, mas são de extrema importância para a compreensão da teoria educacional do filósofo. Assim, objetivando ponderar a compreensão de Dewey sobre interesse e esforço e a importância destas categorias para a sua teoria educacional, no terceiro capítulo, discorre-se sobre o significado das categorias interesse e esforço na pedagogia deweyana.

3 INTERESSE E ESFORÇO PARA JOHN DEWEY

Toda teoria deve ser compreendida em sua totalidade e, portanto, não apenas no limite de suas ideias. Essa afirmação baliza a necessidade de se compreender as categorias de interesse e esforço para Dewey, baseando-se no conjunto dos debates teóricos que permearam sua formação e o seu contexto social, verificando-se algumas bases teóricas do intelectual.

Para compreender as categorias pedagógicas de Dewey, neste capítulo, apresenta-se a abordagem deweyana de crítica e rompimento dos debates dualistas⁴⁷ do período, bem como se explicita o conceito de experiência educativa, que abarca os princípios de interação e continuidade. Ademais, analisa-se a contribuição da disciplina na teoria deweyana e a sua importância para a formação educacional, considerando o modelo de sociedade democrática idealizado por Dewey.

3.1 O DUALISMO EDUCACIONAL: UM PROBLEMA A SER SUPERADO

Para compreender as categorias de interesse e esforço em Dewey, destaca-se que o filósofo buscou em sua teoria educacional apontar elementos das chamadas ‘escolas tradicionais’ e das ‘escolas novas’, visando a um equilíbrio entre as tendências pedagógicas para formular uma nova educação. Segundo Dewey, “o homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de polos opostos” (DEWEY, 1979c, p. 3, ortografia atualizada), o que também se observa nas teorias educacionais.

Para o filósofo, as questões que marcaram os debates sobre a educação recaíam nas discussões acerca do desenvolvimento humano. De acordo com Dewey, “a história de teoria de educação está marcada pela oposição entre a ideia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro [...]” (DEWEY, 1979c, p. 3, ortografia atualizada). Assim, enquanto

⁴⁷ Sobre o dualismo que Dewey criticava e visava a superar na educação, Giacomelli (2011) comenta que o problema maior seria o distanciamento “entre a vida cotidiana dos alunos e a rotina escolar” (GIACOMELLI, 2011, p. 183).

uns defendiam um ensino imposto, outros argumentavam que ele deveria partir das necessidades naturais e individuais do aluno. Dewey, participando desse debate, sem negar a necessidade de o professor preparar o ambiente educacional e orientar o educando na busca pelo conhecimento, pontua a necessidade de o conteúdo ter significado para o educando, seja como possibilidade de buscar solução para os seus problemas ou para desenvolver a sua capacidade reflexiva. Em outras palavras, seria orientar o processo de formação cognitivo-reflexivo do aluno, tendo a ciência como fundamento das ações e reflexões.

Por ensino imposto, Dewey se referia às chamadas ‘escolas tradicionais’, pois, para o autor, “o esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que ainda estão crescendo lentamente para a maturidade” (DEWEY, 1979c, p. 5). Nesse sentido, Dewey alertou que a criança começa a frequentar a escola e se depara com conteúdo sistematizado e organizado em disciplinas fragmentadas, tornando-se distantes da realidade e do interesse pessoal do aluno. O professor esquece-se que

Tudo isso supõe um interesse intelectual desenvolvido e especializado. Envolve capacidade de analisar os fatos imparcial e objetivamente, isto é, sem referência ao seu lugar e sentido, em nossa própria experiência. Exige capacidade de síntese. Significa, enfim, hábitos intelectuais amadurecidos, e a posse de uma técnica especializada de investigação científica (DEWEY, 1978, p. 44).

Assim, para a criança, a escola se tornaria algo fatigante, já que não conseguiria relacioná-la às suas experiências pessoais; os conhecimentos seriam demasiadamente abstratos para sua compreensão. No ensino tradicional, “aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos” (DEWEY, 1979c, p. 06), sem uma ‘participação ativa’ dos envolvidos. Nesse caso, a relação professor e aluno ficaria limitada às imposições do docente e aos manuais didáticos.

Contudo, assim como Dewey criticou as teorias ‘tradicionais’, o filósofo também pontuou os equívocos das pedagogias ‘progressivas’ ou novas. No impulso de contradizer o ensino tradicional, elas buscaram a sua oposição extrema,

desconsiderando os pontos positivos do modelo tradicional, como a matéria e a organização do ensino. Em suas palavras, o filósofo afirma que:

[...] muitas das escolas novas tendem: a dar pouca ou mesmo nenhuma importância à organização da matéria de estudo; a proceder como se qualquer forma de direção e orientação pelo adulto constituísse invasão à área da liberdade individual; a considerar que a ideia de que a educação deve interessar-se pelo presente e futuro significasse que o conhecimento do passado tenha pouco ou nenhum papel na educação (DEWEY, 1979c, p. 09-10, ortografia atualizada).

Nesse sentido, Dewey buscou criticar as teorias dos 'extremos', salientando que não há como negar totalmente uma posição em favor de outra. É necessário um 'equilíbrio', pois ambas as teorias fornecem contribuições à educação. O debate dualista das teorias educacionais apontado por Dewey é perceptível quando ele compara o ensino tradicional com a educação progressiva no seguinte trecho:

À 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; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança (DEWEY, 1979c, p. 06-07, ortografia atualizada).

A partir dessa exposição, vale ressaltar a defesa da proposta educacional deweyana, a qual se fundamentava na filosofia da experiência e valorizava tanto os conteúdos formais e a disciplina, quanto as experiências do aluno considerando o seu desenvolvimento físico e psicológico. Ademais, é importante lembrar a você, leitor, as críticas relacionadas ao método educacional de Dewey que foram apresentadas no primeiro capítulo. Entre elas, autores como Motta e Urt (2007) e Libâneo (2003) afirmam que Dewey não considera o papel do professor e dos conteúdos no ensino.

A teoria deweyana, na questão da relação professor e aluno, considera ambos como essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem. Para ele, tanto a criança imatura quanto o adulto com sua amadurecida experiência formariam

o processo educativo e que, por sua vez, este “[...] consiste na adequada interação desses elementos” (DEWEY, 1978, p. 42). Com essa afirmação, o filósofo contrapôs-se às teorias que valorizavam apenas o interesse do aluno, ou apenas o esforço como possibilidade de aprendizagem. Nessa última, quem definia o ensino era apenas o professor, por meio de conteúdos e disciplinas distanciadas da realidade do aluno.

Da mesma forma, o teórico também criticou as escolas que norteavam o ensino somente pelo interesse da criança. Segundo Dewey, a criança não seria capaz de aprender nada sozinha, apenas por seus interesses, visto que, na infância, eles derivam de experiências que mudam constantemente, sendo elas inacabáveis. Afirmou ainda que “apelar para o presente interesse da criança simplesmente como presente, significa somente excitá-lo; significa brincar com uma força infantil, trazê-la em constante vibração, sem nunca orientá-la e dirigir para seus fins próprios” (DEWEY, 1978, p. 51).

Entende-se, nesta pesquisa, que os conteúdos escolares são valorizados por Dewey, porém, a sua defesa está na mudança do método a ser utilizado, que deveria ser experimental e participativo. Esse método não deveria constituir-se de conteúdos muito abstratos, os quais se tornariam distantes das experiências do aluno. Pelo contrário, seria preciso trabalhar com conteúdos suficientemente simples para compreensão e avanço teórico-intelectual da criança, de modo que ela participasse efetivamente na busca de soluções para os seus problemas.

Sobre essa questão, Dewey salienta o papel do professor em relação aos interesses da criança. Para o filósofo, o professor é quem deveria cuidar, selecionar e orientar os interesses pertinentes ao aluno de modo que, se não houvesse essa orientação educacional, a criança poderia não atingir uma experiência educativa. Segundo Souza, H. A. (2019), na teoria de Dewey “[...] conquistar a atenção do aluno constitui-se em um paradigma entranhado no trabalho do professor [...]”, assim, considerar apenas os interesses dos alunos no ensino resulta em “[...] conteúdos enviesados num programa de ensino desconectado com as expectativas dos jovens e, além disso, furtando experiências significativas [...]” (SOUZA, H. A., 2019, p. 114).

Dessa forma, entende-se que Dewey percebe a importância do professor na aprendizagem. O autor lhe dá a tarefa de preparar o ambiente e os recursos pedagógicos necessários para que a atividade possa interagir com o meio e com as necessidades e capacidades do aluno a fim de instigar-lhes um interesse legítimo. Se o professor não intervir antes do processo de ensino e aprendizagem, conhecendo seu aluno, e, durante a atividade, direcioná-lo a reflexões proveitosas, a criança se interessará por conhecimentos supérfluos, resultando em experiências deseducativas.

Sobre as teorias que defendiam que o professor deveria tornar as atividades interessantes, Dewey observou que elas seriam ações errôneas, visto que,

Se a matéria das lições tiver um lugar apropriado na expansão natural da consciência da criança; se nascer naturalmente das atividades, dos pensamentos e dos próprios sofrimentos da criança, para servir a novas atividades e novos pensamentos, então não haverá necessidade de *truques* e artifícios de método para tornar o assunto ‘interessante’. Tudo isso *terá* interesse porque está intrinsecamente ligado à vida consciente do aluno e participa do teor e do sentimento dessa mesma vida (DEWEY, 1978, p. 59, grifos do autor).

Assim, as tentativas de tornar as coisas interessantes eram, para o intelectual, ações frustradas, pois não partiam de um interesse verdadeiro do aluno. Para instigar um interesse genuíno, seria necessário que as atividades⁴⁸ estivessem interligadas com a vida do discente. Ou seja, que ele relacionasse as matérias de estudo com as suas experiências sociais e individuais.

Dewey também destacou que as teorias pedagógicas que valorizavam o esforço e a disciplina poderiam desenvolver o interesse no aluno. Contudo, esse seria resultado de ações rotineiras, que não seriam permitidas outras atividades que não aquelas. Nesse caso, o filósofo relatou que

A inteligência, roubada de qualquer esforço útil e sem o paladar do exercício normal de sua função, decai para o nível único que lhe foi permitido, de conhecimento e de ação, e acaba por interessar-se, à força, naquelas estreitas e mesquinhas experiências. Achar

⁴⁸ É importante destacar o sentido de atividade para Dewey, que abrange “[...] tudo que envolva crescimento de capacidade – especialmente da capacidade de compreender o *sentido* ou a *significação* do que se faz” (DEWEY, 1978, p. 97, grifos do autor).

satisfação em seu próprio exercício é a lei natural da inteligência (DEWEY, 1978, p. 59).

As teorias do esforço, para o pensador, poderiam também proporcionar ao aluno duas alternativas: estudar ou ser coagido, o que o obrigaria a acreditar, que estudar forçosamente seria melhor do que ser punido, intelectual ou fisicamente. E assim, criar-se-ia uma relação fictícia de aprendizagem, pois, segundo Dewey, “a natureza humana, sendo o que é, tende, entretanto, a se deixar guiar pelo agradável de preferência ao desagradável, pelo prazer direto antes que pela alternativa de uma pena” (DEWEY, 1978, p. 60).

Em última circunstância, Dewey afirmou que a teoria do esforço buscava o interesse do aluno; mesmo que forçosamente, ele deveria se interessar pelas escolhas que o professor lhe oferecesse. Dessa forma, “a teoria do esforço substitui um interesse por outro. Substitui pelo interesse impuro do medo do professor ou esperança de qualquer recompensa, o interesse real e puro no material apresentado” (DEWEY, 1978, p. 64).

Ao analisar as teorias do interesse e do esforço, Dewey (1978) destacou aspectos semelhantes entre elas. As duas teorias visavam à destruição uma da outra e preocupavam-se mais nos argumentos de negação da teoria oposta do que na sua afirmação. Para ambas as teorias, não existia a identificação do indivíduo com a ideia, com o objeto ou com a ação a ser executada, tornando-se exteriores a ele. E por último, tanto as teorias do interesse como as do esforço causavam prejuízos morais e intelectuais ao aluno. A partir de tais argumentações, Dewey buscou a defesa de uma conciliação entre as teorias de interesse e esforço, apresentada no próximo item.

3.2 INTERESSE E ESFORÇO

Em meio aos debates sobre uma teoria educacional que valorizasse o interesse e/ou o esforço do aluno, Dewey, em sua obra *Vida e Educação* (1978)⁴⁹,

⁴⁹A obra *Vida e Educação* é resultado de dois ensaios escritos por Dewey, e traduzidos por Teixeira em 1930, sendo eles: *Interest and Effort* e *The Child and the Curriculum*. Essa obra também conta com o prefácio de Lourenço Filho, M. e com um estudo introdutório de Anísio Teixeira sobre A

apresenta as categorias de interesse e esforço, definindo-as e defendendo uma conciliação delas.

Para entender essas categorias, cabe compreender *a priori* o que seriam os fins e os meios na teoria deweyana, pois o autor valoriza o processo investigativo com a intenção de formar o hábito de pensar. A compreensão do conhecimento por parte do aluno deveria ser o meio e não o fim da atividade educacional, buscando a tentativa de o educando compreender o conhecimento como o encadeamento de ações que tem uma consequência final.

Nesse sentido, vale ressaltar o significado de fins e meios para Dewey. Segundo o filósofo, é comum pensar que meios são simplesmente ações ou instrumentos para se chegar ao fim ou a uma conclusão; logo, costuma-se pensar que é o resultado concreto de uma ação. Contudo, Dewey destaca o que deve ser a continuidade de meios e fins em vários exemplos, como no seguinte:

Na audição musical, ainda melhor se pode ver como é o curso da música que importa. As primeiras fases estão longe de ser simples meios para as últimas; mas elas dão certas impressões que nos dispõem a antecipar os últimos desenvolvimentos da música. O fim, a conclusão não é somente a derradeira coisa: mas *completa* o que veio antes, fixa, determina o caráter da música tomada como um todo (DEWEY, 1978, p. 78, grifo do autor).

Ele destaca que as atividades são complementares e conjugadas, pois “o trecho musical ouvido pode representar simplesmente um passo no longo processo de minha educação musical” (DEWEY, 1978, p. 79). Desse modo, o interesse inicial da atividade de ouvir música pode transformar-se em um interesse duradouro, e, nesse caso, meios necessários e fins a atingir tornam-se contínuos em uma intensa interação. A criança que ouviu a música e se interessou por ela pode, com a interferência necessária, adequada e intencional do adulto, torná-la parte de sua vida, por exemplo, ao formar-se músico.

Para tanto, Dewey pensou o processo educacional em uma junção de atividades provocadas pelo professor, as quais deveriam evocar no aluno o

Pedagogia de Dewey. O título *Vida e Educação*, para a obra completa, remete à teoria deweyana de que ‘não há vida sem educação e educação sem vida’, ambas se complementam, pois se constituem parte uma da outra. Tal discussão de Dewey encontra-se em outra obra sua, denominada *Democracia e Educação*.

interesse e o esforço em uma sequência de atividades guiadas. O interesse que desenvolveria no aluno seria pensado pelo professor; já o esforço partiria do aluno e seria reconhecido pelo docente. Pensando essa dupla relação em um ambiente pedagógico, o teórico definiu com mais detalhes o significado de interesse e esforço na educação.

Dewey (1978) afirmou que as teorias do interesse e do esforço se complementariam⁵⁰. Para o intelectual, o interesse deveria partir das inclinações individuais e sociais do aluno, a partir da identificação de seu eu com as ações, com os objetos ou com as ideias escolares. O esforço seria a consequência espontânea necessária para a conquista da atividade que o interessaria e, nas palavras do autor, “esse esforço nunca degenerará em trabalho forçado ou fadiga nervosa prejudicial e vã, porque o interesse o inspira inteiramente, *porque o nosso ‘eu’ se entrega, todo ele, à atividade*” (DEWEY, 1978, p. 70-71, grifos do autor).

O teórico ressaltou que “a criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal” (DEWEY, 1978, p. 43), assim, tudo que acontece na vida da criança corresponde a seus interesses individuais e sociais, seja em relação à família ou aos amigos. E, portanto, “a unidade de interesses pessoais e sociais que dirigem sua vida mantém coesas todas as coisas que a ocupam” (DEWEY, 1978, p. 43-44).

Considerando esses interesses, Dewey destacou os seus sentidos, tendo eles aspectos ativo ou propulsivo, objetivo e emocional. Sobre o interesse com aspecto ativo ou propulsivo, o intelectual relatou que ele seria a base do interesse natural. Toda atividade exercida tem um interesse inicial, e, portanto, existe nela uma direção para algo que se sobressai em comparação com outras atividades do momento. Esse interesse é considerado por Dewey (1978) como impulsivo e espontâneo.

Acerca do aspecto objetivo do interesse, ele corresponde aos objetos que se atrelam à concretização de um interesse⁵¹. Como exemplo, Dewey (1978) destaca

⁵⁰Sobre essa abordagem entre a conciliação e a união de interesse e esforço na teoria deweyana, na História da Educação Contemporânea, destacam-se os autores citados no primeiro capítulo: Mattos (2008), Simões (2010), Rocha (2011), Biasotto (2016), Carvalho e Guizzo (2016), Gotarde (2016) e Marcondes (2017).

⁵¹ É importante frisar que, para Dewey, o objeto sozinho não é interessante, ele necessita da identificação do indivíduo com o fim a atingir, por isso, devem ser objetos que prendam a pessoa a um interesse.

um artista pintor cujo interesse inicial é o desenho da sua obra. No decorrer do processo, ele se interessa também na escolha dos objetos que utilizará na pintura, como os pincéis, a tinta, a tela etc. Depois que sua obra de arte está pronta, seu interesse passa a ser buscar lugares para vendê-la. Nesse caso, seu interesse objetivo é receber em troca de seu trabalho um valor em dinheiro que utilizará para algum outro fim.

Essa importância que os objetos têm para com a pintura da obra torna-se um interesse transferido do fim para os meios, pois, sem eles, o artista não conseguiria concluir o seu trabalho. E assim é o interesse com aspecto objetivo, pois “tudo que auxilia o movimento mental, tudo que leva para diante o nosso espírito, é necessariamente de algum interesse” (DEWEY, 1978, p. 73). O aspecto emocional do interesse, segundo Dewey, corresponderia à nossa subjetividade, à importância que damos a um determinado objeto ou ideia, à identificação do eu com a atividade.

Nesse sentido, o autor destacou que os interesses poderiam ser diretos ou indiretos, imediatos ou mediatos. De acordo com o filósofo, existem atividades que são diretas e imediatas, ou seja, aquelas que têm pouca duração. Assim que saciadas, encerram-se, pois “o seu fim é a própria atividade, não havendo, na mente, nenhum intervalo entre ela e os meios” (DEWEY, 1978, p. 74).

Entre esses interesses Dewey exemplifica que estão as atividades da criança que envolvem jogos e brinquedos, ou ainda uma experiência apenas estética. Nessa direção, “seja com uma criança que joga a bola, ou um artista que ouve uma sinfonia, toda a sua alma está ali, embebida na atividade presente, pelo que é e vale como presente” (DEWEY, 1978, p. 74).

Em contrapartida, um interesse indireto e mediato se desenvolveria de atividades que *a priori* o indivíduo não demonstrasse interesse, mas que, ao perceber relações e percepções de que essa atividade poderia resultar, ela tornar-se-ia interessante para ele. Os exemplos apresentados pelo autor contribuem para a compreensão da categoria interesse.

Para o teórico, um estudante, *a priori*, pode não estabelecer relações da Matemática com a sua utilidade social e não sentir interesse por ela. Porém, ao perceber relações com as suas atividades diárias, o aluno pode passar a interessar-se pela disciplina, “desse modo, e somente desse modo, é verdadeira a ideia de

‘tornar as coisas interessantes’” (DEWEY, 1978, p. 74, destaque do autor, ortografia atualizada).

Dewey alertou não existir divisão do interesse direto com o indireto. No início, a criança, por ser imatura em experiência, inclina-se para os interesses diretos e imediatos, contudo, à medida que ela cresce e se desenvolve, suas experiências também aumentam. Observa-se, então, que o interesse indireto e mediato requer compreensão do objetivo a ser alcançado, tempo para a sua execução e continuidade para ser possível relacionar o interesse inicial com os meios e o fim que se deseja atingir. “Em outras palavras, o problema será o de descobrir a *relação intrínseca* entre a matéria, ou objeto, e a pessoa, relação essa que, uma vez conscientemente percebida, passa a ser o motivo da atenção” (DEWEY, 1978, p. 75, grifos do autor) ⁵².

No entanto, o inverso também poderia acontecer, ou seja, o interesse indireto tornar-se direto. Os meios necessários para realizar a atividade poderiam tornar-se mais interessantes que o seu fim, na medida em que o aluno compreendesse que esses meios poderiam ser pontes de acesso aos outros conhecimentos e/ou ações. Essa questão é interessante, visto que Dewey, ao observar o contexto histórico em que vivia, compreendeu que a máquina excluía o homem do conhecimento, fragilizando as condições de pensar o processo. O filósofo cogitou que, pelo método científico experimental, o processo de pensar as ações fosse recuperado. Dewey percebeu a necessidade de pensar a sequência e as consequências da ação e identificar-se com elas.

Para que um interesse fosse legítimo, segundo a teoria deweyana, deveria haver “crescimento” e “desenvolvimento” da atividade. Qualquer que fosse a atividade, se tivesse como objetivo apenas estimular o interesse momentâneo da criança sem sua progressão, seria um interesse falso. Segundo o filósofo, esse interesse falso causaria perda de energia nos alunos, pois não haveria uma conexão entre a atividade executada, seu ‘eu’ e sua vida. Na afirmação de Dewey,

⁵²Sass e Liba (2011) fazem essa abordagem da relação intrínseca que deve haver entre indivíduo, objeto e meio, ou matéria.

Tal 'interesse' é anormal, porque denota dissipação de energia; é um sintoma de que a vida está fragmentada em uma série de relações desconexas, cada uma das quais é apreciada por si mesma à parte de sua função no desenvolvimento global de uma atividade duradoura (DEWEY, 1978, p. 85, destaque do autor).⁵³

Seria necessário também, da parte da criança, um esforço na realização da atividade. Para Dewey, o esforço requeria “[...] persistência, continuidade de ação: tenacidade apesar dos obstáculos e dificuldades” (DEWEY, 1978, p. 87). Contudo, isso não significa nunca desistir de algo, mas verificar as condições que favorecem ou não o fim desejado em busca de encontrar meios para sua realização. “[...] O esforço não é mais que uma tensão momentânea ou uma sucessão de tensões” (DEWEY, 1978, p. 87), e poderia haver desejo e aborrecimento. Assim, Dewey relatou que o bom senso é que deveria decidir em ser possível continuar na atividade ou abandoná-la. No caso, o bom senso é o hábito do pensar reflexivo ainda em formação no aluno. O filósofo alertou que,

O que realmente é importante na experiência do esforço é a sua relação com o pensamento. A questão não é a quantidade de energia e força despendida, mas o modo por que o *pensamento de um fim* em vista persiste, a despeito das dificuldades, induzindo uma pessoa a refletir sobre a natureza dos obstáculos e os elementos disponíveis pelos quais possa removê-los (DEWEY, 1978, p. 89, grifos do autor).

Pensar e refletir as ações e buscar a forma mais inteligente de conseguir o fim desejado significa não agir de forma instintiva ou habitual. Em suma, para que o esforço correto aconteça, seria necessário dispor aos alunos um ensino a partir de suas capacidades, oferecendo-lhes novos recursos para a reconstrução destas capacidades em nova direção (DEWEY, 1978).

Nesse processo, ressalta-se a importância da atuação do professor. É ele quem deveria determinar o interesse a ser atingido por meio do ambiente, bem como lhe caberia a tarefa de guiar o aluno ao esforço inteligente, privando-o de seguir

⁵³ Observa-se na Educação Infantil esse interesse falso quando alguns professores utilizam a televisão como recurso de aquietação e silenciamento do ambiente. Geralmente, a criança é exposta a vídeos que não promovem desenvolvimento e crescimento. O interesse é falso porque causa apenas uma excitação no aluno, e, ao desligar a televisão, o ambiente volta ao normal, e a criança não recorda o que assistiu. Nesse caso, a preocupação desses professores remete-se ao comportamento dos educandos, mas não à aprendizagem.

caminhos prejudiciais. O aluno deveria, a partir das atividades e do meio em que o professor preparou, sentir interesse em aprender, em descobrir. Esse interesse instigaria o esforço inteligente, ou seja, a sua capacidade de pensar, de refletir e de agir conscientemente. Dewey pressupõe, então, que o esforço de pensar reflexivo deveria ser contínuo e se tornar um hábito na vida do homem.

No entanto, para além de um hábito individual, com esforços para fins privados, Dewey assevera que ele deveria ser comunicado para tornar-se social⁵⁴. Assim, o autor distinguiu os diferentes interesses educativos que deveriam estar presentes na educação, com o objetivo de formar um interesse social no aluno, o qual resultaria em um esforço de ação e reflexão para a comunidade.

O filósofo elencou algumas variedades do interesse educativo: o físico, o construtivo, o intelectual e o social. O interesse com aspecto físico iniciar-se-ia já nos primeiros dias de vida; segundo Dewey, o bebê percebe por meio dos órgãos dos sentidos e do movimento que pode comunicar-se com o adulto a fim de demonstrar suas necessidades. Essas reações seriam as primeiras experiências que a criança teria na vida e não seriam apenas reações físicas. Elas envolveriam uma capacidade de associação entre o movimento e os órgãos, e a consequência desses apresentaria, portanto, valor intelectual. Assim, Dewey (1978) destacou que toda atividade física que tem de ser aprendida tem valor intelectual. Para o autor, o conhecimento não é inato no homem, neste caso, ele precisa ser comunicado entre as pessoas para que tenha continuidade, portanto, todas as coisas são aprendidas (DEWEY, 2004).

Sobre o interesse com aspecto construtivo, Dewey afirmou que ele se caracterizaria pela utilização de instrumentos “[...] como extensões dos órgãos do corpo” (DEWEY, 1978, p. 102). Nessa fase do desenvolvimento, a criança começa a explorar as atividades para além do imediato, sua imaginação já não é suficiente para suprir suas necessidades. Então, iniciam-se aquelas atividades mediatas, que requerem maior tempo e qualidade na execução. Esse fato de conseguir determinados fins por meio de instrumentos intermediários, com um nível mais

⁵⁴Sobre essa questão, Baraldi (2013) argumenta que, em Dewey, o interesse deveria ser compartilhado para tornar-se social. O interesse e o esforço se apresentam como uma necessidade de reconstrução social, resultando em crescimento individual e social.

consciente do que apenas pelos órgãos dos sentidos e movimentos do corpo, denominava-se para Dewey como trabalho.

Sobre esses fins, é importante ressaltar que o intelectual estadunidense não cita apenas aqueles com caráter prático, mas também os teóricos. Segundo o autor, na investigação científica, por exemplo, é possível realizar a atividade de trabalho na busca dos meios necessários para a realização da pesquisa, como livros para estudo, observações, coleta de dados etc. Tudo isso demanda tempo, esforço e reflexão do aluno. A atividade é construtiva porque ele se utiliza de recursos que vão além dos conhecimentos que já tem para realizar a pesquisa, utilizando-os conscientemente para atingir o fim desejado (DEWEY, 1978).

O trabalho distinguir-se-ia de jogos e brinquedos apenas pela qualidade intelectual, visto que, para Dewey, o trabalho exige “[...] um fim mais remoto no tempo que se conserva no pensamento para surgir e regular uma série de atos” (DEWEY, 1978, p. 105). Para o filósofo, seria necessário propiciar à criança a atividade como trabalho nessa fase em que ela se inclina para as atividades mediatas, pois,

Não introduzir, assim, na atividade infantil um elemento de trabalho, *no sentido em que o definimos*, quando a criança está pronta para ele, é pura e simplesmente deter, arbitrariamente, seu desenvolvimento, forçando suas atividades a se fixarem em um nível de excitação sensorial, quando a criança já se acha em condições para agir na base de uma ideia (DEWEY, 1978, p. 105, grifos do autor).

Nota-se, então, que o professor deveria ficar atento à fase de desenvolvimento da criança para proporcionar outro tipo de interesse, o intelectual, o interesse em aprender e buscar novas soluções. Para Dewey, esse interesse intelectual referia-se à fase que o indivíduo não objetivaria apenas a prática de atividades concretas, mas que, “[...] ganha-se o gosto da atividade de pensar e refletir pela simples razão de achar-se ou descobrir-se qualquer coisa, independente de toda realização concreta” (DEWEY, 1978, p. 106-107).

O último tipo de interesse educativo destacado pelo teórico é o social. O intelectual compreende que a criança se identifica desde cedo pelas coisas devido à sua utilidade social e à sua observação das pessoas que as rodeiam. Por isso,

relatou que “*todo material impessoal ou abstrato deve ser apresentado de acordo com o papel que tem atualmente na vida*” (DEWEY, 1978, p. 109, grifos do autor). Nesse sentido, observa-se a importância de os professores relacionarem as experiências do aluno com a atividade de estudo, dando valor aos conteúdos a partir da sua utilização na vida, pois só assim o aluno iria adquirir o interesse social pelos estudos.

Segundo Dewey, seria imprescindível promover um ambiente adequado com as condições necessárias ao desenvolvimento do interesse, pois,

Se descobrirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para atingir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. *Ele surgirá naturalmente*. Porque a mente se encontra com aquilo de que carece para *vir a ser* o que deve (DEWEY, 1978, p. 113, grifos do autor).

A interação entre o ambiente apropriado com as condições e os recursos necessários para a fase do desenvolvimento da criança, bem como a consideração das suas experiências anteriores, propiciariam naturalmente um interesse educativo. Assim, o esforço contínuo em forma de pensamento e de prática, pensar na melhor forma e meios de agir e refletir a sua ação resultariam em crescimento e desenvolvimento.

Observa-se, portanto, diante do exposto até o momento, que Dewey foi contrário a uma divisão entre vida e educação. Para o filósofo, a educação faz parte da vida; logo, todas as nossas ações devem se associar a ela. Nesse sentido, vida também significa indivíduo (ou individualidade) e sociabilidade (ou comunidade). A partir dessa compreensão, interesse e esforço devem compor a educação do indivíduo porque, por meio do interesse, considera-se o ‘eu’, e o esforço faz parte da ação refletida necessária para o ‘eu’ tornar-se ‘nós’, reconstruindo o interesse individual e transformando-o em social, por meio de associações e comunicações. Esse processo deveria acontecer, para Dewey, em uma experiência educativa, no ambiente escolar, a partir da orientação do professor, sendo esse o assunto abordado a seguir.

3.3 EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: INTERAÇÃO E CONTINUIDADE

As categorias interesse e esforço se constituem parte de uma experiência educativa, mas, para Dewey, o que é uma experiência educativa? A fim de compreender tal questão, nesta seção, aborda-se o significado da experiência na teoria deweyana.

A princípio, é preciso recordar a discussão que Dewey fez sobre as pedagogias ‘tradicionais’ e ‘novas’. No cerne do debate estão as questões referentes ao desenvolvimento da criança, que envolvem os aspectos lógicos e psicológicos da aprendizagem. Segundo Dewey (1978), “o verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência” (DEWEY, 1978, p. 53, grifos do autor). Portanto, cabe à educação a tarefa de providenciar

[...] um *meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis. Esses interesses e essas forças, ou capacidades, devem entrar em operação, o que dependerá essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual se exercitem (DEWEY, 1978, p. 53, grifos do autor).

Nesse sentido, para que tais estímulos possam ser propiciados aos alunos em um meio educativo, como sugere Dewey, o professor tem a incumbência de conhecer o desenvolvimento da infância, para então, saber como ensinar e o que ensinar. A partir dessas questões, entram os argumentos para os aspectos lógicos e psicológicos de uma experiência educativa.

Conforme argumentou Dewey, nos aspectos lógicos encontram-se as respostas ao ‘o que ensinar’, visto que será possível organizar o ensino a partir das experiências e conhecimentos já adquiridos e concretizados, os quais servirão como direção para uma posterior experiência. Um exemplo claro do aspecto lógico da experiência encontra-se nos mapas:

O mapa, [...] sumário e apresentação ordenada das experiências anteriores, serve de guia para experiências futuras; facilita o controle; economiza esforços, poupando os passos inúteis; e mostra os caminhos por onde mais rápida e certamente se pode chegar aos resultados almejados (DEWEY, 1978, p. 54).

Com a utilização do mapa, ou das experiências individuais de alguém, compartilhadas com os demais, é possível poupar esforços intelectuais. Em vez de trilhar por caminhos já descobertos às cegas, é possível utilizar-se do que já foi incorporado pela humanidade, a fim de produzir novo conhecimento, guiando-se por aquilo que já está concretizado. Essas experiências produzidas e organizadas, Dewey (1978) chama de ciência ou matéria de estudo.

No entanto, entende-se que, para o filósofo, não há sentido um ensino que considere apenas os aspectos lógicos da experiência, haja vista que a origem dela está intimamente ligada às necessidades individuais e imediatas, portanto, ao seu aspecto psicológico. Para Dewey, “em sentido amplo, o ponto de vista lógico é também psicológico; indica um estágio do desenvolvimento da experiência e se justifica pela função que lhe cabe no desenvolvimento consecutivo da experiência” (DEWEY, 1978, p. 55).

Assim, o professor deve proporcionar ao aluno uma ‘experiência viva e pessoal’. Isso equivale a considerar tanto os aspectos lógicos quanto os psicológicos da experiência. O docente, desse modo, deve propor ao aluno atividades que contenham os princípios fundamentais de uma experiência educativa, os quais são: a interação e a continuidade. Aqui entram as discussões metodológicas do ‘como ensinar’.

A interação constitui-se de condições ‘objetivas’ e ‘internas’, as quais, em movimento, compõem-se em uma ‘situação’. As condições internas são aquelas referentes às necessidades biológicas da criança, como alimentar-se, dormir, hidratar-se etc., e também as psicológicas, referentes ao desenvolvimento de suas capacidades de acordo com a fase que se encontra. Por sua vez, as condições objetivas podem ser definidas como o meio e as condições em que a criança está inserida. Tanto as pessoas como os objetos, ou o ambiente em que se está presente, podem constituir-se em condições objetivas (DEWEY, 1979c).

A partir de tais definições, Dewey (1979c) assevera que essas condições estão em constante interação com a situação, portanto, não se separam. Assim, o professor deve proporcionar uma situação de aprendizagem em que haja interação

entre as condições internas e objetivas⁵⁵. Isso quer dizer que, “a responsabilidade, portanto, de selecionar as condições objetivas importa na responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em dado tempo” (DEWEY, 1979c, p. 39).

Mas para que a experiência seja verdadeiramente educativa, o filósofo afirma que o princípio da continuidade também deve fazer parte do processo. Segundo o autor, “[...] o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1979c, p. 26, ortografia atualizada). Para diferenciar uma experiência educativa de uma deseducativa, ele observou que a primeira deve ter continuidade, a qual se remete ao crescimento que a experiência provoca. E, nesse sentido, “crescimento, ou crescendo, no sentido de desenvolvendo, não apenas física, mas intelectual e moralmente [...]” (DEWEY, 1979c, p. 26).

A partir da continuidade e da interação entre as condições internas e objetivas de uma situação é que se tem uma experiência educativa. E essa deve ser sinônima de crescimento e desenvolvimento contínuo, pois o contrário seria uma experiência deseducativa. Com esse entendimento, é possível incorporar na experiência educativa o interesse e o esforço.

As duas categorias elencadas como objeto de estudo desta pesquisa se constituem parte de uma experiência educativa, já que interesse e esforço devem estar em uma contínua interação⁵⁶. Isso quer dizer que, para Dewey, o professor deve considerar, entre as condições internas e objetivas, os interesses do aluno. Esses interesses tanto podem ser os individuais e/ou emocionais, a partir de suas necessidades e capacidades, quanto os sociais, a partir das experiências que já viveu.

⁵⁵Na história da educação contemporânea, Lourenço Filho, A. e Mendonça (2014) mencionam que, para Dewey, o professor deve propiciar ao aluno situações de aprendizagem. Rocha (2011) ressalta que, nesse ponto, o interesse e o esforço por parte do professor também são essenciais para propiciar tais situações ao aluno.

⁵⁶Andrade (2007) aborda que interesse e esforço, bem como todas as categorias pedagógicas de Dewey, devem ter um movimento dialético, em busca de uma totalidade harmônica. No entanto, Andrade critica Dewey ao afirmar que essa totalidade não é possível na educação.

O esforço que parte da criança como uma ação consciente, voluntária e necessária ao desenvolvimento da atividade, em busca do fim que a interessa, forma o hábito de pensar reflexivo. Para tanto, o esforço deve ter continuidade, ou seja, deve ter relação com as experiências que a criança já tem, e deve propiciar novas experiências, resultando em crescimento e desenvolvimento, tanto do indivíduo quanto da atividade exercida⁵⁷.

Entretanto, para que o esforço inteligente e consciente seja alcançado pela criança e se forme em um hábito contínuo de reflexão, a disciplina torna-se necessária à experiência. A noção disciplina é explorada a seguir.

3.4 A DISCIPLINA

A disciplina, para Dewey, também é problematizada a partir da compreensão de ser ou não uma imposição. O autor explicita que tanto o interesse como o esforço e a disciplina são necessários para uma ação inteligente, para uma experiência educativa.

Toda atividade que, a partir do interesse, desenvolveu no aluno uma 'vontade forte' de esforçar-se para atingir um determinado fim, e que, para tanto, exige-se a reflexão para encontrar os meios mais adequados para sua execução, requer disciplina. Um indivíduo com vontade forte é capaz de desenvolver a disciplina, pois "[...] tem capacidade de ação, isto é, esforça-se com perseverança e energia para executar ou levar avante seus planos. Uma vontade fraca é tão instável como a água" (DEWEY, 1979b, p. 140).

Nesse sentido, para diferenciar uma vontade forte de uma fraca, Dewey assevera que "[...] a diferença essencial entre a vontade forte e a fraca é intelectual, consistindo no grau de perseverante firmeza e profundidade com que se pensam as consequências dos atos" (DEWEY, 1979b, p. 140). Ou seja, é preciso refletir sobre os resultados que podem ser alcançados e a forma como isso deve ocorrer. E é

⁵⁷ Muraro (2015) compreende que o interesse deve crescer continuamente, pois, somente assim, ele criará condições ao esforço. Rocha (2011) também relaciona o princípio da continuidade com as categorias de interesse e esforço.

nessa última questão (a forma) que se encontra a necessidade do domínio dos meios e métodos de ação.

Dewey observa que “o verdadeiro homem de ação é o que pesa seus fins o mais possível, e procura o mais possível ver claro as consequências de seus atos” (DEWEY, 1979b, p. 140, ortografia atualizada). Desse modo, segundo o autor, a disciplina requer o domínio das ações e dos recursos que foram elencados a partir do esforço de reflexão como os mais adequados. Ele continua:

Disciplina significa energia à nossa disposição; o domínio dos recursos disponíveis para levar avante a atividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilização dos meios requeridos, significa ser disciplinado, quer se trate de um exército, quer de um espírito. A disciplina é positiva (DEWEY, 1979b, p. 141).

Nesse caso, o filósofo alerta sobre a importância de que o esforço em refletir é necessário, mas, se não houver domínio dos meios e dos recursos para o desenvolvimento da atividade, essa não se concretizará adequadamente. Da mesma forma, torna-se imprescindível o interesse, considerando que “até o aspecto mais puramente intelectual de uma capacidade disciplinada — a compreensão do que se está fazendo em face das consequências dessa atuação — não é possível sem o interesse” (DEWEY, 1979b, p. 141, ortografia atualizada).

Assim, lembra-se que, para Dewey, o processo de ensino e de aprendizagem é uma sequência de atividades orientadas que se conectam entre si. Uma atividade disciplinada sem interesse e esforço⁵⁸ torna-se mecânica e passiva, não proporciona ao indivíduo a capacidade de desenvolver-se intelectual e fisicamente.

No entanto, uma ação guiada pelo interesse e refletida por meio do esforço individual requer disciplina do indivíduo para desenvolvê-la. Além da reflexão em encontrar os melhores meios e recursos, deve-se ter a consciência do modo como se deve agir, dominar os instrumentos e os meios, buscar a concretização da

⁵⁸ Sobre essa compreensão, lembra-se a interpretação de Schwengber e Schütz (2018) apresentada no primeiro capítulo, pois, embora os pesquisadores não tenham destacado, a disciplina, na teoria deweyana, é consequência também do esforço.

atividade, ou seja, disciplinar-se a fim de desenvolver a atividade da melhor forma possível, de modo que toda ação resulte em crescimento individual e social.

A partir dessa compreensão, é possível abordar a intencionalidade social de interesse e esforço na teoria educacional de Dewey. No próximo item, discute-se a finalidade social da formação educacional a partir das categorias selecionadas para esta pesquisa.

3.5 PARA QUÊ INTERESSE E ESFORÇO NA EDUCAÇÃO?

Neste último item, após a abordagem educacional das categorias de interesse e de esforço na teoria de Dewey, é importante entender por que o autor as defendeu em sua teoria educacional. Considerando que, para o filósofo, as ações pedagógicas deveriam estar interligadas e ter como objetivo o contínuo crescimento e desenvolvimento individual e social, Dewey entende que a formação do pensamento reflexivo seria essencial.

Mas, por que formar o indivíduo para a constante reflexão? Para o intelectual, todas as ações têm consequências e refletem-se no social, ou seja, no meio em que o indivíduo está inserido. Assim, quanto mais reflexivas forem suas atitudes, mais desenvolveriam nele a responsabilidade e a autonomia.

Dewey defende a formação do ser autônomo e responsável socialmente. Nesse aspecto, o indivíduo não teria uma conduta favorável apenas para si, mas para todos da sociedade, com ações resultantes da união entre seus interesses individuais e os sociais. Mas não apenas isso, pois também suas atitudes seriam reflexos dos hábitos de esforço contínuo de pensamento e disciplina.

Nesse caso, o educando deveria adquirir autonomia e não depender de estímulos exteriores para realizar uma atividade. Ele deveria ter responsabilidade individual e social. Sua conduta deveria ser no sentido de propiciar o desenvolvimento e o crescimento individuais, mas também o social. Assim, suas decisões deveriam ser tomadas de forma reflexiva, pensando sobre as consequências negativas e benéficas para si e para todos no processo de desenvolvimento da sociedade. Nesse quesito, também se esforçaria com disciplina,

ou seja, com continuidade, com persistência e com encadeamento entre cada um de seus esforços, para melhor encontrar as soluções para os problemas.

Somente dessa forma os indivíduos desenvolveriam a capacidade de realizar uma ação consciente na sociedade. Essa conduta consciente que Dewey apresenta refere-se à compreensão por parte do indivíduo da constituição do conhecimento científico. Relembrando o contexto histórico em que o filósofo viveu, a máquina fragmentava e absorvia o conhecimento do homem, restando ao operário apenas a execução de seu trabalho sem a percepção do processo integral de sua atividade. Nesse modo de produção, Dewey observou que não havia uma ação consciente dos trabalhadores, tudo que faziam eram consequências de atividades mecânicas e que não envolviam reflexão e conhecimento total da produção. Não havia uma ação consciente dos indivíduos, mas, apenas uma reprodução mecanizada.

Do mesmo modo, as condutas dos indivíduos na sociedade também eram inconscientes, por exemplo, a compreensão de que uma democracia se efetivava apenas pelo direito de votar e ‘escolher’ os governantes. Dewey afirmou 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).

Para o filósofo, a autonomia e a responsabilidade intelectual seriam formadas na escola, com o intuito de constituir a democracia social burguesa⁵⁹. No caso, a democracia implicava também a participação em decisões coletivas, visto que ela “[...] se constituiria com a participação inteligente dos homens nas decisões e atividades sociais” (GALTER; FAVORETO, 2020, p. 12). Nesse sentido, o teórico

⁵⁹ Sobre essa questão, destaca-se a análise de Galiani (2014), que entende Dewey como um equalizador das contradições burguesas que visava a resolver as problemáticas sociais a partir dos efeitos do modo como a sociedade estava organizada e não por meio das causas que resultavam em divisão e desigualdades sociais. Para Galiani, Dewey estava “[...] situado em um contexto antagônico de classes sociais, vivenciava amplas contradições burguesas e via com clareza alguns desdobramentos históricos em que ou a burguesia mudava os seus métodos de condução da sociedade ou ela perderia a sua hegemonia cedendo espaço uma revolução proletária” (GALIANI, 2014, p. 201). Nesse sentido, o filósofo estadunidense buscou solucionar os problemas da burguesia que se encontrava em contradição em seus ideais. Dewey entendeu que seria necessário compartilhar o conhecimento e as produções com os trabalhadores para manter a ordem social e, desta forma, manter o poder da burguesia sobre a classe operária. A ação de compartilhar promoveria a ideia de participação democrática, tornando inviável ao trabalhador uma revolução, pois, este também estaria se apropriando de parte da produção material, cultural e científica.

pensou a educação como um meio para desenvolver as atitudes intelectuais no aluno, de tal modo que

Os objetivos educacionais de Dewey eram inculcar o caráter democrático em todas as esferas sociais, desenvolver a colaboração e a mútua responsabilidade social entre indivíduos livres e cientificamente mais inteligentes na busca por soluções mais fecundas aos problemas humanos (GALTER; FAVORETO, 2020, p. 12).

Diante disso, para Dewey, o conhecimento não deveria ser privado, mas compartilhado entre as pessoas para ser comunicável, formar-se uma comunidade participativa e em processo de desenvolvimento social. Segundo o autor, se apenas algumas pessoas têm acesso ao conhecimento, a ideia de democracia seria falsa.⁶⁰

Na democracia idealizada pelo filósofo, seria necessário que os indivíduos distinguíssem os interesses individuais dos sociais. Por isso, a importância das categorias de interesse e esforço na educação democrática, visto que elas auxiliariam o indivíduo a compreender a organização da sociedade e a cooperar para sua continuidade, participando e agindo nela⁶¹.

O interesse social criaria seres autônomos e responsáveis, os quais, em suas ideias e ações, partiriam de um interesse comum, ou social, e não individual. Somente assim, seria possível formar uma 'verdadeira' sociedade democrática, em que os interesses públicos e privados fossem sociais, e não egoístas e individuais.

A formação educacional, partindo do interesse, orientada e propiciada pelo professor, que no processo desenvolvesse um esforço inteligente contínuo, subsidiaria a mudança de hábito no aluno. Esse novo hábito seria aplicado na comunidade em que ele residiria, considerando que o seu conhecimento não ficaria limitado para si, mas seria compartilhado com os demais, tornando-os de interesse público e social.

Notam-se, então, muitas contribuições da pedagogia de Dewey. Uma educação fundamentada nos princípios pedagógicos de interação, de continuidade,

⁶⁰ As discussões do público e do privado, bem como do individual e do social, encontram-se no livro *La opinión pública y sus problemas* (DEWEY, 2004).

⁶¹ Sobre esse entendimento, citam-se novamente os intérpretes de Dewey mencionados no primeiro capítulo: Ali (2014), Pizzi (2015) e Biasotto e Galter (2016).

de interesse e de esforço; em outras palavras, em uma experiência educativa, entende-se essencial para o desenvolvimento do aluno. No entanto, com base na percepção do autor sobre a sociedade de sua época, a proposta educacional deweyana foi pensada para suprir as demandas sociais do período e promover a continuidade e o progresso da mesma.

Diante de tal exposição, compreende-se que o intelectual tinha um objetivo traçado para a educação em sua teoria. Ao afirmar que a vida não poderia distanciar-se da educação, o autor assiná-la a sua defesa de que somente ela seria capaz de mudar a sociedade vigente. Para o filósofo,

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens (DEWEY, 1979b, p. 106).

Essa mudança caracteriza-se pela compreensão dos indivíduos sobre os interesses públicos e privados, afirmando que esses deveriam atuar como pessoas individuais, mas pensando no público e no social. Portanto, além da compreensão, também deveriam participar e agir na sociedade, modificando os costumes e as crenças por conhecimento refletido, compartilhando ciência.

Nessa percepção, compreende-se que os argumentos de Dewey não foram suficientes para sanar as diferenças de uma sociedade que se encontrava em condições econômicas e sociais divergentes. A democracia desejada pelo autor por meio da mudança de hábitos dos indivíduos não seria capaz de suprir as carências de uma educação de qualidade para todos.

Embora sua teoria busque o social, as oportunidades e as condições para se chegar até ele diferem, uma vez que, para além dos conhecimentos necessários e das metodologias de ensino, necessita-se de políticas públicas na educação. Um aluno em condições de miséria, por mais que se esforce, sua aprendizagem vai ser desigual perante aquele cuja classe tem maior oportunidade e/ou condição social e econômica.

Uma sociedade em que todos tivessem acesso ao conhecimento e pudessem compartilhar com os demais seria o ideal. Porém, em que pesem às perspectivas de Dewey, essas necessitam de condições adequadas para que a aprendizagem ocorra. No caso, o professor necessita de condições de trabalho e o aluno de condições de aprender.

Desse modo, observa-se que uma educação de qualidade vai muito além do interesse ou esforço do aluno, ou da condução pedagógica efetivada pelo professor. Ela requer também condições e oportunidades de aprendizagem iguais, fato que é muito difícil sem uma ruptura no modo de produção capitalista que busca a exploração do trabalho⁶².

Considerando os estudos realizados e os argumentos apresentados, Dewey tinha como objetivo educacional promover mudanças sociais, e não transformações radicais em que houvesse rompimento das estruturas do sistema capitalista. Para o teórico, havia a necessidade de mudar as atitudes particulares, de modo que, cada indivíduo desenvolvesse o interesse e o espírito participativo, constituindo, portanto, a democracia sem promover desordens na sociedade.

A mudança defendida pelo filósofo deveria ocorrer nos indivíduos por meio da aquisição de novos hábitos. Os hábitos individuais seriam reorientados por meio da escola, que teria a tarefa de formar um cidadão reflexivo, autônomo e responsável para agir coerentemente na sociedade. Os novos hábitos auxiliariam a atenuar as mazelas sociais, porém, não findariam com elas.

⁶²Sobre essa crítica, consultar: Jones (1989), Medeiros (2013) e Galiani (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como elemento norteador a problemática de compreender as categorias de interesse e de esforço para John Dewey e a sua repercussão na educação. Diante disso, objetivou-se analisar, em um sentido histórico, essas categorias nas obras do pensador. Não foi escopo defender ou criticar a sua teoria, mas analisá-la em seus diferentes contextos, sendo, primeiramente, no período em que o intelectual viveu e, posteriormente, analisando as questões que podem ajudar a pensar a atualidade.

No primeiro capítulo, fez-se um panorama das discussões acerca das categorias de interesse e esforço entre os teóricos da educação. Para tanto, investigou-se as inúmeras interpretações sobre a teoria de Dewey, principalmente, as relacionadas às categorias em análise. Também, foram considerados os teóricos clássicos da educação que podem ter influenciado a elaboração da teoria deweyana.

Diante de tais objetivos, constatou-se que as categorias pedagógicas de Dewey são abordadas por seus intérpretes de diferentes formas. Alguns autores enfatizam mais o interesse do que o esforço, outros não chegam nem a citar o esforço. Nesse meio, há estudiosos que consideraram as duas categorias na teoria deweyana, e a sua função social para a efetivação da democracia defendida pelo filósofo.

Para compreender melhor a perspectiva educacional deweyana e como o teórico pensava o ato de aprender, foram feitas inúmeras leituras sobre os teóricos clássicos que poderiam ter fundamentado Dewey na sua teoria sobre interesse e esforço. Evidenciou-se que suas fundamentações teóricas, embasadas na filosofia e psicologia de Kant, na pedagogia de Herbart e no evolucionismo de Darwin, também podem ter sido influenciadas pelos escritos de Krupskaya, Vigotski, Makarenko e Gramsci.

Constatou-se, ainda, que entre os intelectuais das chamadas 'escolas ativas', Dewey pode ter sofrido influências teóricas de Montessori, Decroly, Claparède e Kilpatrick. Esses autores, bem como uma gama daqueles não citados nesta pesquisa, podem ter auxiliado Dewey a pensar, naquele momento histórico, as necessidades da educação e da sociedade.

A partir das análises do primeiro capítulo, considerou-se que o intelectual estadunidense, igualmente aos demais teóricos clássicos, é mais conhecido pelos autores intérpretes de sua teoria, do que a partir de suas próprias obras. Também se verificou que as exposições dos estudiosos da teoria deweyana envolvem muito mais do que a simples interpretação de autores, mas a reprodução da teoria de acordo com a ideologia que se buscou promulgar. Diante disso, os intérpretes de Dewey, sejam em obras específicas sobre o teórico, ou nos manuais didáticos de História da Educação e da Pedagogia, escreveram seus textos conforme as suas perspectivas teóricas.

Nesse sentido, foi fundamental compreender a fundamentação teórica do intelectual, visto que interesse e esforço não são categorias inéditas nos debates educacionais. Historicamente, elas se constituem parte das discussões acerca da educação e do desenvolvimento humano. Assim, Dewey as abordou a partir dos debates já existentes no seu período histórico, analisou as demandas educacionais da sociedade e procurou interpretá-las e constituí-las na sua teoria da Pedagogia da Experiência.

O segundo capítulo desta pesquisa dedicou-se ao estudo da vida, da obra e da contextualização do autor; para tanto, foram necessárias leituras e reflexões sobre os Estados Unidos. Buscou-se compreender a teoria do intelectual a partir das influências históricas, políticas, econômicas e sociais. Observou-se a influência familiar e filosófica na elaboração de sua teoria, que almejava uma sociedade democrática. Apresentaram-se alguns aspectos da vida acadêmica e profissional do intelectual, que contribuíram para a sua formação. Entre eles, destacam-se os estudos de Dewey sobre a psicologia de Kant, o seu contato com a teoria evolucionista de Darwin e o seu viés pragmatista a partir de James e Peirce.

Ainda neste capítulo, expôs-se a importância da atuação de Dewey na Universidade de Chicago, onde criou a sua escola-laboratório e aplicou a teoria educacional da experiência. Demonstrou-se os inúmeros debates educacionais entre os intelectuais da educação naquele período, e, nessas discussões, a teoria deweyana se inseriu como uma proposta de conciliar e equalizar as pedagogias e psicologias presentes no momento. Dewey valorou as necessidades orgânicas e

psicológicas do desenvolvimento humano, considerando essenciais à organização do conhecimento científico, do ambiente pedagógico e da orientação do professor.

Além dos aspectos acadêmicos e profissionais, considerou-se a influência das questões sociais presentes na filosofia e pedagogia de Dewey, entre elas, as atuações do intelectual nas causas progressistas e na luta pelos direitos das minorias. O contexto de intenso desenvolvimento científico e tecnológico foi apresentado como elemento importante para a compreensão da teoria deweyana. Se a indústria permanecesse fragmentando o conhecimento do trabalhador, se a escola continuasse a reproduzir conteúdo sem a reflexão e participação do aluno, a ciência e a sociedade não continuariam a prosperar de forma democrática.

Para que a sociedade prosseguisse em crescimento e desenvolvimento tecnológico e científico, a educação, bem como a pedagogia, deveria mudar. Seria necessário criar novos hábitos de pensamento nas pessoas. Dewey considerou a reflexão como a melhor forma de pensar. A partir dela, as pessoas poderiam contribuir para o avanço e continuidade social, ao buscar o conhecimento e promover uma nova ciência.

Outros elementos também influenciaram na constituição de seu pensamento, tais como a imigração e a migração constante nos Estados Unidos, as guerras presenciadas por Dewey, a Revolução Russa e a crise de 1929. Todos esses fatores devem ser considerados na análise de sua teoria, haja vista que sua pedagogia busca respostas aos problemas sociais vigentes de seu período.

Também se apresentou no segundo capítulo a concepção de educação deweyana. A partir dos acontecimentos históricos e das discussões educacionais, Dewey defendeu a necessidade de associar a educação e a vida do homem. Os sistemas de ensino eram distantes da realidade do aluno, não supriam as demandas do modo de produção, que, naquele momento, para o teórico, exigia trabalhadores criativos e participativos, com vistas ao progresso da indústria, da ciência e da democracia.

Para Dewey, se a educação se interligasse à vida, o aluno poderia compreender o conhecimento, não apenas na sua repetição, mas como experiências individuais e sociais. Desenvolver-se-ia assim o interesse em aprender, o qual instigaria contínuos hábitos de esforço e pensamento reflexivo. Esses hábitos

poderiam contribuir na atuação do homem na sociedade, cooperando com o seu avanço e continuidade.

Ao se compreender a teoria deweyana a partir de seu contexto e de suas relações, observou-se que o intelectual percebeu que a sociedade se encontrava em constante transição para uma complexa industrialização tecnológica e científica, exigindo do trabalhador o conhecimento do processo produtivo. Nesse período, em meio a revoluções, guerras e crise econômica, entende-se que Dewey buscou elaborar uma filosofia educacional a fim de democratizar o ensino, e conseqüentemente, a sociedade, tornando-o um intelectual de seu tempo.

No terceiro capítulo, com o objetivo de compreender as categorias de interesse e de esforço e as suas relações na teoria democrática de Dewey, apresentou-se a crítica do autor sobre a dualidade na educação. Para o filósofo, a pedagogia 'tradicional', centrada na aquisição do saber e estimulada por esforços e disciplinas constantes, não seria suficiente para desenvolver no aluno o hábito cognitivo do interesse em aprender. Seria importante habituar-se a aprender para formar homens com responsabilidade social e autonomia intelectual. Nesse processo de formação, o pensamento reflexivo deveria ser instigado, e promulgado aos demais membros da sociedade.

Outro elemento que Dewey percebe é que, no ensino tradicional, existia a imposição de conteúdos de 'cima para baixo' e de 'fora para dentro'. Ou seja, o professor ensinava os conteúdos em disciplinas isoladas da realidade social do aluno, bem como distantes de seu período de desenvolvimento, físico e intelectual.

Em contraposição, o intelectual estadunidense argumentou que as pedagogias 'novas' estavam exercendo um ensino oposto do tradicional. Priorizavam o ensino somente a partir do interesse do aluno, mas também não estavam promovendo o desenvolvimento e o crescimento da criança. O ser imaturo necessita da orientação de um adulto, assim como carece de realizar esforços contínuos para exercitar o pensamento e a reflexão.

Em meio a essas discussões, Dewey buscou aspectos e características que julgou importantes para o desenvolvimento e o crescimento do homem nos dois modelos de ensino (tradicional e nova). Ao destacar as falhas e os méritos das duas pedagogias, o teórico propôs a sua teoria educacional.

Em sua pedagogia, o método experimental seria a base para o conhecimento científico. Não haveria extremos, mas a união de elementos que poderiam auxiliar o desenvolvimento e o crescimento do aluno. Na teoria deweyana, o interesse, o esforço, a interação, a continuidade e a disciplina são condições essenciais para a formação humana e científica.

Assim, para Dewey, interesse e esforço são categorias que se complementam, mas, sozinhas, não se tornam educativas. O filósofo atribui às duas categorias em uma experiência educativa, em que também fazem parte os princípios de interação e de continuidade. Nesse processo experimental de aprendizagem deweyana, a condução do professor é primordial, já que é ele quem guia o aluno ao conhecimento.

E como foi observado, a disciplina é fundamental. Ela deve ser desenvolvida em conjunto com as categorias de interesse e esforço e os princípios de interação e continuidade. Um aluno indisciplinado não chegaria ao interesse social, definido por Dewey, pois a disciplina contribui para o processo de busca pelo conhecimento. Ela desvia as crenças e superstições da ciência requerida. Auxilia o aluno a dedicar o seu esforço apenas nas ações significativas para alcançar o conhecimento científico. Entende-se, então, que, para o teórico, a educação é um processo de atividades intencionais, orientadas pelo professor e que visam ao conhecimento da ciência democrática.

À guisa de conclusão, com base nos elementos teóricos expostos no decorrer desta pesquisa, observa-se que as discussões sobre as categorias de interesse e esforço são historicamente abordadas por intelectuais da educação. Dewey não foi o primeiro e nem o último teórico a analisar as categorias. No entanto, buscou refleti-las em sua teoria educacional.

Analisou-se, ainda, que, para o intelectual, as duas categorias tinham uma função social. Sem o interesse e o esforço, definidos pelo teórico, a formação de indivíduos autônomos e responsáveis não seria possível. E assim, a democracia e a continuidade da vida poderiam ser prejudicadas por interesses individuais e/ou por homens que não soubessem e/ou desistissem facilmente de utilizar-se do esforço inteligente. Sem a relação das duas categorias na educação com a experiência educativa, a participação dos indivíduos na sociedade visando à constituição social

da democracia poderia estar fragilizada. Desse modo, a democracia deweyana é constituída por um conjunto de princípios e categorias pedagógicas, que, em conexão, por meio de atividades e meios intencionais (científicos) conduzidos pelo professor, desenvolveriam os hábitos necessários para participação democrático-social.

Dewey pensou, em um contexto diverso do atual, que somente os conteúdos não seriam suficientes para o pleno desenvolvimento da criança. Assim, também é importante refletir sobre as dificuldades que o ensino escolar vivencia atualmente. O intelectual auxilia o professor a pensar os problemas educacionais da atualidade, não só por intermédio de sua teoria ou pela sua aplicação no cotidiano escolar. A sua contribuição está em ser um teórico com vasta gama de conhecimentos, ter apresentado compromisso com a educação e, nesse caso, buscado uma solução para os problemas apresentados pela sociedade capitalista. Ao defender a escola para a democracia, Dewey expressou uma das grandes contradições da democracia burguesa, a qual se trata da participação com responsabilidade de todos no processo de desenvolvimento social.

Diante de tais observações, e a partir da compreensão das exigências do modo de produção capitalista, de uma formação rápida e eficaz para o mercado de trabalho, entende-se o porquê de Dewey, atualmente, ser interpretado como um autor que valoriza o interesse do aluno no ensino. Realmente, o teórico estadunidense atribui ao interesse um papel essencial na educação. No entanto, para o intelectual, essa categoria, sem a ação pedagógica do professor, o ambiente adequado e o próprio esforço do aluno, não constitui uma experiência educativa.

Assim, salienta-se a necessidade de ler, compreender e escrever sobre os clássicos, a partir de seus contextos históricos e perspectivas teóricas, não para imitá-los, mas para tê-los como referência nas reflexões acerca da educação da atualidade. A teoria deweyana e as categorias de interesse e de esforço instigam a reflexão de que a escola, além do professor com boa pedagogia, necessita também de políticas públicas para subsidiar o trabalho docente. A responsabilização dos indivíduos (seja do trabalho do professor, ou do interesse e do esforço do aluno) deve ser politizada, pois, sem as condições necessárias, não há como se adquirir uma educação de qualidade e acessível igualmente a todos.

Pensando nessas questões, espera-se que esta dissertação contribua para futuros estudos sobre John Dewey e a educação. Considera-se, também, uma importante análise para a linha de pesquisa de História da Educação, a partir do estudo histórico das categorias de interesse e esforço, para abordar a importância da leitura dos clássicos na atualidade.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim; TERUYA, Teresa Kazuko. John Dewey no cinema: os princípios educativos no filme Além da sala de aula. **Novos Olhares**, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: www.revistas.usp.br/novosolhares/article/download/149406/149025/ Acesso em: 25 jun. 2019.

AHLERT, Alвори. O mundo de Comenius: entre conflitos e guerras uma luz para a prática pedagógica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, n. 32, p. 439-451, out. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25274/22230>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ALFERES, Maria Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. In: Seminário de Pesquisa do PPE. **Anais [...]**. Maringá, UEM, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

ALI, Thaís Ferreira. **Crescimento**: John Dewey e sua contribuição à noção de formação no pensamento pedagógico moderno. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

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. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/262>. Acesso em: 28 set. 2020.

BARALDI, Sandro Adrian. **Dewey**: A educação como instrumento para a democracia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BERNARDINO, Elizabete Aparecida. O pensamento deweyano, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3291>. Acesso em: 30 out. 2019.

BIASOTTO, Karine. **Experiência e educação escolar em John Dewey (1859 - 1952)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

BIASOTTO, Karine; GALTER, Maria Inalva. Razões históricas das formulações de John Dewey sobre democracia e educação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São

Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6197>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRANCO, Pedro Hermílio Villas Bôas Castelo. DEWEY, John. The public and its problems. **Direito, Estado e Sociedade**, v. 9, n. 28, p. 106-114, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revistades.jur.puc-rio.br/index.php/revistades/article/view/302/274>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BURIGANA, Riccardo. A Grande Guerra: a Primeira Guerra Mundial (1914-2014), Evento e Memória. **História Unicamp**, v. 1, n. 1, jan./jun. de 2014. <http://www.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/435>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BUZIN, Karina dos Santos de Moura. **Experiência educativa e os princípios de continuidade e interação em John Dewey**: reflexões iniciais. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2017.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARLESSO, Dariane. **John Dewey e a educação como reconstrução da experiência**: um possível diálogo com a educação contemporânea. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/158604>. Acesso em: 30 out. 2019.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0056.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

CLAPARÈDE, Édouard. Textos selecionados. *In*: HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède** (Coleção Educadores). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 37-132.

COMENIUS, João Amós. **Didáctica magna**. 6.ed. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

DALBOSCO, Claudio Almir. Teoria da instrução como cultivo social do espírito humano: papel formativo do interesse e da disciplina em John Dewey. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 1, Passo Fundo, p. 44-64, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8031>. Acesso em: 30 out. 2019.

DEWEY, John. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. 4.e. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Ed. Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4.ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979c.

DEWEY, John. **La opinión pública y sus problemas**. Tradução de Roc Filella. Madri, Espanha: Edições Morata, 2004.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 11.ed. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, v. 1, p. 52-71, 2012. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

FAVORETO, Aparecida. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira**. 1998. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 1998.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935)**: o discurso do PCB e de seus intelectuais. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2008.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Os EUA no Século XIX. *In*: KARNAL *et al.* **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

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**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2014.

GALTER, Maria Inalva; FAVORETO, Aparecida. John Dewey: um clássico da educação para a democracia. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28281>. Acesso em: 01 out. 2020.

GIACOMELLI, Denaura Salete. O conceito de experiência e a superação do dualismo na visão de John Dewey. *In*: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2011, p. 175-188.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Tradução de Ludwig Scheidl. Coimbra: Calouste Gulbenkian, 2003.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2.ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INDICAÇÃO de Filmes. [20?]. **Filmes para professores**: Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/filmes/indicacao-de-sites/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

JONES, Elizabeth. E por falar em John Dewey.... **Perspectiva**, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 116-144, jan. 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9020>. Acesso em: 29 set. 2020.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2.e. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. Tradução de Noemy S. Rudolfer. 16.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KINOUCHI, Renato Rodrigues. Notas introdutórias ao pragmatismo clássico. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 215-26, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ss/v5n2/a04v5n2.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

KRUPSKAYA, Nadeshda. **La educación de la juventud**. Madrid: Nuestra cultura, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LIMA, Geraldo Gonçalves de; GATTI JR., Décio. Educação, sociedade e democracia: Dewey nos manuais de História da Educação e/ou Pedagogia (Brasil,

Século XX). **Revista História da Educação (Online)**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/93210/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LIMA, Marileide Soares de. **A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva; FAVORETO, Aparecida. Concepção de educação integral: fundamentos e (res) significações na política educacional para o Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, p. 129-146, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9297>. Acesso em: 07 jan. 2021.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOURENÇO FILHO, Armando; MENDONÇA, Samuel. A autonomia do educando na pedagogia de Dewey. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 33, p. 187-203, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71531141012.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. **Conferências sobre educação infantil**. Tradução de Maria Aparecida Abelaira Vizzoto. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 3.ed. Tradução de Willian Laços. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019. Kindle Version, location 1713-1726.

MARTINS, João Batista. A importância do livro *Psicologia Pedagógica* para a teoria histórico-cultural de Vigotski. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 28, n. 2, p. 343-357, 2010. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jan. 2021.

MATTOS, Sergio Tulio Generoso de. **A noção de interesse na escola nova: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2008.

MEDEIROS, Verenice Mioranza de. **O liberalismo e as proposições de John Dewey para a educação elementar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

MONROE, Paul. **História da educação**. 9.ed. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1987.

MOTTA, Maria Alice Alves da; URT, Sônia da Cunha. Psicologia e educação no movimento da escola nova: um estudo sobre as concepções de sujeito. *In: VII JORNADA DO HISTEDBR*, 2007, Campo Grande – MS. **Anais [...]**. Campo Grande – MS: Uniderp, 2007, p. 1-24. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/PSICOLOGIA%20E%20EDUCA%C7%C3O%20NO%20MOVIMENTO%20DA%20ESCOLA%20NOVA.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

MURARO, Darcísio Natal. A concepção de infância como crescimento em John Dewey. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 24: maio-out./2015, p. 24-47. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4734>. Acesso em: 31 jan. 2020.

NASCIMENTO, Lorivaldo do. **As concepções político-pedagógicas gramscianas: contribuições para a história da educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

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: 11 abr. 2019.

NEITZEL, Odair. **A pedagogia como autogoverno em Johann Friederich Herbart**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018.

PEREIRA, Eliana Alves *et al.* A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37>. Acesso em: 25 jun. 2019.

PERES, Elena Pajaro. Entre sonhos e pesadelos: a incansável luta pela igualdade nos Estados Unidos. **Espaço Plural**, vol. XV, núm. 31, 2014, Marechal Cândido Rondon, Paraná. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4459/445944240014.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PIZZI, Bruno Passos. **Psicologia e mudança social na obra de John Dewey: elementos para uma análise materialista dialética**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PURDY, Sean. O século americano. *In*: KARNAL *et al.* **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

ROCHA, Eliezer Pedroso. **O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RORTY, Richard. **A Filosofia e o espelho da natureza**. 3.ed. Tradução de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. A noção de Experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0214-1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SASS, Odair; LIBA, Flavia Roberta Torezin. Interesse e a educação: conceito de junção entre a psicologia e a pedagogia. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 2, p. 35-45, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/13302>. Acesso em: 11 abr. 2019.

SCHWENGBER, Ivan Luís; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. (Des)interesse, (in)disciplina e a ação pedagógica inteligente: reflexões à luz do pragmatismo de John Dewey. **Revista Teias**, v. 19, n. 55, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/32465/27296>. Acesso em: 29 set. 2020.

SELLERS, Charles; MAY, Henry; MCMILLEN, Neil R. **Uma reavaliação da história dos Estados Unidos**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

SILVA, Maria Lourdes; OLIVEIRA, Gisele dos Santos. Manuais de história da educação: da produção de conhecimento à disseminação de saberes escolares (1990-2009). **Revista Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 2, 2013. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3560/2361>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SIMÕES, Antônio. Uma “severa doçura”: Esforço e interesse em educação. **Psychologica**, 2010, 52 – Vol. II, 243-270. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1056>. Acesso em: 30 out. 2019.

SOUZA, Helton Adriano de. **A função do professor na proposta educacional de John Dewey (1859-1952)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel/PR, 2019.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. **Revista Redescições** – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana, ano 2, n. 1, 2010. Disponível em: <http://creiproferlao.pbworks.com/w/file/108384391/A%20FILOSOFIA%20DE%2>

OJOHN%20DEWEY%20E%20A%20EPISTEMOLOGIA%20PRAGMATISTA.pdf.
Acesso em: 29 out. 2017.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. A concepção de filosofia da educação no pensamento de John Dewey. **Espaço pedagógico**, v. 25, n. 1, Passo Fundo, p. 99-113, jan./abr. 2018. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 18 mar. 2020.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639620>. Acesso em: 03 fev. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. As disputas pelo currículo e a renovação da escola primária nos Estados Unidos na transição do século 19 para o século 20. **História da Educação** [Online]. Porto Alegre, v. 20, n. 48. Jan./abr., 2016 p. 35-53. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000100035&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 mar. 2020.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 194–201, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A pedagogia de Dewey. *In*: DEWEY, John. **Vida e educação**. 11.ed. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicología pedagógica**. Um curso breve. Buenos Aires: Aique, 2001.

WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

Estudos realizados:

BIN, Ana Clara. **Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

GOTARDE, Luís Fernando. Interesse, esforço e moralidade refletiva: relações a partir de John Dewey. *In: SEMINÁRIO COMEMORATIVO DO CENTENÁRIO DO LIVRO DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY EM DEBATE. Anais [...]*. Londrina: UEL, 2016. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/centenariode/pages/arquivos/Anais_Seminario_DE.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. Tradução de Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Freitas. Organização de Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARCONDES, Ofélia Maria. **Dewey: estética social e educação democrática**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal.**, Curitiba: SEED, 2014.

PITOMBO, Maria Isabel Moraes. **Conhecimento, valor e educação em John Dewey**. Pioneira, São Paulo, 1974.

SCHMIDT, Ireneu Aloisio. John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática. **Revista Contexto & Educação**, v. 24, n. 82, jul./dez. 2009, p. 135-154. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016>. Acesso em: 29 set. 2020.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; CARVALHO, Marta. A tradução de John Dewey na coleção autoral biblioteca da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 141, p. 999-1015, out. - dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017157307.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.