

# Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey

## A democratic creed in school's democracy: John Dewey's educational thoughts

CARLOTA BOTO\*



**RESUMO** – Este artigo pretende trabalhar com o pensamento pedagógico de John Dewey. Filósofo americano, Dewey viveu entre 1859 e 1952 e foi um importante líder do movimento que ficou conhecido nos Estados Unidos da América como educação progressiva. Sua obra constitui importante fonte para compreender os temas da democracia, do interesse, do ensino ativo e da liberdade em contextos educacionais. Por tal razão, suas idéias podem ser consideradas como pioneiras do que aqui compreendemos como segunda geração de direitos educacionais.

**Descritores** – Educação; escola; Dewey; instrução; democracia.

**ABSTRACT** – This article intends to deal with John Dewey's educational way of thinking. American philosopher, Dewey lived between 1859 and 1952 and he is a leading representative of the progressive movement in the U.S. education which became known in other countries as Progressive Education. He presented innovating standards in order to analyze the human development under the light of democracy, interests, active teaching and freedom. For that reason, his ideas may be considered pioneer of the second generation of educational rights.

**Key-words** – Education; school; Dewey; democracy; instruction.



*Pode-se comparar a diferença entre o ponto de vista lógico e psicológico com a diferença que existe entre as notas que um explorador toma em um país desconhecido, onde tente descobrir e traçar um caminho, e o mapa perfeito e acabado que se constrói depois que a região tenha sido definitivamente explorada. Os dois são mutuamente dependentes. Sem a marcha tortuosa e incerta do explorador, não se poderiam colher os fatos necessários para o levantamento completo do mapa (JOHN DEWEY, Vida e educação, p.68).*

---

\* Professora Dr. de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Autora do livro *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*, publicado pela Editora Unesp. E-mail: [reisboto@usp.br](mailto:reisboto@usp.br)  
Artigo recebido em: abril/2006. Aprovado em: junho/2006.

Quando pensamos na idéia de direitos públicos da educação, certamente trabalhamos com sucessivas gerações de direitos. Primeiramente, é notório no mundo moderno do Ocidente, uma crescente preocupação pela escolarização das gerações mais novas. Tratava-se de uma cultura letrada que progressivamente se impunha, fazendo com que a escola se apresentasse, aos olhos das populações, como um ganho e uma necessidade. O primeiro direito em matéria de educação – na modernidade ocidental – foi, então, o direito subjetivo de ir à escola; de ter acesso à escolarização. Desde o final do século XIX, em período em que os Estados Nacionais já se faziam protagonistas no controle da escolarização (que anteriormente havia sido capitaneada pela ação da Igreja), ganha força uma idéia de que a escola existente exigia reformas radicais em seu interior. Tratava-se de assegurar o primado de um método suficientemente atrativo, que pudesse despertar o interesse das crianças. Só o estímulo da vontade de aprender é que propiciaria as condições para uma cultura escolar bem sucedida. Se, portanto, num primeiro momento, o direito à educação residia no direito de as crianças freqüentarem escolas, agora – nesta segunda etapa – seria traçada uma segunda geração de direitos educacionais: o direito ao respeito, por um ensino atraente, que colocasse o aluno e o aprendizado como protagonistas do ‘acontecer escolar’.

A segunda geração de direitos modificava a idéia de método de ensino. Criava deslocamentos para favorecer a centralidade da figura do aluno. É possível, nos tempos que correm, entre o final do século XX e este princípio do novo milênio, observar, vindo à tona, uma terceira geração de direitos públicos em educação: o direito de ter alterado o conteúdo das matérias ensinadas e aprendidas. Ou seja, a preocupação com a diversidade, com a pluralidade das culturas, com os direitos difusos do ambiente e das minorias (dentre as quais as crianças) poderá fazer com que seja desconstruído o modelo dos espaços, dos tempos e dos saberes curriculares. Tal iniciativa requererá uma modificação mais ampla de algumas interpretações de mundo, de sociedade e de Estado que passavam pela escola... Trata-se agora de enfrentar, não apenas o método, mas o próprio conteúdo da ação pedagógica desenvolvida pelos sistemas de ensino. Essa terceira geração de direitos deixaremos para uma outra vez. O pensamento de Dewey impulsiona o que julgamos ser a segunda geração dos direitos públicos em educação.

Na transição entre os séculos XIX e XX, o cenário pedagógico presencia a construção de um modelo de análise da escola que se referencia pela intenção do novo. O movimento da Educação Nova propõe o que considera ser uma verdadeira revolução no campo da pedagogia. A idéia de escola para todos era já praticamente um consenso. Sucede que a estrutura da escola, tal como ela existia, era tida por insuficiente. Tratava-se, no parecer dos renova-

#### Educação

dores, de transformar a escola, tendo em vista o êxito do ensino. Nessa direção, o papel do educador norte-americano John Dewey foi fundamental. Representante do pragmatismo, Dewey desenvolve sua perspectiva acerca da educação a partir de uma particular interpretação das próprias idéias de cultura e de democracia. Sendo assim, trabalhar a concepção de ensino desse autor significa dialogar com uma perspectiva ampla de sociedade, o que envolve uma singular percepção de tempo e da idéia de História.

Para John Dewey o conhecimento produz-se mediante a reconstrução da experiência. Por experiência, pode-se compreender um sentido coletivo – a experiência da espécie no decurso histórico do aprendizado – e um significado individual: cada um aprende ao mobilizar o conjunto dos aprendizados anteriores em uma situação que, por ser nova, acrescenta alguma coisa à experiência anterior. O aprendizado deve ser compreendido a partir de um tempo psicológico. Isso desloca a relação de ensino da ênfase exclusiva no relato lógico que supõe na matéria o eixo da atividade: ensinam-se alunos; e não matérias. Sob tal ponto de vista, Dewey distanciava-se do primado da ordem lógica do saber; substituindo-a por razões psicológicas intrínsecas à subjetividade do sujeito que aprende. Tratava-se de aprender a aprender. Da lógica interna dos mecanismos de transmissão e aquisição de conhecimento, centra-se a atividade pedagógica na dinâmica interna do que se passa a caracterizar como reconstrução da experiência.

### **JOHN DEWEY COMO REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO RENOVADA**

O pensamento de Dewey, em suas distintas interpretações e ressonâncias, apresenta-se, para a história das idéias pedagógicas, como a referência maior do movimento da Educação Nova; desdobrando-se dali uma nova matriz analítica para a identificação de categorias como ‘liberdade da criança’, ‘atividade’ no processo de ensino, ‘criatividade’ como fonte de aprendizado. A escolarização, sob tal perspectiva, seria, fundamentalmente, um processo de apropriação da vida democrática. Aprender na escola era aprender a viver em democracia. É possível reconhecer a ressonância desse debate em nossa contemporaneidade pedagógica; especialmente no enfrentamento nas questões de ensino.

O estudo centrado na construção do pensamento pedagógico democrático-liberal de John Dewey tem por propósito compreender algumas das intrincadas relações entre discurso educacional e práticas escolares; mediante a exploração das intersecções dos pressupostos sócio-políticos com sua teoria pedagógica. Maria Nazaré Pacheco do Amaral acentua a relevância e o ineditismo da concepção pedagógica de Dewey, que visualiza a “educação como

#### Educação

aquele processo de reconstrução ou reorganização da experiência por meio do qual percebemos melhor os seus significados e, assim, habilitamo-nos melhor a dirigir nossas experiências futuras” (AMARAL, 1990, p.117). Já no parecer de Marcus Vinicius da Cunha, a democracia, em Dewey, é muito nitidamente um imperativo moral. Não se trata, portanto, de um dado estático; mas, sobretudo, de um “projeto, uma experiência que levamos adiante porque julgamos ser esse o melhor modo de vida” (CUNHA, 2001, p.53).

Procuraremos, no presente trabalho, averiguar a existência de correlações e analogias entre a concepção de conhecimento expressa no pensamento de John Dewey e aparato analítico utilizado pelo mesmo autor para apreender o fenômeno pedagógico. O pragmatismo, nessa perspectiva, dialoga com a filosofia e com as teorias pedagógicas correntes em sua época. Caberá, portanto, examinar tal interlocução e, eventualmente, confronto entre sua proposta de escola como resposta e interpelação de um dado modelo escolar que, a seu tempo, era talvez percebido como o único modo de ser da escolarização moderna. Em Dewey, a ação educativa escolar é vista como uma miniatura da vida social. Daí o privilégio de criação de situações democráticas e de ensino ativo para formar o cidadão pelo sistemático exercício de práticas escolares supostamente análogas às práticas exercidas pelos cidadãos na vida em sociedade.

### **DA VIDA PARA A OBRA**

John Dewey (1859-1952) é possivelmente o maior autor da Educação Nova; ou, como ele preferia caracterizar, da educação progressiva. Nascido em Burlington, Vermont, nos Estados Unidos da América, é considerado por muitos como o maior teórico da pedagogia do século XX. É, com William James, um dos principais representantes do pragmatismo norte-americano. Dewey teve vida longa e, nela, uma intensa produção acadêmica. Licenciou-se pela Universidade de Vermont e cursou uma especialização na John Hopkins University de Baltimore, onde estudou com Stanley Hall e Charles Pierce. Em Michigan, principia sua carreira como professor de Filosofia, publicando, ainda na juventude, inúmeros estudos relativos à Filosofia, à Psicologia e à Educação. Pode-se mesmo dizer que seu primeiro trabalho, *Meu credo pedagógico*, datado de 1897, teria sido o manifesto pioneiro da pedagogia ativa.

Na compreensão de Dewey, segundo Lorenzo Luzuriaga,

a educação é, a um tempo, função social e função individual; por um lado, é a soma dos processos pelos quais uma comunidade transmite poderes e fins,

#### Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599 – 619, Set./Dez. 2006

*Um credo pedagógico...*

603

com o propósito de assegurar sua exis



Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599 – 619, Set./Dez. 2006

O projeto constitui o elemento que organiza e estrutura a continuidade da experiência – sendo “igualmente o elo entre o pensamento e o conhecimento” (MORANDI, 2002, p. 121). A interação, por sua vez, seria traduzida pela relação estabelecida entre os diversos atores do processo pedagógico: professor/aluno; aluno/aluno; professor/conhecimento; aluno/conhecimento. Para Dewey, o aprendizado acontece na interação. Pode-se dizer que Dewey ocupa-se de todo ‘acontecer escolar’. Por isso, para ele, a educação dirige uma experiência produzida simultaneamente no nível psicológico, no nível cognitivo e no nível social.

Marcus Vinicius da Cunha recorda que John Dewey sempre explicitou que nem toda experiência é – deve ou pode ser – necessariamente educativa. Qual seria, entretanto, a clivagem? Nos termos de Cunha, para bem interpretar o pensamento do autor, é necessário considerar que

uma atividade é construtiva quando possibilita o estabelecimento de relações antes não percebidas entre os fenômenos que cercam o educando. Esse tipo de experiência adquire a capacidade de regular, orientar e dirigir experiências posteriores. Cabe distinguir, portanto, as experiências que são genuinamente educativas daquelas que são experiências descuidadas, ocasionais ou meramente rotineiras (CUNHA, 1994, p.52).

Nos seus 93 anos de vida, as reflexões de Dewey remetem sempre para uma idéia de democracia que supõe a formação do indivíduo democrático, educado no interior de uma escola – construída como um microcosmos da sociedade democrática. Para conferir solidez a essa sua tese, John Dewey constrói, ao longo de sua carreira, uma vasta produção teórica; onde conceitua, analisa e revê temas e propostas anteriormente esboçados.

Procuraremos nos valer, na presente oportunidade, de três escritos de John Dewey: o primeiro recortado do início de seus escritos pedagógicos, com data de 1897; o segundo, posto como obra de maturidade, em 1916; e o terceiro como um balanço final, que se debruça já em responder a possíveis críticas, em 1938. Tratam-se respectivamente de *Meu credo pedagógico*, *Democracia e educação* e *Experiência e educação*.

### **MEU CREDO PEDAGÓGICO**

Dewey indaga o aprendizado. Nesse sentido, pode-se dizer que ele desloca o foco da preocupação educativa. Ao contrário dos seus antecessores, pensa as questões do ensino pela centralidade daquilo que seria o efeito desse ensino: o ato de aprender. Para ele, o aprendizado consistiria na reconstrução

#### Educação

da experiência. Essa reconstrução seria tanto social quanto individual. Ao aprender, o indivíduo irá perfazer novamente a experiência da condição humana em seu trajeto histórico. Mais do que isso, ao aprender, o indivíduo mobiliza todo o seu conhecimento anterior, revisitando-o e ampliando o alcance de sua compreensão sobre o mundo. A característica do ser humano, por sua constante capacidade de renovação, é a plasticidade. Por meio dela, é possível modificar o próprio ato, abandonar hábitos e criar novos estilos, reinventando sempre a si mesmo à luz dos resultados de experiências progressivas. É a concepção dinâmica de Humanidade que possibilita ao ser humano o julgamento progressivo e a aquisição de novas disposições, de novos hábitos, de novas formas de agir. Educar é proporcionar ao outro a reconstrução da própria experiência de vida. Desloca-se o lugar de origem do aprendizado: não se trata, desde então, de ensinar matérias; trata-se, isso sim, de ensinar alunos.

A escola ativa de Dewey é firmemente ancorada em uma idéia muito clara do aprendizado humano. Mas, ao contrário do que poderia supor uma crítica apressada da Escola Nova, a baliza do pensamento pedagógico de Dewey diz respeito a uma dimensão social – e não apenas individual – do aprendizado humano: aprendizado que, ainda que aconteça do ponto de vista da individualidade, interage com um contexto coletivo que transcende essa mesma individualidade, sendo, nessa medida, portador de uma experiência de grupo. Nesse sentido, há, por parte do grupo, uma inequívoca direção do ato intencional da educação. Existem, no limite, significados compartilhados de mundo que deverão ser comunicados às novas gerações. A educação nova não descuidará desse aspecto. O que possibilitaria o ato educativo, na perspectiva de Dewey, como se viu, é a plasticidade constitutiva da condição humana e especialmente das novas gerações. Essa plasticidade é que nos capacita a valer-nos de aprendizados anteriores para efetuarmos novas situações de aprendizagem. Essa plasticidade favorece a disposição do aprendizado como um hábito a ser cultivado. Não se trata, portanto, de legar à criança a construção de seu próprio percurso de construção de saberes. Significa, pelo contrário, modificar ações, com base em experiências anteriores, que possibilitem a efetivação de hábitos para futuras experiências de aprendizado. Acontece que, para Dewey, a formação de hábitos só tem sentido caso venha a ter significado interior. Por isso, é que o aprendizado não poderá ser externo. A finalidade da educação não estará jamais para além do próprio processo constitutivo de ser educado. A finalidade de aprender é a obtenção do aprendizado, posto que a vida da educação acontece no presente.

A base do pensamento de Dewey vinha expressa em texto que, lançado em 1897, faria jus, em sua biografia intelectual, ao título que o nomeava:

### Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599 – 619, Set./Dez. 2006

Meu credo pedagógico. Ali, Dewey já sinalizava para alguns dos preceitos que balizariam toda sua obra posterior. Escrito como se fosse um código legal, o referido texto assinalava as crenças do autor. Antes de tudo, a convicção de que o processo pedagógico participa da consciência social e coletiva da raça; estruturando hábitos, firmando idéias, sentimentos e emoções. Reconhece-se, já de início, que, mediante o processo pedagógico, compartilhavam-se recursos intelectuais e morais da Humanidade. A educação dialógica, portanto, com alguma acepção de herança civilizatória. Outro aspecto sublinhado pelo referido texto consiste no papel de estimulação que o ato educativo desempenha em relação às demandas do ambiente social. Nesse sentido, o lugar do professor é deslocado: deixando a centralidade da preleção, o lugar social ocupado pelo professor em aula seria o de integrante do grupo; membro mais experiente da equipe. Privilegia-se o estímulo interno do educando, sua curiosidade intelectual como ponto de partida para aquisição do conhecimento.

Para Dewey, o ato de educar subordinar-se-á muito diretamente aos aspectos subjetivos de apreensão do mundo por parte do sujeito que aprende. Por outro lado, a relação do indivíduo com o conhecimento relaciona o âmbito do aprendizado com a reconstrução da experiência da espécie. O saber construído pelas várias etapas do percurso civilizador seria recomposto pela experiência individual do aprendizado. Por essa razão, o aprendizado é identificado com a reconstrução da experiência: da experiência coletiva, por um lado, pela recapitulação no indivíduo das conquistas do gênero humano; mas também reconstrução da experiência individual, posto que, a cada etapa do aprendizado, nós refazemos e acrescentamos algo a todas as fases anteriores.

Com Dewey do Meu credo pedagógico, a “educação é processo de vida; não preparação para a vida futura” (DEWEY, 1940, p.6). Compreende-se que o futuro é desconhecido; e, embora os resultados da educação possam contribuir para ele, não seria essa sua função primordial. A escola auxilia o desenvolvimento da criança, fazendo com que esta confronte a experiência passada com as novas idéias vivenciadas na experiência individual do aprendizado. Para o autor, à escola caberia estabelecer sólidos nexos com a vida comunitária. O professor na escola apresentar-se-ia como “um membro da comunidade que seleciona influências que afetarão a criança e para contribuir para que ela seja assistida de modo a responder apropriadamente às mesmas influências” (DEWEY, 1940, p.8). No limite, caberia ao professor estruturar condições para a disciplina do aprendizado infantil. De alguma maneira, Dewey desloca o fenômeno do aprendizado do âmbito lógico para a dimensão psicológica. Compreende-se nisso a perspectiva tácita de que o objeto e o sujeito do aprendizado não serão mais as matérias; mas as crianças.

#### Educação



## **DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO**

Na segunda etapa do pensamento pedagógico de Dewey, destaca-se o trabalho datado de 1916: *Democracia e Educação*. Esse texto constitui talvez a obra-prima de seu autor no tocante à explicitação dos preceitos que norteavam sua perspectiva acerca do movimento de renovação educacional. Nele, Dewey observa que o termo vida pode designar, a um só tempo, a experiência individual e a da raça. Cada pessoa é, assim, portadora de uma vida que transcende sua própria existência individual. Cada pessoa porta consigo crenças, linguagem, propósitos ou padrões de comportamento coletivos, idealizados pela vida social em seu sentido mais amplo. Haveria, por ser assim, um típico contraste entre a imaturidade dos recém-nascidos e a maturidade dos integrantes adultos da vida social que, por serem maduros, possuem domínio de saberes e de valores da sociedade. Os sujeitos imaturos seriam, nesse nível, iniciados nos interesses, no repertório e nas práticas dos adultos. Essa iniciação é aquilo que possibilita inclusive a preservação e a continuidade do grupo. Educa-se, portanto, de alguma maneira, para dar continuidade a um mundo que antecede as novas gerações e que antecede o próprio aprendizado. Diz Dewey sobre o assunto: “com o desenvolvimento da civilização a lacuna entre a capacidade original dos imaturos e os padrões e costumes dos adultos acentua-se. O mero desenvolvimento físico, o mero domínio de capacidades básicas de subsistência não será suficiente para reproduzir a vida do grupo” (DEWEY, 1916, p.3).

A sociedade que não se atém à transmissão dos padrões de vida biológica faz com que haja também transmissão de “hábitos de fazer, pensar e sentir dos mais velhos para os mais jovens” (DEWEY, 1916, p.3). A transmissão de idéias e de práticas acontece exatamente porque alguns nascem e outros morrem, o que possibilita a irradiação e continuidade de idéias e de práticas. Dewey fortalece, portanto, a linguagem como instrumento-chave do aprendizado. De modo inequívoco, o ato educativo supõe comunicação de saberes e de valores tidos por necessários para a vida em sociedade:

existe mais do que uma aliança formal entre palavras comuns, comunidade e comunicação. Os homens vivem em comunidade em virtude de coisas que possuem em comum; e comunicação é a maneira pela qual eles adquirem coisas em comum (DEWEY, 1916, p.4).

Em educação, adquirir coisas em comum significa abarcar um universo simbólico que compreende atitudes e hábitos a serem partilhados, crenças, aspirações, saberes e significados conjuntos.

### Educação

Se etimologicamente, educar significa conduzir e cultivar, essa atividade é, a um só tempo, impressão e modelagem. Em Democracia e educação, Dewey caracteriza a potencialidade do ato educativo como um desdobramento da plasticidade humana. A educação, também, constitui um processo de direcionamento do sujeito, tendo em vista a aquisição de hábitos. Os hábitos são, para o autor, mecanismos estruturadores das crenças. São disposições intelectuais que, firmando crenças e rotinas, ajustam o sujeito ao meio social que o circunscreve. Por isso o processo educacional só pode ser compreendido como intrínseco à sua própria finalidade.

A sociedade democrática seria, por seu turno, uma continuada experiência de aprendizado. A democracia é uma forma de vida; mas é também um dado procedimento para equacionar problemas. É, portanto, conteúdo e método. Educar crianças e jovens para a sociedade democrática seria, pois, exercer os mesmos procedimentos no próprio ato de educação. Aprender é aprender a aprender. Agir em democracia é aprender a ser democrata.

### **EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO**

A obra que representa a súpula e, em alguma medida, a auto-crítica da perspectiva pedagógica de Dewey foi escrita em 1938 sob o título *Experiência e educação*. Ali, Dewey reagia às críticas, ponderava e até refinava alguns de seus pontos de vista. O princípio de sua análise residia na consideração de que a grande questão teórica colocada para a teoria da educação pautava-se pelo confronto entre o ideal do ato educativo como um desenvolvimento interior do sujeito, de dentro para fora; contraposto à perspectiva da educação como uma formação que parte do exterior, introduzindo algo no sujeito. Por decorrência, poder-se-ia caracterizar aí respectivamente a diferença entre educação nova e educação tradicional.

Para a educação tradicional, o ponto central do trabalho educativo reside na instrução, como conjunto de saberes, de valores e de atitudes que, possuídos e valorizados pela geração adulta, deverão ser incorporados pelas novas gerações. Tratava-se, ali, de estruturar matérias de estudo. Nos termos de Dewey:

A matéria ou conteúdo da educação consiste de corpos de informação e de habilidades que se elaboraram no passado; a principal tarefa da escola é, portanto, transmiti-los à nova geração. No passado, também padrões e regras de conduta se estabeleceram; logo educação moral consiste em adquirir hábitos de ação em conformidade com tais regras e padrões. Finalmente, o plano geral de organização da escola (por isto quero significar as relações gerais dos alunos uns com os outros e com os professores) faz da escola

#### Educação

uma instituição radicalmente diferente das outras instituições sociais. Imaginemos a sala de aula comum, seus horários, esquemas de classificação, de exames e promoção, de regras de ordem e disciplina e, creio, logo veremos o que desejo exprimir com o 'plano de organização' (1976, p.4).

A crítica que Dewey fará a esse modelo da tradição escolar incide na idéia de que os conteúdos culturais estariam fixados sem quaisquer relações com a experiência do sujeito que aprende. Os alunos não têm, por ser assim, participação ativa no desenvolvimento daquilo que é ensinado. O conhecimento escolar é apreendido como um corpo de saberes previamente estruturados. Haveria, sob tal enfoque, um repertório de civilização a ser recebido pelas gerações novas. Tendo em vista essa aquisição de repertório, é que a estrutura da escolarização implementa métodos e técnicas de ensino. Pode-se dizer, com isso, que, sob tal ponto de vista, o método se subordina à matéria e ao conteúdo a ser trabalhado. A crítica de Dewey acusa, sob tal aspecto, o equívoco da concepção segundo a qual o produto cultural da sociedade é, em alguma medida, perene; sendo que, dele, as gerações mais novas não participam. Há uma idéia de história que claramente embasa essa aceção de ensino recusada pelos arautos da educação renovada:

aprender significa adquirir o que já foi incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Considera-se o que se ensina como essencialmente estático... Trata-se de produto cultural de sociedades que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado (DEWEY, 1976, p.6).

Para a educação progressiva propugnada por Dewey, o significado da matéria só será aferido quando considerada sua organização no âmbito da experiência. Os saberes e seus métodos não serão incorporados pelo exterior; recusando-se, assim, qualquer imposição externa. Para Dewey, o conhecimento do passado é, antes, um meio do que um fim, dirigido ao propósito de equacionamento dos problemas postos pela atualidade. Diz Dewey que "isto nos põe ante o problema de descobrir a relação entre as realizações do passado e os problemas do presente" (DEWEY, 1976, p.11).

O autor, todavia, reconhece que existem experiências que não são educativas, especificamente aquelas que produzem "dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas" (DEWEY, 1976, p.14). Algumas experiências conduzem também a automatismos, podendo favorecer atitudes rotineiras, o que, no limite, também fecham o caminho do aprendizado. Se as experiências são desconectadas entre si, podem-se gerar hábitos dispersivos,

#### Educação

que dificultam para o sujeito o controle interior dos significados das mesmas experiências vividas. A educação tradicional, do ponto de vista de Dewey, favoreceria tais modelos de experiências pouco educativos. Por suas palavras, temos o seguinte:

Quanto estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às idéias e quanto perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? Quanto adquirem habilidades por meio de exercícios de automatismo e assim limitam a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas? Quanto acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso? Quanto acham o que aprenderam tão alheio às situações da vida fora da escola, que nenhuma capacidade de controle puderam desenvolver para o comando da vida? Quanto para sempre perderam o gosto pelos livros, associando-os a supremo enfado e ficando condicionados para apenas lerem sumária e ocasionalmente? (1976, p.15).

Pode-se destacar o caráter de continuidade da experiência, já que experimentar alguma coisa significa emprestar algo das experiências passadas e preparar, para o futuro, a modificação da experiência subsequente. Dewey dirá que “a diferença entre civilização e estado selvagem (...) decorre do grau em que prévias experiências mudaram as condições objetivas em que se passam as experiências subsequentes” (1976, p.31). A lógica da escola proposta circunscreve-se no âmbito da comunidade; dirigida para ela e estruturando-se à volta dela:

A educação tradicional não tinha que encarar tal problema; podia sistematicamente ignorar essa responsabilidade. O ambiente escolar de carteiras, quadro-negro e um pequeno pátio devia bastar. Não se exigia que o professor se familiarizasse intimamente com as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais, etc. da comunidade local, para poder utilizá-las como recursos educativos. Um sistema de educação baseado na conexão necessária de educação com experiência deve, pelo contrário, para ser fiel aos seus princípios, ter constantemente em vista tais elementos. Esta é outra razão pela qual a educação progressiva será sempre mais difícil de se conduzir do que o sistema tradicional (DEWEY, 1976, p.32-3).

Equívocadamente, o modelo tradicional de educação conferiria prioridade às condições exteriores ao sujeito que aprende, sem dar a devida ênfase à imprescindível interação entre professor e aluno; entre as perspectivas derivadas do enfoque do ensino e aquelas originárias do olhar do aprendiz. A idéia de continuidade da experiência não elimina o valor do que Dewey com-

#### Educação

preende como condições objetivas do aprendizado: “aí se incluem o que faz o educador e o modo como o faz, não somente as palavras que fala, mas o tom com que as fala. Incluem equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos” (DEWEY, 1976, p.38).

Dewey caracteriza como erro a idéia de que a estrutura e organização das matérias e dos métodos possuem um valor em si mesmo, independentemente das condições de existência e das experiências do indivíduo. São sempre as experiências prévias que nos habilitam e nos preparam para experiências posteriores. Daí a expressão que Dewey utilizava: reconstrução da experiência. Se não houver intencional relação entre as áreas de conhecimento, o estudo, o esforço e o interesse dos sujeitos que, no dia-a-dia, vivenciam a escola, o saber escolar torna-se perdido em compartimentos estanques. Nos termos do texto intitulado Experiência e educação:

É um erro, porém, supor que a simples aquisição de certa quantidade de aritmética, de geografia ou de história, etc. estudadas porque seriam úteis em algum tempo no futuro, tenha tal efeito. Como é igualmente um erro supor-se que a aquisição de certas habilidades de leitura e desenho constitua automaticamente preparação para seu uso certo e efetivo sob condições muito diferentes daquelas em que foram adquiridas. Quase todos nós tivemos ocasião de recordar os dias de escola e de perguntar: que foi feito dos conhecimentos que deveríamos ter acumulado naqueles dias e porque tivemos de tudo reaprender de forma diferente, fossem técnicas ou conhecimentos, para podermos ter nossa capacidade atual? E feliz aquele que não teve, para poder progredir profissional e intelectualmente, de desaprender o que veio a aprender na escola. Tais questões não podem ser afastadas dizendo-se que as matérias não foram realmente aprendidas. Tanto que o foram, que permitiram, pelo menos, passar nos exames. O erro é que a matéria em questão foi aprendida de modo isolado, como se fosse posta em um compartimento fechado. Quando se pergunta o que foi feito do que se aprendeu, a resposta certa está no compartimento em que foi originariamente escondido. Se as mesmas condições em que foi adquirido voltassem, reapareceria novamente. O estado de segregação em que foi adquirido o fez tão desconexo com o restante da experiência, que ele não se apresenta diante das condições reais de vida. Aprendizagem desse tipo, seja lá qual for o grau em que tiver sido, ao tempo, exercitada, não constitui, em face das leis de experiência, preparação genuína (DEWEY, 1976, p.41-2).

Acresce-se a esse círculo vicioso de um aprendizado estático e supostamente inamovível, o prejuízo da faculdade de julgamento e do exercício da salutar crítica, obscurecida por esse primado da transmissão unilateral de corpos fixos de informações. O resultado é a perda da própria vontade de

#### Educação

aprender; da curiosidade intelectual para aquisição do conhecimento. As perdas desse movimento na pedagogia dizem respeito ao cognitivo, mas vão também para além dele. Perde-se alguma coisa na alma: “perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perde-se o desejo de aplicar o que se aprendeu e, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas” (DEWEY, 1976, p.43).

Dewey recusa peremptoriamente a validade da acepção de conhecimento ou de aprendizado como instrumento de preparação para a vida futura. A educação como a vida são sempre conjugadas no sentido presente. E essa potencialidade do presente, não haveria qualquer sentido em sacrificá-la em nome de algum futuro... Se não fosse por outra razão, dirá Dewey, pelo menos porque, de fato: “vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro” (DEWEY, 1976, p.38). Extrair significados do aprendizado presente: somente essa estratégia possibilita, para o ato de aprender, a possibilidade de reconstrução da experiência, tanto no sentido individual quanto na acepção coletiva. Preparar o futuro seria, sob tal ponto de vista, estabelecer a mais plena identidade do momento presente.

Dewey, para trabalhar o tema da autoridade, valoriza o ritual do jogo como estruturador das regras sociais e de sua incorporação por parte das crianças. Seria o jogo um instrumento para pactuar as leis? No percurso do jogo, as regras são compartilhadas pelos que no jogo estão envolvidos. Regras são códigos que possibilitam jogadas. Todavia existem também para sofrer alterações. Regras são regras; mas podem ser discutidas e inclusive alteradas. Mudadas as regras, o jogo que virá será diferente do primeiro. Mas, o que é importante: submetidos às regras, os jogadores não se sentem presos a qualquer controle exterior. Daí adviria mais amplo significado no respeito pela regra do jogo do que no argumento deste ou daquele jogador – ainda que seja aquele que é o professor. Se há regras, há significado na autoridade. Com essa correlação que faz entre o ensino e o jogo, Dewey destaca a necessidade de se conferir racionalidade e alguma imparcialidade à regulamentação da vida escolar; ao seu ordenamento. Daí a necessidade de deslocar o papel do professor. Este passaria a ser compreendido como o membro mais experiente, responsável, portanto, por estruturar experiências do grupo-classe, de modo que seu papel venha a facilitar o aprendizado dos alunos. Até sua autoridade pessoal será submetida a regras da vida escolar e de seu rito, como se de um jogo se tratasse:

#### Educação

o elemento convencional é dos mais fortes. Geralmente, esses jovens só mudam as regras do jogo quando os próprios adultos, que são seus modelos, já fizeram essas mudanças. E tais mudanças geralmente são feitas para tornar o jogo mais técnico ou difícil, ou para interessar mais aos espectadores (DEWEY, 1976, p.48).

Dewey identificará liberdade com liberdade de inteligência para observação e julgamento. A idéia da liberdade como liberdade de movimento não é todavia descuidada, já que agiria como um meio para a consecução daquele significado mais amplo. Haveria uma artificialidade na idéia de uma imobilidade silenciosa. Quando se tem apenas constrição, não haverá criatividade. A escola tradicionalmente premiava a passividade. Pelo contrário, transformar silêncio em virtude é a mais plena comprovação do caráter individualista daquela que aqui é chamada escola tradicional:

Silêncio, imobilidade e obediência forçados impedem o aluno de revelar sua real natureza. Criam automaticamente uma uniformidade artificial. Parecer se antepõe a ser. Há um prêmio para os que saibam preservar a aparência exterior de atenção, decoro e obediência. Todos os que estão familiarizados com escolas desse tipo sabem que, por trás dessa fachada, seguem seu curso, despercebidos, os pensamentos, imaginações, desejos e furtivas atividades. Somente quando algum ato de indocilidade ou rebeldia ocorre, é que o professor descobre, por vezes, com surpresa. Basta contrastar esta situação altamente artificial com a das relações humanas em condições normais, fora da escola, como as de uma família bem conduzida, para se ver quanto é fatal aquela situação para o conhecimento e a compreensão pelo professor da criança ou do jovem que ele, admite-se, esteja educando. Sabemos que, sem essa compreensão da individualidade do aluno, só por acidente conseguirá o mestre que as matérias de estudo e os métodos de instrução usados se integrem no aluno de modo a efetivamente dirigir-lhe o desenvolvimento da mente e do caráter. Há um verdadeiro círculo vicioso. A uniformidade mecânica do ensino e dos métodos cria uma espécie de uniforme imobilidade, que, por sua vez, tende a perpetuar a uniformidade das preleções e lições, enquanto, por trás dessa imposta uniformidade, vagueiam por caminhos desordenados e mais ou menos proibidos as tendências individuais (DEWEY, 1976, p. 60-1).

A vida escolar em liberdade favoreceria o autodomínio, a capacidade de controlar racional e subjetivamente desejos, impulsos e emoções. Mais do que isso, a liberdade residiria na capacidade de postular metas, de estruturar propósitos. A reflexão estrutura-se mediante aliança entre observação e memória. Por tal razão, a liberdade é defendida por Dewey como a habilidade

#### Educação

humana de formar propósitos e de organizar os meios para executá-los. O propósito, por seu turno, para ser estruturado, envolve a interação entre as condições do sujeito e o ambiente envoltório. São as circunstâncias do meio que proporcionam a transformação dos impulsos em propósitos. Sendo assim, o papel da observação irá estruturar de memórias, que, por sua vez, consolidam-se como oportunidade para o registro das experiências. Quando o julgamento se cola à observação, o sujeito vivencia a nova experiência, como a criança que, tendo por uma vez tocado a chama de uma vela acesa, reprime-se quando visualiza novamente a figura da vela, em virtude da dor ocasionada pela lembrança do resultado de sua ação anterior.

A formação de propósitos é, portanto, operação intelectual bem mais complexa do que poderia parecer. Envolve: 1) observação das condições e circunstâncias ambientes; 2) conhecimento do que aconteceu em situações similares no passado, conhecimento obtido, em parte, pela lembrança, em parte pela informação ou conselho; aviso de cuidado dos que tiveram maiores e mais amplas experiências; e 3) julgamento ou juízo, ou seja, a operação pela qual juntamos o que observamos e o que recordamos e concluímos sobre o que significa toda a situação, para podermos tomar, então, o propósito de ação. O propósito difere de um impulso ou desejo original por essa translação para um plano e método de ação, baseado na previsão das conseqüências de agir nas condições observadas... O problema crucial da educação é o de conseguir o adiamento da ação imediata em face do desejo, até que a observação e o julgamento intervenham e façam o seu trabalho... Impõe-se que a antecipação intelectual, a idéia das conseqüências se misture com o desejo e o impulso para adquirir força de movimento e dar, então, direção ao que seria atividade cega, enquanto o desejo dá às idéias ímpeto e projeção (DEWEY, 1976, p.68).

Toda a filosofia da educação de Dewey pauta-se na idéia de uma sociedade democrática na qual há partilha de descobertas, de expressão e de conhecimento. Tratar-se-ia de alargar a experiência; em um movimento pelo qual sujeito e objeto do conhecimento são reconstruídos e, portanto, modificados.

### **PONDERAÇÃO E CRÍTICA: ENTRE A ADESÃO E A RECUSA**

Contemporâneo de Dewey, Alain posta-se como veemente crítico dos pressupostos do movimento renovador. Para esse autor, era completamente ridículo supor que a criança pudesse agir em liberdade como descobridor do conhecimento novo. O ato da investigação seria epistemologicamente diferente da atividade do ensino aprendido; o que retira qualquer validade da

#### Educação



tentativa de se trabalhar com o ensino como se de pesquisa se tratasse. Acerca do tema, o comentário do autor é mordaz:

Prefiro na criança este escrúpulo de homem, quando vê que é hora de estudo e que desejamos ainda fazê-la rir. Quero que ela se sinta bem ignorante, bem longe, bem abaixo, bem criancinha por si mesma; que se apóie na ordem humana; que se forme no respeito, porque somos grandes pelo respeito e não pequenos. Que conceba uma grande ambição, uma grande resolução, por uma grande humildade. Que se discipline e se faça; sempre com esforço, sempre em ascensão (ALAIN, 1978, p.2).

Hanna Arendt, em meados do século XX, coloca no pragmatismo de Dewey boa parte da responsabilidade pela crise da educação norte-americana. Acusa, nesse sentido, o que supunha serem os perversos efeitos do movimento renovador da educação nos Estados Unidos. Naquele país – declara a autora - haveria uma terrível obsessão por tudo aquilo que fosse tido por novo. Esse pathos da inovação derivaria - no parecer de Arendt - do fato de os Estados Unidos serem caracterizados como uma terra de imigrantes. Ali, por definição, trata-se de esquecer a experiência prévia para abraçar nova cultura. Hanna Arendt ainda assinala como um dos principais equívocos advindos do impacto do pragmatismo na educação a falsa crença de que a educação pode ser compreendida como um “instrumento da política e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação” (ARENDRT, 1979, p.225).

Hanna Arendt acreditava ser imprópria a aplicação da palavra democracia para referenciar a situação pedagógica, especialmente no que diz respeito ao ensino de crianças. A escola, para a autora, não poderia se estruturar como uma sociedade política, porque as relações que nela se travam não são relações entre iguais. A escola não é e não deverá fingir ser o mundo. Ela constitui o território que prepara as crianças para o mundo. Não é mais o espaço da infância e não é ainda a vida social: é o lugar intermediário da instrução. Entretanto, a estratégia da educação renovada, especialmente sob a matriz do pensamento de Dewey, confundiria a lógica do funcionamento escolar com o ethos do mundo infantil; fazendo com que

(...) aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e não de brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância. Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância (...) Também aqui, sob o pre-

### Educação

texto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta (ARENDDT, 1979, p.233).

Também Snyders, ao escrever sobre o assunto na década de 70 do mesmo século XX, opõe-se, frontalmente, aos preceitos norteadores daquilo que Dewey nomeava educação progressiva. Tratava-se, para aquele autor, de construir uma pedagogia capaz de efetuar interpretações de mundo condizentes com idéias efetivamente progressistas do ponto de vista da política. A pedagogia de Dewey – de acordo com Snyders - não seria capaz de dar esse salto: ao recusar o direcionamento da ação educativa por parte da geração adulta, estabelece tacitamente uma analogia entre o ato educativo e a relação liberal de Estado mínimo; e, portanto, de menor regulação das relações humanas. Tratar-se-ia de uma proposta burguesa da educação, fazendo com que soasse falsa qualquer acepção de democracia posta no interior da sala de aula. Para Snyders, de todos os autores inscritos no movimento da Educação Nova, Dewey teria sido, contudo, o único que se apercebeu da instabilidade das teses da Escola Nova acerca das questões relativas ao lugar social e pedagógico ocupado pelo professor na condução do ato educativo. Por suas palavras:

Por um lado, ele sustenta que o educador age sobre o meio e não sobre a criança: ele ‘determina o meio (...) realiza as condições que estimulam e fazem com que desabrochem os poderes ativos do aluno. Assim ele será conduzido de um modo indireto, sem nada fazer que possa lembrar uma ordem. Ao mesmo tempo, nosso autor está muito preocupado em estabelecer um lugar real para o professor ocupar: ‘tudo tem uma origem, a imperfeição é filha da imperfeição... será vão esperar que o espírito da criança possa criar o universo’. É a ‘ciência dos adultos’ que permite interpretar a vida mental da criança, de compreender aquilo de que ele é capaz e de ajudá-la no seu progresso. Dewey não teme afirmar que ‘os interesses devem ser guiados, exercidos e não apenas aceitos simplesmente... (o papel do mestre é) fazer algo mais pleno, melhor ordenado’... Uma criança quer fazer marcenaria; o papel do professor será de conduzi-la a perceber a importância da geometria para aproveitá-la naquela atividade; assim ela aprenderá a ter interesse pela geometria; ou ainda, uma criança quer conhecer a explicação de um fenômeno que mobiliza sua atenção. A ação do professor será a de lhe fazer sentir que ‘toda a física é necessária para responder a essa questão’. E o aluno não pode permanecer indiferente à física, já que ela lhe oferece resposta pa-

### Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599 – 619, Set./Dez. 2006

ra seu problema. O papel do adulto é, portanto, o de conduzir a criança a tomar consciência de suas ligações, de auxiliá-la a estender seus horizontes: ele perceberá cada momento, cada desejo não mais simplesmente por si mesmo, mas como um elemento de um conjunto que o engloba e o justifica. Então pode-se selar um acordo entre os interesses da criança e o ponto de vista do mestre, uma reconciliação entre a vida da criança e a 'sabedoria' dos adultos (1973, p.94-5).

Aline Helena Iozzi de Castro dirá que, para Snyders, as propostas re-



assimétrico da relação pedagógica. Além disso, haveria – no parecer de Azanha - alguma ingenuidade na idéia de que a vivência de situações educativas pedagogicamente democráticas conduziria – quase naturalmente – ao aprendizado da democracia no seu sentido coletivo e público.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação do ponto de vista dos direitos supõe o reconhecimento do fato de que democracia é, efetivamente, um lugar a ser ocupado por iguais. Mas não deveria haver algum exercício no preparo de uma sociedade que pretende aperfeiçoar os mecanismos da democracia? Seria completamente descabido esse exercício? Seria também possível indagar se a simples preocupação com o âmbito interno da prática democrática em sala de aula não poderia ganhar seu lugar sem que isso seja traduzido como substituição da idéia de democracia no seu sentido político mais amplo, enquanto extensão das oportunidades de escolarização... No entendimento que aqui propomos, constata-se a existência de alguns excessos tanto da defesa quanto da acusação quando se trata da leitura e da interpretação do pensamento de Dewey. Se a vida escolar democrática, evidentemente, como bem destacava Azanha, não pode ser vista como condição histórica para formação das sociedades democráticas, nada impede que as mesmas sociedades democráticas possam exercitar o aprendizado da democracia; também no interior das salas de aula. Por que não? Entre a adesão e a recusa, talvez estejamos em busca da ponderação. Estudar a pauta do movimento renovador da educação no século XX requer da investigação, talvez, esse olhar pelas frestas. Nelas, descobertas poderão ser feitas.

### REFERÊNCIAS

- ALAIN. *Reflexões sobre educação*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- AMARAL, M. Nazaré de C. P. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- DEWEY, John. *Democracy and education*. New York: The Free Press, 1916.
- \_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. 2ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Vida e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.
- DEWEY, John. My pedagogic creed. In: \_\_\_\_\_. *Education today*. New York: G.P.Putnam's Sons, 1940. p.3-17.

### Educação

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CUNHA, Marcus Vinícius. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1999.

IOZZI-DE-CASTRO, Aline Helena. *Educação, cultura e poder na obra de Georges Snyders: rastros e rumos da alegria na escola*. Araraquara: [mimeo] dissertação de mestrado, 2004.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

MORANDI, Franc. *Filosofia da educação*. Bauru: Edusc, 2002.

SNYDERS, Georges. *Pédagogie progressiste*. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.

