

O PAPEL DO INTERESSE NA DEMOCRACIA E NA EDUCAÇÃO

Darcisio Natal Muraro¹

Resumo:

Este artigo tem por objetivo investigar o papel do interesse na concepção de democracia e educação formulada por John Dewey. A questão que orienta nossa pesquisa consiste em compreender o que é o interesse na perspectiva de Dewey e como ele se constitui como conceito basilar para pensar a democracia e a educação? O desenvolvimento da questão explicita o critério encontrado pelo autor para balizar a democracia, que é o critério dos interesses compartilhados. Esse passo nos motiva a compreender a gênese do interesse a partir do conceito de imaturidade como capacidade de aprendizagem e de crescimento contínuos. O interesse, como cariz da liberdade e da educabilidade humana, é critério da educação por meio da democracia. A metodologia que ampara a pesquisa consiste na análise da trama conceitual construída pelo autor por meio do estudo qualitativo e bibliográfico, tendo como fonte as principais obras do autor sobre esses temas.

Palavras-chave: Interesse. Democracia. Educação. Filosofia.

1 Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação e Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, PR – Brasil.

E-mail: murarodnm@gmail.com.br

THE ROLE OF INTEREST IN DEMOCRACY AND IN EDUCATION

Darcisio Natal Muraro

Abstract:

This article aims to investigate the role of interest in the conceptions of democracy and education formulated by John Dewey. The question that guides this research consists of understanding what is interest from Dewey's perspective and how it is construed as a base concept for thinking about democracy and education. Working through the question reveals the measure found by the author to delineate democracy, which are shared interests. This step motivates us to seek an understanding of the genesis of interest starting from the concept of immaturity as a capacity of continuous learning and growth. Interest, as a characteristic of freedom and human educability, is a criterion of education through democracy. The methodology that supports this research consists of an analysis of the conceptual framework created by the author through qualitative and bibliographical studies of his foremost works on these themes.

Keywords: Interest. Democracy. Education. Philosophy .

Introdução

A profissão O artigo tem por objetivo investigar o papel do interesse na concepção de democracia e educação formulada por John Dewey (1859-1952).² A nossa pesquisa se propõe a desenvolver a seguinte questão: o que é o interesse e como ele se constitui como conceito basilar para pensar a democracia e a educação na perspectiva de Dewey?

A metodologia que utilizamos para desenvolver essa questão consiste do trabalho de análise dos conceitos: interesse, democracia e educação. A referência metodológica que adotaremos é a apresentada por L Bardin, em sua obra *Análise de conteúdo* (2016), especificamente as suas orientações sobre análise temática, definida da seguinte forma: “Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (BARDIN, p. 105, aspas no original) No processo de análise, o tema é uma unidade de significado complexa. Nesse caso, o tema do interesse interconecta-se com o tema da democracia e educação. O trabalho se propõe a compreender essa trama temática ou conceitual. Nessa perspectiva metodológica, a análise temática tem como objetivo compreender como o autor constrói essa tessitura conceitual, entre interesse, democracia e educação, para trazer elementos que nos permitam pensar os desafios atuais.

Concentraremos a análise nas principais obras que explicitam a filosofia da educação de Dewey.³ O livro *Democracia e Educação* é considerado uma obra clássica da Filosofia da Educação mundial. Além disso, o autor explicita, de forma pioneira, a criação da Filosofia da Educação como uma área de investigação. Esse livro é, sobretudo, um tratado de Filosofia da Educação, pois aborda, sistematicamente, os grandes problemas acerca da natureza humana, da sociedade, do estado, da democracia, da educação, da escola e do conhecimento. Essa obra representa a maturidade do pensamento do autor nesta área, uma vez que ele aprofunda e amplia as questões trabalhadas em obras

² Para conhecimento da vida e obra de John Dewey, ver: AMARAL (1990); CUNHA (1994). Para conhecimento da trajetória intelectual do autor, ver o texto autobiográfico: *From absolutism to experimentalism*, (DEWEY, 1930).

³ Para compreender o papel da filosofia na perspectiva de Dewey: MURARO (2017)

anteriores, como *Meu credo pedagógico*, publicada na versão inglesa em 1897, *A escola e a sociedade*, publicada em 1899 (ambas sem versão em português), e *Como pensamos*, publicada em 1910. A obra *Democracia e educação*, publicada em inglês em 1916, foi traduzida por Godofredo Rangel com a colaboração de Anísio Teixeira e publicada no Brasil em 1936, com novas edições publicadas em 1952, 1959 e 1979. *Como pensamos* foi a segunda obra de Dewey traduzida para o português, ocorrendo da seguinte forma: a versão original, de 1910, dessa obra foi traduzida por Godofredo Rangel e publicada em 1933 e uma segunda edição foi publicada em 1953; a segunda versão dessa obra, revisada por Dewey e publicada nos EUA em 1933, foi traduzida por Haydée Camargo Campos e publicada no Brasil em 1952, com a terceira edição em 1959 e a quarta e última edição em 1979. A primeira obra de J. Dewey publicada no Brasil, em 1930, foi *Vida e educação*, com tradução de Anísio Teixeira. A obra *Experiência e educação*, publicação em inglês de 1938, foi traduzida por Anísio Teixeira e publicada no Brasil no ano de 1971. Essa obra teve nova edição, em 2010, pela Editora Vozes, com tradução de Renata Gaspar. Consideramos que essas são as principais obras em que o autor desenvolve sua Filosofia da Educação. Nossa opção foi por analisar a temática do interesse nessas obras buscando sua articulação com as demais temáticas nelas trabalhadas.

Consideramos que essas obras são uma referência importante, tanto para alavancar e subsidiar o debate sobre a democracia e educação em nosso país quanto como fonte para estudos dos cursos de formação de professores. A influência das ideias deweyanas está fortemente presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, e no Manifesto dos Educadores, de 1959. Dewey é um pensador central no movimento da escola nova no Brasil, movimento que ousou questionar as estruturas tradicionais e monopolistas da educação nacional e propôs como política educacional a escola pública, universal e gratuita. Suas concepções são referências importantes para a produção teórica e realizações históricas práticas de pensadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire.⁴

O recurso metodológico anunciado impõe-nos um percurso de tratamento dos conceitos interesse, democracia e educação. Nesse sentido, nosso primeiro

⁴ Como estudo do impacto do pensamento de Dewey nas concepções de Paulo Freire, ver: MURARO (2012).

passo é esclarecer o interesse como critério para compreender a democracia. Em seguida, situamos o interesse como o dinamismo humano de sustentação da vida por meio do conceito de imaturidade. Retomamos a ideia de democracia como modo de vida centrada em interesses compartilhados. Como etapa complementar, discutimos o interesse como conceito base para uma educação por meio da democracia.

Interesse: o critério da vida democrática

O desenvolvimento da questão deste trabalho exige explicitar o critério dos interesses compartilhados, encontrado pelo autor para balizar a democracia. Convém trazer à baila o conceito de democracia elaborado por Dewey: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1979, p. 93) O pressuposto desta experiência são os interesses das pessoas e grupos que formam a vida social.

A busca por uma conceituação de democracia levou o autor a analisar as diferentes formas de vida associada existentes para perscrutar um critério que não seja mera criação imaginária, ideal, nem reprodução da realidade, e que permita julgar os traços desejáveis e indesejáveis da vida social, bem como sugerir melhorias. Este critério democrático é duplo: “[...] a extensão em que os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus componentes e a plenitude e liberdade com que esse grupo colabora com outros grupos.” (DEWEY, 1979, p. 106) Assim, em contraponto à democracia, num governo despótico ou numa quadrilha, por exemplo, não há grande número de interesses compartilhados, impedindo a livre reciprocidade de dar e receber. Para o autor, a ausência de interesses compartilhados tende a gerar rigidez e institucionalização formal da vida em função dos ideais estáticos e egoístas no interior do grupo. Em contrapartida, em grupos como a família, exemplifica o autor, encontramos variedade de interesses conscientemente comunicados e compartilhados, como os interesses materiais, intelectuais, estéticos, afetivos e, ao mesmo tempo, encontramos várias e livres formas de contato desse grupo com outros grupos sociais, como a escola, as empresas, o comércio, a igreja etc. Na continuidade do argumento, o autor ressalta a importância desse critério para o desenvolvimento das capacidades individuais: “A falta do livre e razoável

intercâmbio que promana de vários interesses compartilhados desequilibra o livre jogo dos estímulos intelectuais. Variedade de estímulos significa novidade e novidade significa desafio e provocação à pesquisa e pensamento.” (DEWEY, 1979, p. 91) Nessa perspectiva, a variedade de interesses compartilhados enriquece a experiência e expande as possibilidades da vida social, uma vez que são motivações para a pesquisa e reflexão comunitária. Percebe-se claramente que o interesse implica o envolvimento do sujeito numa atividade prolongada de pensamento e ação.

No bojo dessa análise, Dewey considera o amplo alcance deste critério do interesse como central na democracia, na medida em que ele nos permite a crítica à sociedade rigidamente organizada em classes. Para a classe dos trabalhadores, a atividade, sem o interesse, torna-se rotineira e maquinal. O autor entende que, nesse caso, o interesse é imposto de fora e não permite ver relações pessoais, técnicas, intelectuais e sociais naquilo que o trabalhador faz. Esse sistema de trabalho está condenado, na medida em que limita o interesse e fortalece o distanciamento e o conflito de classes, impedindo a endosse social:

Quanto mais as atividades se restringem a umas tantas linhas definidas – como sucede quando as divisões de classes impedem a mútua comunicação das experiências – mais tendem a se converter em rotina para a classe de condição menos favorecida, e a se tornar caprichosas, impulsivas e sem objetivos para a classe em boa situação material. (DEWEY, 1979, p. 91)

Nesse contexto, o autor critica a perversão dos interesses sociais pela classe privilegiada: “Sua cultura tende a tornar-se estéril, a voltar-se para se alimentar de si mesma; sua arte torna-se uma ostentação espetaculosa e artificial; sua riqueza se transmuda em luxo; seus conhecimentos superespecializam-se; e seus modos e hábitos se tornam mais artificiais do que humanos.” (DEWEY, 1979, p. 90-91)

Para o filósofo em questão, os dois critérios analisados podem servir como balizas para avaliar a própria democracia e são detalhadamente explicitados neste excerto:

O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como também a mudança dos hábitos sociais - sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. (DEWEY, 1979, p. 93)

Os interesses compartilhados têm importante função na prática democrática: são fatores de regulação e direção social. Eles servem de critério de confiança para os indivíduos pautarem suas ações tendo em vista as ações dos outros no modo de vida compartilhado. Sem essa confiança, a vida democrática facilmente descambaria no autoritarismo ou no enrijecimento das classes. A análise de Cunha corrobora esse entendimento acerca da ideia deweyana da democracia como vida compartilhada e ressalta que as necessidades dos indivíduos, podendo inclusive divergir, encontram convergência em torno do propósito de trabalho cooperativo.

Os interesses do indivíduo e as exigências sociais constituem aspectos complementares que dão significado e direção tanto ao comportamento do indivíduo quando ao da sociedade. No pensamento deweyano, somente a democracia pode fornecer as condições imprescindíveis para o pleno desenvolvimento das potencialidades criadoras do homem. (CUNHA, 1994, p. 35)

A existência de numerosos e variados interesses compartilhados oferece mais estímulos para cada pessoa modificar seus atos e liberar suas energias para fins sociais. Por isso, a democracia põe como exigência uma contínua luta pela supressão das barreiras levantadas por interesses demasiados estreitos que tornam as interações parciais e unilaterais, como a divisão de classes, de raça, e outros grupos excludentes e fechados em crenças cristalizadas. Tais barreiras resultam da história social humana e podem ser transformadas quando passam a fazer parte dos interesses sociais e humanos mais amplos. Um passo necessário, nessa linha de argumentação para sustentar a importância do interesse na vida democrática, é situar o problema a partir da própria natureza humana e da sociabilidade historicamente construída.

Democracia e a natureza social do ser humano

Para Dewey, a característica fundamental dos seres humanos, ao nascerem e nos seus primeiros anos de vida, é a total dependência de cada indivíduo em relação aos outros membros da espécie. A impotência do bebê humano para lidar com seu próprio corpo e com o ambiente físico para garantir sua sobrevivência é contrabalançada por uma “força compensadora”, que é a sua capacidade social. A criança nasce com mais tendências instintivas do que os outros animais, mas quase que impotente para se conservar por si mesma. Os

filhotes dos outros animais aperfeiçoam seus instintos inatos com mais rapidez e eficiência, e a sua maturação depende pouco da intervenção dos demais membros da sua espécie. Esses animais se encontram em condições superiores em termos de habilidades iniciais, desenvolvendo-as com rapidez para se adaptar às condições ambientais no início de suas vidas. Suas aptidões físicas compensam sua falta de aptidão social. Sobre o potencial social da criança, Dewey ressalta: “O mecanismo vital e inato da criança e seus impulsos, tudo contribui para facilitar a correspondência de natureza social.” (DEWEY, 1979b, p. 46)

Ao nascer, imaturo, a condição da possibilidade de seu desenvolvimento e crescimento é dada pela existência de seu grupo social. Enquanto o animal atualiza rapidamente as capacidades dadas ao seu organismo, o homem necessita aprender aquelas aptidões desenvolvidas pelo seu grupo. Nesse sentido, como imaturo, o homem nasce dependente, com capacidades plásticas que serão desenvolvidas a partir de um ambiente social, mas não circunscritas a ele, especialmente, porque dotado de capacidades criativas como a curiosidade, imaginação, reflexão. Nessa perspectiva do vir a ser humano, Dewey entende que há uma união orgânica do indivíduo com o seu meio social, constituindo uma crença basilar de sua filosofia e educação:

Creio que o indivíduo que há de ser educado é um indivíduo social, que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminamos da criança o fator social, ficamos somente com uma abstração. Se eliminarmos da sociedade o fator individual ficamos somente com uma massa inerte e amorfa. (DEWEY, 1940, p. 54)

A crença do autor está ancorada nos princípios da continuidade e interação entre o indivíduo, a sociedade e a educação, por meio do processo de transmissão ou comunicação, não de conteúdos estanques, mas da própria vida: “A sociedade não só continua a existir *pela* transmissão, *pela* comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela *é* transmissão e *é* comunicação.” (DEWEY, 1979b, p. 4, grifos no original). A vida da sociedade e de cada indivíduo é construída pela comunicação, exigindo, portanto, uma linguagem para esse fim. Dessa forma, a transmissão dessa vida cultural ocorre numa atividade compartilhada, dialógica, comunicativa. A comunicação promove um amplo aprendizado de hábitos, em número e complexidade: “Comunicação não apenas aumenta o número e variedade de hábitos, mas tende a ligá-los sutilmente e, eventualmente a sujeitar a formação de hábitos, em um caso particular, ao hábito

de reconhecer que novos modos de associação irão exigir um novo modo de uso dele.” (DEWEY, 1958, p. 231). Para cumprir essa função, a comunicação pressupõe a aquisição do hábito de pensar reflexivamente, assunto que desenvolvemos adiante neste estudo.

Para esse filósofo, entender a especificidade do ser humano em relação aos outros animais, a partir de uma base biológica, foi de extrema importância para compreender essa qualidade singular de que os humanos são portadores e que ele chama de imaturidade. Esse conceito tem um sentido positivo, pois ele é a possibilidade de crescimento das capacidades humanas. Imaturidade sintetiza o conjunto de capacidades de crescimento do organismo, pois ela traz em si a possibilidade construtiva com dois traços: um deles a dependência, ou interdependência que, como dissemos, garante a sobrevivência pelo suporte dos outros membros da espécie; o outro traço é a plasticidade, que não deve ser confundida com a mera impressão de formas vindas do exterior, mas com uma capacidade de desenvolver, em si mesmo, as aptidões para a vida social.

Tanto a dependência quanto a plasticidade que constituem a imaturidade estão lastradas no conceito de inteligência como recurso mediador entre a pessoa e a sociedade, a natureza e a cultura. Nesse aspecto, é importante destacar que o próprio conceito de inteligência, na perspectiva deweyana, carrega o princípio democrático, na medida em que é um bem social: “[...] inteligência é um bem, um ativo social que se reveste de função tão pública quanto é, concretamente, sua origem na cooperação social.” (DEWEY, 1970, p. 69) Ampliando esta análise, Amaral entende a importância da inteligência como recurso mediador ou elo entre indivíduo e sociedade:

[...] a inteligência, esse elemento de tônica fortemente socializante, de caráter profundamente atuante na natureza humana, parece ser o elo de ligação entre o indivíduo e o todo, pois somente ela assim constituída permite a cada ser dessa natureza refletir dentro de si o senso do todo, dessa integração que a tudo envolve. (AMARAL, 1990, p. 78)

O crescimento da inteligência ao longo da história levou o homem a construir diferentes experiências da forma de vida democrática. No entendimento de Teixeira (2009), filósofo pioneiro no estudo e tradução das obras de Dewey no Brasil, a inteligência é o pressuposto da vida democrática, e quando ela é tomada como privilégio de poucos, temos o pressuposto de uma forma aristocrática:

A forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição

a fazer às instituições e à sociedade a que pertence; e a forma aristocrática, no pressuposto inverso de que a inteligência está limitada a alguns que, devidamente cultivados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social, subordinados os demais aos seus propósitos e aos seus interesses. (TEIXEIRA, 2009, p. 29)

Partindo do entendimento de inteligência como potencial da imaturidade, Dewey criticou a apregoada tese do egoísmo infantil, demonstrando que esse traço da infância mostra a intensidade e a retidão de sua capacidade social. O que se chama de “egoísmo da criança” pode ser compreendido na perspectiva da “união orgânica do indivíduo e a sociedade”, refletindo o egoísmo do adulto que se interessa pelas suas próprias preocupações e julga as crianças como seres dominadas pelos seus próprios desejos. Utilizando seus próprios recursos e condições, a criança “imita”, de forma significativa e não meramente repetitiva, a conduta do adulto que a ele aparece como um comportamento egoísta. Nesse sentido, o ato imitativo está na gênese do interesse social compartilhado. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo como ser independente conota o decréscimo da sua capacidade social, portanto de vida democrática. O desenvolvimento de um indivíduo independente, aquele que se apega a interesses restritos da sua vontade imediata, resulta no seu insulamento e na indiferença em relação aos demais, comprometendo o seu crescimento como ser social e, portanto, a própria experiência democrática. Dessa forma, o desenvolvimento do interesse compartilhado pode ter início desde a infância e se contrapõe às práticas sociais e educativas que incentivam a competitividade e o trabalho independente.

A plasticidade é condição da experiência, sua força, seu poder. Ela foi definida por Dewey como sendo a “[...] aptidão de aprender com a experiência, o poder de extrair e reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior.” (DEWEY, 1979b, p. 47). A plasticidade é o poder de cada indivíduo de se utilizar, em uma experiência, do aprendizado resultante de outra. É o poder necessário para conduzir a própria experiência. Com as mudanças das circunstâncias da nova experiência, faz-se necessário variar os fatores que entram nessa experiência. O aprendizado resultante de uma experiência em que se exercitou a aptidão de fazer variações de fatores e circunstâncias resulta, por sua vez, na criação do hábito de aprender, como explica o próprio autor: “[...] se desenvolvem métodos bons para outras situações.

Mais importante ainda, o ser humano aprende o hábito de aprender. Aprende a aprender” (DEWEY, 1979b, p. 48). A plasticidade é essa “[...] capacidade de contrair hábitos ou de desenvolver determinadas atitudes.” Hábitos permitem o domínio do meio e a sua utilização para atingir os fins humanos. Eles podem ser de duas formas: passivos e ativos. Os hábitos passivos são econômicos, criam a base para o desenvolvimento e permitem o “[...] equilíbrio geral e persistente da atividade orgânica com o meio” (DEWEY, 1979b, p. 57). Nesse sentido, hábitos passivos são positivos, pois devemos entendê-los como disposições eficientes incorporadas ao organismo e que tornam o agir eficiente. Entretanto, a predominância desses hábitos leva à rotina e à estagnação do crescimento, neutralizando o poder da plasticidade e, conseqüentemente, da variação dos interesses. Deles resultam práticas sociais costumeiras, fechadas à novidade e à transformação social. Nessa perspectiva, a crítica deweyana é mordaz quanto à forma como a sociedade tem limitado esse poder de crescimento dos hábitos e dos interesses, oprimindo as novas gerações com o peso das tradições das gerações passadas. São os hábitos cristalizados do grupo social, a tendência a conduzir a aprendizagem voltando-a para a incorporação dos costumes dos adultos, que corrompem a imaturidade dos novos, como denuncia o autor:

À capacidade primitiva de ensejar variações e modificações não se deu ainda oportunidade para agir como curadora de uma vida humana melhor. Ela tem sido oprimida pelas convenções, influenciada, desviada pelas conveniências dos adultos e praticamente reduzida a um simulacro de não afirmação de originalidade, a uma acomodação flexível do corpo de opiniões dos outros. Conseqüentemente, docilidade tem sido identificada com reprodução imitativa ao invés de ser considerada como tendo poder de reformar velhos hábitos, criá-los novamente. Plasticidade e originalidade têm sido colocadas em oposição uma à outra. A parte mais preciosa da plasticidade, a que constitui a habilidade de formar hábitos de julgamento independente e hábitos de iniciativa, engenho inventivo, tem sido ignorada. (DEWEY, 2002, p. 96-97)

A plasticidade expande a imaturidade, não se esgotando em maturações na forma de hábitos, ou formas fixas de agir aos quais as crianças devam se acomodar. Nesse sentido, o autor critica as “idealizações da infância”, que se fundam no dualismo infância e vida adulta e as conseqüências educacionais desastrosas decorrentes da adoção irrestrita de um ou outro extremo desse dualismo.

A imaturidade, como força de possibilidades primárias e fundamentais de crescimento desdobradas nas noções de interdependência e plasticidade, constitui uma base para que o autor concebesse a educação na e para a democracia. Segundo a análise de Amaral (2008, p. 31-32) a imaturidade é “[...] condição de possibilidade da própria educação, pois significa poder, capacidade, habilidade, força para crescer, potencial, e não brecha, lacuna ou vazio a ser preenchido pela instrução.” Nesse caso, a instrução como prática de transmissão de conhecimento valoriza o conteúdo da vida adulta, uma vez que pressupõe a infância como um vazio a ser preenchido pelo material educativo conveniente.

A concepção de Dewey da imaturidade como base para compreender a natureza humana é formulada para refutar a teoria da representação de Herbart. Alertamos que nossa abordagem não tem por objetivo fazer aqui um estudo comparativo entre esses autores, mas identificar os pressupostos teóricos que Dewey busca confrontar no tocante ao papel do interesse. A teoria educacional de Herbart está exposta, de maneira detalhada, na sua obra clássica *Pedagogia Geral* (2003). Esse filósofo da educação, considerado pai da pedagogia científica, nega a existência de atividade própria na origem da existência de cada ser humano: nele não há faculdades inatas, nem formas de percepção e de pensamento, princípios de querer e de agir, nem sentimentos, nem desejos, nem conceitos, portanto, nenhuma finalidade. É significativa sua metáfora de um navio à espera do piloto. O único poder que o move é o de resistir às perturbações exteriores que atuam sobre ele, tendo em vista se conservar. Esse poder de reação forma as representações. É a partir dos arranjos, associações e conjugações das representações que as qualidades do espírito, como atenção, memória, pensamento, percepção, sentimentos etc. passam a existir. Dewey critica, na teoria de Herbart, a proposição de que “O espírito é totalmente uma questão de conteúdos” (DEWEY, 1979b, p. 76) O homem é visto por Herbart como uma edificação feita de fora para dentro, uma máquina construída por representações. Cabe à educação o papel de instruir-lhe o conteúdo a partir de um *curriculum* enciclopédico que, oferecendo estímulos ricos e variados, forme, de maneira ampla e abrangente, as massas de representações que funcionarão como interesses múltiplos: “O preenchimento do espírito, eis o que, de todas as determinações mais próximas, é o geral que deve resultar do ensino.” (HERBART, 2003, p. 136) Dessa forma, preenchendo o espírito de conteúdos, o

papel da educação cumpre a função de desenvolver os interesses múltiplos, formar o caráter moral e orientar o governo e a disciplina. Dewey marca a diferença de sua teoria em relação à de Herbart:

[...] toma em linha de conta tudo o que é educativo, menos a essência da educação, que é a energia vital buscando oportunidades para seu eficaz exercício. Toda educação forma o caráter, forma a personalidade mental e moral, mas a formação consiste na seleção e coordenação das atividades inatas, de modo que estas possam utilizar o material do ambiente social. Mais ainda – a formação não é apenas a formação de atividades inatas – mas se efetua por meio destas atividades. É um processo de reconstrução, de reorganização. (DEWEY, 1979b, p. 78)

Para Dewey, o limite dessa teoria está no fato de que ela despreza a contínua interação e mudança que o interesse proporciona no processo de aprendizagem e centra sua eficácia na técnica de instrução de conteúdo. Segundo Amaral, Herbart funda, como ideia central de sua pedagogia, o conceito de educabilidade como possibilidade de modificação do ser humano a partir da maleabilidade que lhe é característica, mas tal processo se contradiz na medida em que “[...] atrelou a habilidade do educando para crescer à força do comando externo do conteúdo e matérias de ensino múltiplo impostos pela autoridade do professor e da escola.” (AMARAL, 2008, p. 28) Nesse caso, lembremos, o professor é o piloto do navio, conforme metáfora já mencionada. Segundo Dewey (1979b, p. 77), ao dar grande importância ao meio intelectual externo, Herbart “[...] esquece a circunstância de que o meio subentende a participação pessoal em uma atividade comum.” Assim, para Dewey, o interesse representa a dimensão ativa do sujeito na seleção e coordenação do processo de aprendizagem em sua interação com o meio, enquanto, para Herbart, os interesses são múltiplos, formados por conteúdos que são apresentados de fora, pela autoridade do mestre. Portanto, a concepção de interesse é retrospectiva e o processo educativo do interesse visa adaptar o futuro ao passado. Além disso, Dewey considera que Herbart inverte o processo educativo, na medida em que o conteúdo, pilotado pelo professor, é central no processo, e o pensamento é incidental.

Retomando a perspectiva deweyana, o crescimento faz-se por meio do desenvolvimento dos hábitos, especialmente do hábito que permite a modificabilidade dos próprios hábitos, permitindo a contínua aprendizagem sob a batuta do sujeito. Dewey entende que esse hábito de caráter ativo sobre os

demais hábitos é o pensamento reflexivo. Esse hábito ativo da reflexão, da crítica, da investigação é a base de sustentação da vida democrática. Não há democracia sem o hábito de enfrentamento reflexivo dos conflitos gerados pela diferença de interesses. Nesse sentido, os hábitos democráticos foram sendo gerados, ao longo da história, por meio da reflexão e da luta pela transformação de hábitos fixos, baseados em crenças fixas. O desenvolvimento da democracia como forma de vida é relativamente recente na história humana e está em contínua transformação, a depender dos hábitos ativos que acompanham essa prática. Por isso, a insistência numa educação na e para a democracia.

Interesse e crescimento: educação por meio da democracia

A imaturidade, ancorada nos conceitos de interdependência e plasticidade, é condição para o crescimento dos interesses e para a educabilidade do ser humano. A exigência dessa educabilidade dos interesses para uma sociedade em mudança é a experiência democrática em que se desenvolve o hábito ativo que é o pensar reflexivo, que corresponde à capacidade inteligente do ser humano para lidar, de forma investigativa, com as situações problemáticas das interações sociais, transformando-as em situações resolvidas, garantindo a continuidade da vida ou do crescimento. Para designar essa educação voltada para a formação do hábito de pensar reflexivamente, Dewey criou a fórmula “aprender é aprender a pensar” (DEWEY, 1979b, p. 83), que constitui um *ethos* da aprendizagem.

Aprender a pensar é o que ele explicitou pelo “aprender a aprender”, no sentido de aprender a criar conceitos que instrumentalizem o agir. A construção e reconstrução dos conceitos, conhecimentos ou significações, por meio da investigação das situações problemáticas que se originam em nossa experiência, transformam-nos em valores, pois aumentam a eficiência da ação em um meio social. As significações têm papel importante na formação e crescimento dos hábitos, conforme entende o autor: “[...] é o elemento intelectual de um hábito que lhe garante o uso variado e elástico e, por conseguinte, o seu contínuo crescimento.” (DEWEY, 1979b, p. 53) Isso quer dizer que o hábito é formado pelo significado, conotando o seu aspecto conceitual. Inversamente, podemos dizer

que os conceitos não habitam um mundo isolado da experiência, estão incorporados como hábitos que orientam o agir.

O processo reflexivo, essencialmente acumulativo, faz com que os conhecimentos adquiridos numa experiência possam ampliar a capacidade de aprender coisas novas, sobre nós e sobre o ambiente, como condição de continuidade da própria vida, constantemente desafiada pelas novas situações num mundo em constante mudança. Dewey afirmou que essa capacidade de formar hábitos de aprender como forma de crescer é a própria vida, por isso a estreita relação com a educação: “Vida é desenvolvimento e o desenvolver-se, o crescer, é vida.” Duas implicações decorrem para a educação: “1) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo; e que 2) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar.” (DEWEY, 1979b, p. 53) Assim, a educação significa manter aberta esta potencialidade da natureza humana que é a plasticidade, *ethos* do aprender, que se articula com o *ethos* do crescimento. Considerando o crescimento da experiência como a própria vida, inferimos que crescimento é a ação sobre si mesmo, numa unidade sintética do pensamento e como acontecimento num meio social e natural.

Crescimento é para Dewey o processo de constante reconstrução da experiência. Concomitantemente com esta reconstrução acontece uma contínua transformação das formas de comportamento e com esta, um desenvolvimento e crescimento do próprio eu. Crescimento é então o único critério válido para o desenvolvimento do caráter moral e, assim sendo, para a concepção de uma educação moral. (AMARAL, 2002, p. 171)

Para Dewey, o desenvolvimento ou crescimento do eu ocorre sempre por meio de uma experiência: “O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência e *pela* experiência.” (DEWEY, 1959, p. 66, grifos no original). A experiência é o *locus* do crescimento do “eu” social, na medida em que o poder da plasticidade converte-se no poder de aprender, ou seja, aprender a exercitar o seu próprio poder de fazer variações, criar métodos que resultem em mais poder, ou seja, ampliar a capacidade plástica de aprender.

O crescimento é um processo que se explica numa dimensão de continuidade da existência, que expressa a continuidade histórica e a interação social da experiência. É também um processo de interação que ocorre em um meio sociocultural, fazendo com que a dependência se converta em força do próprio crescimento. A concepção de imaturidade, como tratamos, permite compreender que as condições do crescimento e do desenvolvimento se

sustentam quando proporcionam mais crescimento e desenvolvimento, essencialmente, do interesse e, da mesma forma, a educação se subordina a mais educação, e democracia a mais democracia, rompendo, assim, tanto com o dualismo passado e futuro quanto com as fases infância e vida adulta.

A educação tem significado enquanto organização das condições para que o indivíduo possa utilizar as qualidades inerentes à vida, assegurando crescimento e desenvolvimento. Educação não é um empreendimento que se preocupa com o trajeto da vida de uma idade a outra, de um estágio a outro, de uma topia a uma utopia, ou seja, da concepção de criança como um vazio ou uma “folha de papel em branco” a um adulto “maduro”, pronto e acabado. Nesse caso, o interesse estaria predefinido e as novas gerações deveriam ser instruídas para se ajustarem ao ideal estático de sociedade, conforme o ideal de Herbart, já discutido anteriormente. 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 mais adequada para esse crescimento é a que oferece condições para que esse processo continue acontecendo. O crescimento não se dá no vazio, está consubstanciado no processo contínuo e interativo da vida como criação e desenvolvimento do interesse. Nesse sentido, Dewey defendeu a necessidade de que a educação leve a sério a possibilidade de crescimento do interesse da criança, desenvolvendo as potencialidades de sua experiência presente, contrapondo-se à educação como preparação para o futuro:

Sendo grande a necessidade de preparação para uma vida em contínua evolução, urge empregarem-se todas as energias para tornar-se a experiência presente a mais rica e significativa possível. E como o presente insensivelmente se transforma em futuro, segue-se que, assim procedendo, também teremos tomado em conta o futuro. (DEWEY, 1979b, p. 60)

Considerando a natureza social da criança, a filosofia da educação deweyana deu grande importância aos conceitos de *interesse* associado ao *esforço*, porque eles demarcam a qualidade e a orientação que são dadas à vida, naquela relação já mencionada de ser mais vida, mais crescimento ou mais desenvolvimento. Dewey recorreu à etimologia da palavra interesse que é “estar entre” e complementou: “Interesse marca a completa supressão de distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação: é a união orgânica da pessoa e do objeto” (DEWEY, 1959b, p. 71). Essa união orgânica representa a

força que move a percepção ou a imaginação no desenvolvimento da experiência. Interesse é a união orgânica entre o eu e o meio social. Uma educação que leva em conta esse pressuposto tende a ser uma prática democrática na medida em que ela busca resultados que implicam a transformação responsável do meio social.

Para Dewey, há necessidade de se observar a continuidade em termos de crescimento do interesse. Conforme a atividade se torna mais complexa, ela envolve maior número de fatores, de tal forma que aquilo que era interesse imediato se transforma em interesse com fins mais remotos e valiosos. A atividade passa a exigir que a mente esteja atenta por mais tempo no objeto desejado e dispense maior atenção, sentido e valor aos passos intermediários. Dessa forma, disse Dewey, “[...] nossa atividade cresce em extensão e profundidade.” (DEWEY, p. 1959, p. 117) Em outra passagem, ele afirmou: “*O interesse é normal e, educativamente, legítimo e digno de confiança, no grau em que a atividade que ele envolva ganhe crescimento ou desenvolvimento.*” (DEWEY, 1959, p. 118, grifos no original). Inversamente, o interesse ilegítimo é sintoma de parada no desenvolvimento da atividade. Há distração e dissipação de energia em reações desconexas, apreciadas isoladamente de uma atividade global e duradoura, próprias de uma vida fragmentada, constituindo-se numa experiência deseducativa. Dewey nos deu um retrato dessa experiência deseducativa:

Todos sabem quão fartamente se houve de recorrer aos sistemas de punições nos métodos educativos que esquecem as possibilidades presentes, em proveito da preparação para o futuro. Para que, depois, o desgosto pela rudeza e esterilidade desse método faça o pêndulo oscilar para o extremo oposto e já agora, não são penas, mas atrações artificiais, engodos, rebuçados de açúcar, que farão com que os alunos aceitem as doses de informações por que não se interessam, mas que lhes devem ser ministradas em virtude das necessidades futuras. (DEWEY, 1979b, p. 60)

Quando há desenvolvimento na experiência, o interesse se expande, dilatando o tempo de sua execução e enriquecendo a atividade. Desloca-se também o interesse trivial, com fins ocasionais, para atividades especializadas, com interesses em si mesmas, tornando um interesse distintamente intelectual. O autor exemplifica essa mudança no crescimento das crianças mostrando a passagem de uma brincadeira de amontoar ou encaixar blocos para a montagem de uma estrutura de casa ou castelo, posteriormente à construção de brinquedos

ou envolvimento com jogos e demais ocupações de trabalho, podendo evoluir para uma atividade puramente teórica. É importante observar, até para não contradizer a teoria deweyana, que o interesse intelectual, inteligente não é algo que nasce no final desse processo de crescimento, mas o acompanha de forma subordinada e subsidiária. A mente da criança é ativa, não é mero receptáculo. Em cada experiência, a atividade interessada do pensamento se liga ao agir da criança, resultando em alguma fixação de significado. Dewey fez uma análise das atividades do bebê, da criança, de jovens e adultos e mostrou que “[...] inteligência – na forma de uma percepção clara dos resultados de uma atividade e de uma busca de meios de adaptação – deve ser considerada como parte integral de tais atividades.” (DEWEY, 1959, p. 153) A atividade é orientada por interesses da criança e não com um agir mecânico e alheio de significados.

O interesse significa, antes de mais nada, que o pensamento está trabalhando com significações que conduzem as escolhas e as ações dos indivíduos. Discutimos que esse interesse está em crescimento e que a educação pode parar esse interesse tanto quanto dar-lhe mais vitalidade. Diante da ação do professor, Dewey indagou: “Até que ponto esse recurso novo e novo motivo servem para interpretar, para pôr em relação o espírito com o material, em si desinteressante?” (DEWEY, 1959b, p. 104) E dando continuidade a essa reflexão, Dewey reformulou a questão: “O problema pode ser definido como um problema de meios e fins.” (DEWEY, 1959, p. 104) O crescimento do interesse exige que o processo comece pelo lado prático, pois esse 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. O interesse por um plano final reverte-se no interesse pelos passos intermediários, criando as condições para o esforço: “[...] o interesse no fim, absorve, satura e transforma o interesse pelos meios, dando-lhes novo valor e nova significação.” (DEWEY, 1959, p. 104) Em outra passagem, ele esclareceu essa relação entre interesse e esforço: “No lapso de tempo que medeia entre um determinado estado de coisas incompleto e o desejado estado de coisas completo, é necessário empregar-se esforço, para efetuar-se a transformação.” (DEWEY, 1959b, p. 150-151) Assim, a visão se alarga e a experiência passa a compreender um todo maior de interesse do indivíduo. A partir desse princípio, Dewey clarificou a função do professor no trabalho com o interesse:

A função dos educadores é organizar as condições de expressão dos interesses práticos, de tal modo que se desperte o desenvolvimento daquelas fases intelectuais da atividade, e, por esse meio, se prepare a transição gradual para o tipo de atividade teórica. [...] Sempre que o trabalho com instrumentos, – de jardinagem, de cozinha, etc., – for inteligentemente conduzido, será relativamente fácil transferir o interesse do plano prático para o da experimentação criadora. Neste caso, passamos a interessar-nos pelos problemas como problemas, e por pesquisa e aprendizagem com instrumentos para resolvê-los – o que define o interesse distintamente intelectual. (DEWEY, 1959, p. 154)

Erros pedagógicos decorrem da falsa concepção de interesse, que consiste em escolher a matéria ou conteúdo primeiro, para depois torná-la interessante. Nesse caso, a seleção não leva em conta tendências e necessidades da criança e o método de ensino se reduz a artificios externos de preparação do material desvinculado da experiência da criança. Os métodos de despertar interesse recorrem ou à pedagogia sentimental, que consiste em rebuçar de açúcar a matéria, oferecendo prêmio, afeição, promoção ou recompensa imediata ou futura, ou à pedagogia disciplinar, que apela para o medo dos castigos ou ameaças. O interesse se torna “indireto, mediato, transferido (cf. DEWEY, 1959).

A condição de possibilidade para que haja crescimento do interesse é a liberdade, condição de possibilidade da ética. A educação deve criar “[...] as oportunidades de crescimento das individualidades dentro do clima de liberdade, sem o qual não há possibilidade de crescimento normal, genuíno e continuado.” (DEWEY, 1971, p. 59-60) Dewey criticou a compreensão de liberdade como meramente ausência de obstáculos exteriores. Diz o autor: “[...] o erro mais comum que se faz em relação à liberdade é o de identificá-la com liberdade de movimento, ou com o lado físico e exterior da atividade. Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensar, desejar e decidir.” (DEWEY, 1971, p. 59). Sua definição de liberdade está estreitamente ligada à capacidade do pensar reflexivo: “[...] reside no *poder do pensamento* exercitado, na capacidade de ‘virar as coisas pelo avesso’, de examiná-las deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, no saber onde e como encontrar tais evidências.” (DEWEY, 1979a, p. 96) Em outra passagem, fica mais clara essa relação da liberdade com o poder de pensar: “A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade

de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos.” (DEWEY, 1971, p. 59) O que são os propósitos senão os interesses? Assim, onde há interesse há um exercício de liberdade que se vai construindo na medida em que gera transformação da situação existencial. Dewey conceituou liberdade com o poder de agir social consequente e produtor de relações humanas justas:

A liberdade não é apenas uma idéia ou um princípio abstrato. É poder, poder efetivo de fazer certas coisas. Não existe a liberdade em geral, isto é, em sentido amplo. Por isto, a liberdade é uma questão social, e não somente um direito do indivíduo particular, pois ela é relativa à distribuição dos poderes de ação em um dado momento. Quando há liberdade em um lugar, há restrição em outros: aquilo que uma pessoa pode fazer está em relação com o que as outras podem ou não fazer. A luta pela liberdade é importante devido às suas conseqüências na produção de relações eqüitativas, justas e humanas entre homens, mulheres e crianças. (DEWEY, 1952, p. 72, 101)

A liberdade somente pode se realizar na experiência de agir pensando com o outro. Liberdade é poder compartilhado, direitos compartilhados ou interesses compartilhados. Liberdade e democracia são fios que se entrecruzam formando o tecido de uma sociedade equitativa, justa e humana, com destaque relevante, como faz o autor: entre homens, mulheres e crianças. Podemos ampliar esse destaque para o termo usado no contexto histórico de sua produção que é o de raça humana, como conceito inclusivo das diferenças étnicas, culturais e históricas. Nesse sentido, a emergência de governos autoritários e fascistas, o ataque aos direitos humanos e a supressão de direitos trabalhistas, o contínuo aumento de refugiados, a concentração do capital e as crises econômicas que geram pobreza e desemprego são sinais de enfraquecimento dos interesses democráticos.

Dewey alertou sobre dois problemas relacionados à liberdade: a ameaça de autonomia pelas forças de controle e domínio externo que pretendem tutelar os interesses do grupo, e a falta de reflexão compartilhada sobre os problemas comuns que deveria efetuar o controle e o domínio interno da ação dos membros do grupo. Quando não se levam em conta esses aspectos, os impulsos e desejos dos membros do grupo ficam sob o comando de circunstâncias acidentais. Ceder aos impulsos e à rotina das crenças, deixar a atividade à mercê do espontaneísmo, não considerar as conseqüências dos atos não constituem ação livre. Liberdade é a capacidade de compartilhar interesses e

de orientá-los para um objetivo, usando dos meios adequados. Liberdade é poder de controle: “Pois liberdade é poder de agir e executar independentemente de tutela exterior. Significa domínio, capaz de exercício independente, emancipado dos cordéis da direção alheia, não simplesmente atividade exterior sem peias.” (DEWEY, 1979b, p. 93) Liberdade é a emancipação ante a tutela de outrem. É também o poder de escolha inteligente daqueles interesses que permitem o crescimento da própria liberdade e da democracia. Liberdade é o poder emancipador que torna possível o autogoverno. A liberdade é o exercício da autonomia. Por isso, a liberdade é o aspecto ético da educação que é o *locus* da formação da capacidade de autodomínio: “[...] o fim da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo.” (DEWEY, 1971, p. 64)

O domínio de si mesmo ou, como insistimos, do crescimento enquanto aquela experiência reconstrutiva sobre si mesmo está aliado ao desenvolvimento da capacidade de reflexão que está dada apenas potencialmente na espécie. O desenvolvimento desse comportamento reflexivo não se dá como um processo de maturação definitivo e acabado, em que o indivíduo se torna racional, livre e responsável. A liberdade origina-se e se desenvolve com a formação contínua de hábitos reflexivos, ancorada no pressuposto da imaturidade como capacidade de crescimento. A imaturidade, a capacidade de contrair hábitos, é a potencialidade sempre presente para se efetivar, de forma plástica, elástica e interdependente, ou seja, de forma livre. Nesse sentido, a liberdade não é uma etapa a ser atingida, mas subsidiária do conceito de imaturidade. Como dissemos anteriormente, de forma implícita, a imaturidade é a condição ética da possibilidade da educabilidade da espécie humana, permitindo engendrar o que lhe é mais próprio, o crescimento de sua liberdade ou o crescimento do interesse que constitui o modo de vida democrático.

Como filósofo da educação, Dewey defendeu a necessidade de continuidade da forma de vida democrática na escola, projetando a função social da educação. A educação deve-se constituir num modo de vida democrático, como condição para atingir o objetivo de crescimento da liberdade pela formação cultural e pela eficiência social constituintes da vida pública, no sentido de continuidade da vida em sociedade. Dessa forma, o autor se distancia das concepções de educação que entendem que a formação do indivíduo livre se dá

pelo aprendizado de conteúdos, tanto quanto das visões espontaneístas que caminham para um *laissez-faire* pedagógico.

A separação desses dois objetivos é própria de sociedades aristocráticas que oferecem educação distinta para os membros das classes superiores, as elites, e outra para os membros das classes inferiores, as massas. Cultura não deve ser concebida como coisa exclusivamente interior, mas como o desenvolvimento completo da personalidade na sua incomensurabilidade humana, permitindo que todos participem, livre e plenamente, das atividades comuns, numa experiência valiosa por sua extensão e profundidade e em contínua expansão e crescimento. Nesse sentido, o autor mostrou a articulação entre os conceitos de educação e democracia: “Mas se a democracia tem significação moral e ideal, é porque exige de todos uma retribuição social e porque se proporciona, a todos, oportunidade para o desenvolvimento das suas aptidões distintas. O divórcio dos dois objetivos na educação é fatal à democracia; a adoção da significação mais restrita de eficiência priva-a de sua justificação essencial.” (DEWEY, 1979b, p. 133)

Decorre daí o valor democrático da educação, pois é por meio dela que se pode proporcionar a todos a possibilidade de se aquinhoarem dos benefícios sociais e de desenvolverem suas aptidões individuais, exigindo de todos, também, a respectiva retribuição social. Para Dewey, a educação deve propiciar um ambiente favorável para que cada indivíduo tenha a possibilidade de desenvolver sua natureza potencialmente social. Isso quer dizer que os interesses estão organicamente integrados com a vida social. Como implantar essa visão de educação? Teixeira, analisando a educação no Brasil, indicou um caminho que continua atual, especialmente diante do desmonte do sistema educacional e de pesquisa e do sistema de informação tendencioso por que passamos:

A implantação de um tal regime de inteligência e liberdade não é algo que se possa promover por atos de vontade, nem pela simples não-interferência governamental, mas o resultado de um sistema de educação estendido a todos e de extrema eficácia; de um sistema de pesquisas científicas livres e corajosas, cobrindo todos os campos do interesse humano; e de um sistema de informação pelo livro, pelo jornal, pelo rádio e pela televisão rigorosamente livre e de imparcialidade garantida. (TEIXEIRA, 2009, p. 41)

A filosofia da educação deweyana ressalta a necessidade de contínuo aprofundamento das relações entre democracia e educação como dois interesses

gerais da formação humana e social. A filosofia deve ser o corolário da democracia e da educação. Nesse sentido, a filosofia pode ser entendida com uma forma de vida, especialmente porque, como o próprio autor reconheceu, a filosofia, como amor à sabedoria, indica uma prática moral. Sabedoria é um termo moral, pois se refere a uma escolha, uma preferência por uma forma de vida melhor que outra e que pressupõe as condições da liberdade de se poder fazer o que se pode pensar reflexivamente (Cf. Dewey, 1958). Nessa perspectiva, a sabedoria implica a escolha inteligente do interesse que permite a continuidade e a interação da pessoa com o seu meio natural e social. Sem cair em redundância, a “vida melhor” é aquela que resulta do pensamento reflexivo exercitado numa comunidade investigativa de experiência compartilhada e comunicada. Por isso não podemos desvincular educação, interesse, democracia e filosofia. E a defesa do autor é a de democratizar a filosofia, ou mostrar que a filosofia é parte integrante da vida democrática, porque é indispensável para a formação da pessoa capaz de participar, de forma simpática, da solução dos conflitos comuns. Daí, sua visão do que seja a pessoa: “Somos como pessoas aquilo que nos mostramos ser quando associados a outras pessoas, numa livre reciprocidade de dar e receber.” (DEWEY, 1979b, p. 133) Essa pessoa está em contínua formação de si e de seu meio social, de maneira inter-relacionada. Educação por meio da democracia implica criar uma forma de vida em que os interesses sejam compartilhados, submetidos à reflexão crítica, criativa e transformadora. Evidentemente, a democracia figura, também, como uma fé na capacidade inteligente do homem de criar um mundo digno de ser vivido, em que se partilha o interesse, na igualdade e com justiça, como base para uma vida boa.

Referências

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva / Ed. da Universidade de São Paulo. 1990.

_____. *Ninguém ensina ninguém: aprende-se*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo / Fapesp. 2008.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: Uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979a. Atualidades pedagógicas; vol. 2.

_____. *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21.

_____. *Education today*. Edited and with a foreword by Joseph Ratner. New York: G.P. Putnam's Sons, 1940.

_____. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958.

_____. *Experiência e educação*. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. *Human nature and conduct*. an introduction to social psychology. New York: Prometheus Books, 2002.

_____. From absolutism to experimentalism. In: ADAMS, G.P.; MONTAGUE, W.P. *Contemporary American philosophy*, vol. II. New York: The Macmillan Co., 1930. p.12-27.

_____. *Liberalismo, Liberdade e cultura*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

_____. *Vida e Educação*. Tradução: Anísio Teixeira. 3a. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Trad. Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MURARO, Darcísio Natal. Democracia e educação: aproximações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire. *Cognitio-Estudios*. São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 9, nº. 2, julho-dezembro, 2012, p. 205-226. ISSN 1809-8428. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/17767> Acesso em: 28 jun. 2019A.

_____. Filosofia da experiência e formação humana para John Dewey. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 522-545, ago. 2017. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p522>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2009.

_____. *Em marcha para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2007.

Recebido em: 11/03/2018

Aprovado em: 02/09/2019