



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARILEIDE SOARES DE LIMA

**A AUTORIDADE E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO
EDUCACIONAL EM JOHN DEWEY**

Orientadora: Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning

**Londrina, PR
2014**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**Londrina, PR
2014**

MARILEIDE SOARES DE LIMA

**A AUTORIDADE E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO
EDUCACIONAL EM JOHN DEWEY**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning

Londrina – Paraná
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L732a Lima, Marileide Soares de.

A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey /
Marileide Soares de Lima. – Londrina, 2014.

90 f.: il.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro
de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Dewey, John, 1859-1952 – Teses. 2. Educação – Filosofia – Teses. 3.
Autoridade – Teses. 4. Reflexão (Filosofia) – Teses. 5. Educação – Teses. I.
Henning, Leoni Maria Padilha. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.01

MARILEIDE SOARES DE LIMA

**A AUTORIDADE E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO
EDUCACIONAL EM JOHN DEWEY**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. José Fernandes Weber
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Marcus Vinicius Cunha
USP – Ribeirão – SP

Londrina, 20 de fevereiro de 2014.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dedico este trabalho aos meus alunos
do passado, do presente e do futuro.

AGRADECIMENTOS

- Ao Dr. Marcelo José de Castro pela cumplicidade no esforço da minha educação.
- À Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning pela orientação e oportunidade desse crescimento.
- Ao Prof. Dr. José Fernandes Weber pelo mestre que jamais deixou de ser.
- Ao Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro pela atenção e estímulo ao estudo.
- Ao Prof. Dr. Marcus Vinicius Cunha pela gentileza e simpatia ao participar da minha banca, trazendo acréscimos importantes ao meu trabalho.
- Ao Sr. Aluysio Fávoro por sua extraordinária dedicação na paciente e cuidadosa revisão deste trabalho.
- À minha filha Fernanda por ter suportado, embora já no limite, a presença intermitente de John Dewey em nossa casa nos últimos anos e pior, sem previsão de saída. Além disso, agradeço o socorro prestado por ela na finalização deste trabalho com a elaboração do Sumário e a ajuda nas devidas correções.
- À minha família, que mora fora, sobretudo aos netos, pelas ausências nos feriados, férias, etc.
- À Tayla pelo companheirismo e também por suportar a *overdose* deweyana, pacientemente.
- Aos companheiros do grupo de pesquisa por toda a aprendizagem com eles adquirida, em especial à minha companheira de mestrado Marcela Calixto.
- Enfim, agradeço a todos que de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

Quando a autoridade externa é rejeitada não significa, que toda autoridade deva ser rejeitada, mas sim que é necessário buscar uma forma mais efetiva de autoridade.

DEWEY (2010, p.23)

RESUMO

LIMA, Marileide Soares de. **A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey**. 2014. 90 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

O presente trabalho foi motivado pela dificuldade de direcionar os estudantes na aquisição de conhecimento, vivenciada pela autora deste trabalho e pela maioria dos professores da rede pública estadual de Londrina, onde ela atua como professora de filosofia com carga de quarenta horas semanais. A apatia e a indisciplina de muitos estudantes, contrastantes com as tentativas de ensino dos professores, levou-a a questionar o que é autoridade ou como podemos influir significativamente na educação dos alunos. Observam-se cotidianamente tentativas variadas de imposição de autoridade, entretanto sem sucesso, e isso ocorre não só na escola, como também em outros meios sociais. O filósofo que norteou esta pesquisa foi John Dewey (EUA, 1859-1952) devido à sua grande importância para a educação democrática. A pesquisa em Dewey pautou-se pela constituição biológica, lógica e psicológica do “eu” com o intuito de direcionar a pesquisadora para o fim desejado, ou seja, a compreensão dos princípios que norteiam a autoridade neste pensador. A teoria educacional empírica naturalista deweyana tem sua fundamentação na teoria da evolução de Darwin, a partir da qual o filósofo explica o desenvolvimento da capacidade natural da inteligência humana que busca, no ambiente, objetos correspondentes aos seus impulsos, compondo com isso os hábitos, indispensáveis para a manutenção da vida humana. Logo, a efetiva direção humana se dá de maneira indireta, socialmente, por meio do ambiente, mais precisamente, pela observação das pessoas ao se utilizarem das coisas. A educação, para Dewey, é um processo, que tem a mesma duração da vida, e consiste na descoberta progressiva de meios que possibilitem a manutenção da vida em sua dependência do equilíbrio entre as forças do indivíduo e as do ambiente em um mundo instável, inseguro e ameaçador. A autoridade ou o instrumento de controle humano é o pensamento reflexivo que antecipa a vida futura e decide livremente por ela no contexto da situação. Assim sendo, cabe à educação escolar dirigir, significativamente e de forma compartilhada, o imaturo a partir das próprias experiências que ele tem da vida real, orientadas por seu interesse ou desejos naturais, a fim de atingir meios apropriados para seu crescimento. Dessa forma, conhecimento, inteligência e moral constituem-se, intrinsecamente uma qualidade única, opondo-se assim aos dualismos veementemente criticados por Dewey. A educação, para Dewey, é uma arte, e a forma ideal de governo para o desenvolvimento dessa arte é a democracia, já que esta possibilita a criação de indivíduos autônomos. E a maior liberdade que o homem pode ter, segundo o filósofo, é a de pensar reflexivamente.

Palavras-chave: John Dewey. Filosofia da educação. Autoridade. Pensamento reflexivo.

ABSTRACT

LIMA, Marileide Soares de. Authority and its relations with the educational process in John Dewey. 2014. 90 fls. Thesis (Master Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina. 2014.

The present study was motivated by the difficulty in conducting students towards knowledge acquisition bore by both the author of this work and most public school teachers in Londrina, where she –the author– acts as a Philosophy teacher, with a workload of forty hours a week. The apathy and indiscipline of many students, contrasting with the teaching attempts by teachers, took her to question what authority is, or how one can significantly influence our students' education. Several attempts to impose authority can be observed on a daily basis, without, however, achieving success, and that occurs not only at school, but also in other social environments. The philosopher that guided this research was John Dewey (EUA, 1859-1952) due to his great importance for democratic education. The research in Dewey was based on the biological, logical, and psychological constitution of the "self", aiming to conduct the researcher towards the desired target, which is the comprehension of the principles that drive the philosopher when it comes to the concept of authority. The Deweyan naturalist empirical educational theory is founded upon Darwin's theory of evolution, from which the philosopher explains the natural capacity of human intelligence, which seeks in the environment objects that correspond to its impulses, composing, thus, the indispensable habits for the maintenance of human life. Therefore, the effective human direction happens in an indirect way, socially, through the environment, more precisely by the observation of people when using things. Education, for Dewey, is a process that lasts as much as life, and which consists in the progressive discovery of means that enable the maintenance of life in its dependence of a balance between an individual's strengths and the environment, in a threatening, insecure and unstable world. Authority, or the instrument of human control, is the reflective thought, which anticipates future life, and freely decides by it in the context of a given situation. Thus, it is up to school education to conduct, significantly and in a shared way, the immature as their own experiences in real life, oriented by their interests or natural desires, in order to reach appropriate means for their growth. Hence, knowledge, intelligence, and moral compose, intrinsically, one only quality, opposing, then, to the dualisms strongly criticized by Dewey. Education, for Dewey, is an art, and the ideal form of government for the development of such art is democracy, since it enables the raising of autonomous individuals. And the greatest freedom a man can have, according to the philosopher, is that of thinking reflectively.

Key words: John Dewey. Educational philosophy. Authority. Reflective thinking.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tabela de critérios para avaliação dos estudantes	77
Figura 2 – Cadernos das equipes elaborados pelos estudantes	78
Figura 3 – Cadernos das equipes elaborados pelos estudantes	78
Figura 4 – Cadernos das equipes elaborados pelos estudantes	79
Figura 5 – Cadernos das equipes elaborados pelos estudantes	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	
AS CATEGORIAS ANTROPOLÓGICAS DEWEYANAS QUE FUNDAMENTAM SEU PRINCÍPIO DE AUTORIDADE	19
1.1. A autoridade no cenário natural.....	19
1.1.1. O estágio Físico	20
1.1.2. O estágio Psicofísico	21
1.1.2.1. O universo vegetal.....	22
1.1.2.2. O universo animal.....	23
1.1.3. O estágio Mental.....	24
1.2. A autoridade no desenvolvimento do “eu“.....	26
1.2.1. Os hábitos	27
1.2.2. A experiência: a autoridade desejada	30
1.2.2.1. Pensamento reflexivo: o instrumento de controle	34
CAPÍTULO II.....	
A AUTORIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL EM JOHN DEWEY E ALGUNS CONTRAPONTO COM A AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO TRADICIONAL.....	43
2.1. A fundamentação da autoridade na educação tradicional herbartiana	44
2.2. Os conteúdos como autoridade no processo educacional deweyano	48
2.2.1. Autoridade e liberdade no processo educacional deweyano	49
2.2.2. O interesse como autoridade no processo educacional deweyano	52
2.2.3. A importância da historicidade na direção humana.....	53
2.2.4. A autoridade do ambiente no processo educacional deweyano	54
2.2.4.1. A autoridade do professor no processo educacional deweyano	56

CAPÍTULO III	
A AUTORIDADE EM NOSSAS ESCOLAS: CONTRAPONTO ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO PROGRESSIVA	59
3.1. A autoridade da instrução	60
3.1.1. A autoridade dos Conselhos de Classe	62
3.1.2. A autoridade puramente externa.....	63
3.1.3. A autoridade das câmeras	65
3.1.4. A autoridade divina	68
3.1.5. A autoridade e a religiosidade deweyana	72
3.1.6. A autoridade moral ou inteligente	73
3.2. Práticas metodológicas com objetivo de redireção	75
3.2.1. A metodologia e os materiais para a prática.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

Minha experiência como professora de filosofia, no ensino médio na Rede Estadual de Educação do Paraná, mais especificamente em Londrina, desde o ano de 2007, contratada pelo sistema PSS¹ (Processo Seletivo Simplificado), trouxe e continua trazendo fortes impressões, sensibilizações e preocupações que me impulsionam à contínua reflexão. A algazarra, o aparente excesso de energia espalhada por todos os lados, a superficialidade, o desinteresse, a apatia que grande parte dos estudantes demonstra em sala de aula diante da possibilidade de conhecer, cria-me a impressão de que eu, professora, como esteja observando uma atividade de pular corda na modalidade “foguinho”, calculando o ponto, o momento certo de entrar e fazer parte desta ação. A questão é: como participar desta realidade introduzindo ideias filosóficas, cuja característica é o pensar reflexivo sobre os problemas da vida, sem, contudo, violentar esse meio tão juvenil? Que espécie de autoridade é necessária para isso?

As transgressões, na escola, atingiram tal ponto que, também como acontece na sociedade em geral, os gestores escolares, na tentativa de controle, colocam câmeras em toda parte, até mesmo, como aconteceu em uma de nossas escolas, recentemente sendo objeto de grande destaque na mídia - a colocação dos ‘olhos mecânicos’ e permanentes no saguão dos banheiros. Por outro lado, um projeto de lei de um município vizinho a Londrina pretende obrigar recitar a oração do ‘Pai Nosso’ nas escolas municipais onde já vigoraria outra lei que impõe a leitura de textos bíblicos com o intuito de direcionar os estudantes num bom caminho. Quem é a autoridade, então? De que forma podemos efetivamente influir, pertinentemente, uns sobre os outros, sem, todavia, ceifar as possibilidades de desenvolvimento da autonomia e da capacidade de um pensamento reflexivo dos envolvidos em tal processo? Vivemos em uma democracia? Que espécie de autoridade deve ter o professor em uma educação democrática?

A filosofia, como disciplina curricular obrigatória nas escolas, também se inicia na mesma época em que eu terminava minha graduação na Universidade Estadual de Londrina: somos jovens debutantes:

¹ Prestei o seguinte concurso: Edital n.º 15/2007 – GS/SEED, de 08 de outubro de 2007, que regulamenta o Concurso Público de Professor do Quadro Próprio do Magistério do Paraná. Fui chamada em 2011 e tomei posse em fevereiro de 2012.

Em agosto de 2006, o parecer CNE/CEB n. 38/2006, que tornou a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, foi homologado pelo Ministério da Educação pela Resolução n. 04 de 16 de agosto de 2006. No Estado do Paraná, foi aprovada a lei n. 15.228, em julho de 2006, tornando a Filosofia e a Sociologia obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio. O cumprimento da exigência intrínseca a qualquer disciplina de figurar na matriz curricular faz surgir uma série de questões e problemas a serem discutidos. Daí que, da década de 1980 até hoje, os professores de filosofia vêm manifestando uma preocupação com o conteúdo e a metodologia, em outras palavras, a necessidade de pensar a relação entre os textos filosóficos e a experiência filosófica no ensino médio. Segundo Gallo (2004), observa-se hoje no Brasil um movimento de pensar filosoficamente o ensino de Filosofia, no qual os filósofos têm tomado para si a responsabilidade de pensar a prática docente nos vários níveis (PARANÁ, 2008, p.13-14).

Nosso início foi bastante difícil, com poucas aulas disponíveis, já que a disciplina de filosofia era ministrada por professores de outras disciplinas e por pedagogos. Não tínhamos definição de conteúdo, nem tão pouco material disponível para seu ensino. Ensinava-se, de tudo nas escolas, em nome da filosofia. O coletivo de filosofia, também com iniciativas da Secretaria de Educação criou várias atividades para capacitação de professores, entre as quais os Grupos de Estudos aos sábados para dialogarmos com apoio em vários teóricos e recebermos orientações para definirmos nossas práticas nas escolas. O número de profissionais da área aumentou, embora ainda esteja defasado: no Paraná tivemos três concursos para professores - em 2004, 2007 e um em andamento em 2013. Atualmente, há bem mais opções de material didático e literatura, que nos auxiliam, bem como oficinas de formação continuada e cursos promovidos pela Secretaria da Educação.

Conquanto a filosofia seja uma disciplina que produz certo estranhamento no jovem do ensino médio - por estar em contato com ela pela primeira vez, diferentemente das outras disciplinas que já conhece desde as séries iniciais - percebe-se que os problemas referidos neste trabalho atingem a educação como um todo. Nesse sentido, considerando as queixas tanto de professores quanto pedagogos e estudantes que mostram as dificuldades nas relações, vivenciadas no âmbito do comportamento disciplinar, como também no da aprendizagem no ambiente escolar, preocupam-me afirmações referentes ao 'domínio de sala' entendido este como qualidade ideal do professor que é capaz de manter os estudantes bem comportados, quietos, durante as aulas. O que significa este domínio? Que espécie de autoridade o professor deve ter para que seja possível o desenvolvimento de um trabalho significativo?

Envolta em tal situação tão desconfortante emerge a questão da minha própria identidade como profissional. Qual é minha função e qual é meu poder em um meio tão inóspito? Como transmitir algo tão caro como o que ensina a filosofia para quem,

aparentemente, não deseja aprendê-la? O problema não é apenas questão de método, mas de finalidade. A angústia provocada por tal situação me direcionou a buscar mais conhecimento no curso de especialização em arte e educação, para o qual realizei minha matrícula. No entanto como não se conseguiu número suficiente de alunos para esse curso e sem muitas opções, migrei para o curso de gestão escolar. As aulas dialogadas a respeito do ensino na infância chamaram-me a atenção para a necessidade do contato acadêmico, o que resultou em minha participação nos grupos de pesquisa, nesta universidade (2011): “Positivismo e Pragmatismo e suas relações com a Educação” e “A Filosofia de Matthew Lipman e a sua proposta educacional”. Já havia tido uma ótima experiência com Lipman em um curso de Filosofia para Crianças que fiz anteriormente em Curitiba.

Nos grupos de pesquisa tive contato com leituras de textos do principal mentor de Lipman, John Dewey (1859 – 1952). Identifiquei-me imediatamente com o pensamento desse filósofo ao degustar sua obra *Democracia e Educação*. As possibilidades de educação exposta em sua obra pelo filósofo norte-americano muito me confortaram ao despertar em mim um sentimento de cumplicidade. Se for utopia imaginar uma educação democrática, horizontal e verdadeiramente dialogada, não sonho sozinha. Se pensar a humanidade é algo para mim desafiador e instigante, encontrei nesse pensador um porto seguro não obstante movimentado e dinâmico para refletir sobre tais mistérios. Pensar a educação em Dewey é literalmente abandonar hábitos de conforto. Tal entusiasmo redundou na monografia da especialização com o título: *Um olhar sobre a educação democrática em John Dewey* (2011).

A continuidade do estudo e os estudos nos grupos de pesquisa associada à necessidade curiosa de me aprofundar no instigante pensamento deweyano me levaram à elaboração do projeto de mestrado focalizado no que tem sido a pedra no meu sapato, a saber, o tema da autoridade. Contrária que sempre fui aos métodos autoritários, várias vezes ouvi estudantes em sala de aula me pedirem para gritar, bater na mesa, expulsar seus colegas que atrapalhavam nossas atividades. Diante dos problemas presenciados eu considero inócua a adoção de tal atitude pelo professor. Muitas vezes me restringia a observar e tentar, inutilmente, dialogar. Ainda que tais situações não tenham sido poucas, felizmente houve outras em que pudemos ter algum sucesso no diálogo. Diante das dificuldades aqui elencadas, o contato com Dewey me valeu mais uma vez, como alívio ao constatar que um pensador tão caro à educação compartilha a ideia do não-autoritarismo como solução dos problemas da indisciplina.

Em vista disso, o objetivo deste trabalho é elaborar a compreensão do princípio da autoridade, como controle no contexto da educação básica, fundamentada na filosofia da educação deweyana. Controle este que se refere ao direcionamento necessário ao viver. Neste contexto, cabe a reflexão sobre o próprio sentido da vida. A escola, e nela, a educação básica, não está alheia a esse processo de questionamento e direcionamento. Diante disso, torna-se imprescindível buscar a identidade, ou função, do professor de filosofia, qual seja, definir um estilo², graças ao qual, possa, efetivamente, exercer sua autoridade em um meio democrático.

A ânsia pelas palavras de Dewey, o desejo de ouvir cada vez mais a teoria de “sua boca”, me remete a Calvino quando afirma “[...] nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão” (CALVINO, 1998, p.12). Entretanto, a vasta obra deweyana e o fato de poucas de suas obras terem sido traduzidas, fez com que seus estudiosos fossem-me de grande valia na compreensão de alguns conceitos. O método desta pesquisa é bibliográfico, embora se desenvolva em meio a um trabalho como professora com quarenta aulas semanais divididas em quatro estabelecimentos, no primeiro ano, e, posteriormente, em duas escolas, no segundo ano. A associação da pesquisa bibliográfica com a prática é intencional, oportuna e inevitável, ainda mais porque tal trabalho se apóia em um pensador pragmatista.

Nessa perspectiva, meu primeiro foco foi investigar o “eu”, o indivíduo, o meio natural com o qual ele se relaciona, para que eu pudesse ter compreensão não apenas do outro, sobre o qual queremos influir, mas também compreensão e controle sobre nós mesmos, para então, verificarmos os instrumentos necessários à autoridade e quanto as possibilidades reais de comunicação com os objetos de meu estudo, estudantes e educadores, que, em princípio, estão presentes na escola, mas, cujas ações se repercutem, de maneira ilimitada, nas inúmeras relações que têm no decorrer da vida. Compreender o funcionamento humano, tornou-se fundamental a mim como professora, visto que “Caso não admitisse a maleabilidade da natureza humana, a tarefa educativa perderia totalmente o seu significado” (AMARAL, 2007, p.79). Com esse intuito elaborei meu primeiro capítulo, cujo título é: *As categorias antropológicas deweyanas que fundamentam seu princípio de autoridade*.

No segundo capítulo, adentrei o ambiente escolar, para tratar da autoridade no processo educacional deweyano bem como do seu diálogo com a escola tradicional que tem,

² Estilo, no sentido expresso por Whitehead “[...] a mais austera de tôdas as qualidades mentais: o sentido de estilo. É um sentido estético, baseado na admiração pela obtenção direta de uma finalidade prevista, de modo simples e sem desperdício. Estilo em arte, em literatura, em ciência, em lógica e em execução prática – têm fundamentalmente as mesmas qualidades estéticas, isto é, realização e elegância. O amor por um assunto em si mesmo e por si mesmo – que não seja o sonolento prazer de palmilhar um tombadilho – constitui amor por estilo, a manifestar-se no estudo em causa” (WHITEHEAD, 1969, p.24).

como pai, Johann Friedrich Herbart, (1776-1841) cuja metodologia autoritária³ ainda está presente em nossos ambientes escolares. Intitulei este capítulo como: *A autoridade no processo educacional deweyano e seus contrapontos com a autoridade na educação tradicional*.

A fundamentação teórica dos capítulos anteriores nos possibilitou um terceiro capítulo no qual relatei os problemas vivenciados em nossas escolas públicas, somados à incoerência das instruções que nos é dada pela Secretaria de Educação, as precárias condições existentes para seguir tais instruções, e, ainda, a apatia dos professores diante desses problemas. Constitui-se problema mais grave, os tipos de “soluções” e autoridades utilizadas socialmente e, conseqüentemente, na escola, para sanar tais problemas. Intitulei este último capítulo: *A autoridade em nossas escolas: contrapontos entre a escola tradicional e a educação progressiva*.

Em minhas *Considerações Finais*, fiz o balanço de minha significativa experiência vivida nesta fase da vida, mergulhada plenamente pelas ideias expostas neste mestrado e pelos resultados nele obtidos. O gosto de aliar-me a Dewey, o esforço pela busca do significado de sua teoria educacional, a vontade de crescer, de exercitar o aprender a aprender foram essenciais para meu desenvolvimento e segurança quanto a minha função como professora de filosofia. Represento esse mestrado com um movimento que está, indubitavelmente, expresso neste conceito de experiência, daquele que teve forte influência em Dewey, Willian James⁴:

Os vôos e pousos estão intimamente conectados um com o outro; não são descansos desconexos seguidos de vôos igualmente desconexos. Cada lugar de descanso na experiência é um padecer em que são absorvidas e abrigadas as conseqüências de um fazer anterior, e, a menos que o fazer seja o do total capricho ou da rotina pura, cada fazer traz em si próprio um significado que foi extraído e conservado. Como no avanço de um exército, todos os ganhos já efetuados são periodicamente consolidados, e sempre em vista do que se fará depois. Se nos movimentos rápidos demais, afastamo-nos da base de suprimentos – **dos significados acumulados** – e a experiência é aturdida, pobre e confusa. Se perdermos tempo demais após havermos extraído um valor líquido, a experiência perece de inanição (JAMES, 1974, p.62, *apud* DEWEY, 1985, p. 105, grifo nosso).

³ Autoritarismo, entendido como o vezo de considerar o estudante incapaz de elaborar logicamente um raciocínio necessitando por isso de recebe-lo pronto: “O sistema antigo de instrução fazia, em geral, do professor um chefe ditatorial” (DEWEY, 1979a, p.270, grifo do autor).

⁴ “Foi da América que nos veio, com William James, a psicologia funcional. A psicologia funcional não é mais do que a aplicação à psicologia, por um lado, do ponto de vista biológico, e por outro, do ponto de vista pragmatista (segundo o qual antes de mais nada, é a ação que importa: não vivemos para pensar, pensamos para viver)” (CLAPARÈDE, 1954, p.15).

Considerando o tempo de mestrado e tendo em vista que a reflexão demanda pausa e, conseqüentemente, tempo para compreensão, o objetivo desta pesquisa não é quantidade, mas qualidade no aprofundamento teórico (cavar) que me sirva de base para estendê-la posteriormente, motivo este dinamizado por pertencermos ao grupo de pesquisa “Pragmatismo e Positivismo e suas Relações com a Educação”. “A qualidade temporal da investigação significa [...] algo totalmente diverso de que o processo da investigação toma tempo. Significa que o objeto da investigação sofre modificação temporal” (DEWEY, 1985b, p.69). O mestrado é fim, em determinado aspecto, fim imediato, mas ao mesmo tempo meio para a continuidade da pesquisa. Que a consumação desta etapa fortaleça o desejo pela continuidade da investigação dos problemas que assolam a Filosofia e Educação.

CAPÍTULO I

AS CATEGORIAS ANTROPOLÓGICAS DEWEYANAS QUE FUNDAMENTAM SEU PRINCÍPIO DE AUTORIDADE

[...] reza a antiga lenda que o rei Midas perseguiu na floresta, durante longo tempo, sem conseguir capturá-lo, o sábio Sileno⁵, o companheiro de Dionísio. Quando, por fim, ele veio a cair em suas mãos, perguntou-lhe o rei qual dentre as coisas era a melhor e a mais preferível para o homem. Obstinado e imóvel, o demônio⁶ calava-se; até que, forçado pelo rei, prorrompeu finalmente, por entre um riso amarelo, nestas palavras – Estirpe miserável e efêmera, filhos do acaso e do tormento! Por que me obrigas a dizer-te o que seria para ti mais salutar não ouvir? O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não ser nada, nada ser. Depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer (NIETZSCHE, 1992, p.36, notas do autor).

A escolha desta história criada pela sabedoria popular grega e relatada por Nietzsche em sua obra *O nascimento da tragédia* (1872), reflete a necessidade primordial deste trabalho em sua busca de compreensão sobre poder, escolha e autoridade humana. O questionamento que fundamenta tal necessidade é: Qual é o sentido da vida? A este questionamento se segue outro não menos importante para o tema da autoridade, a saber, o que é o homem?

Investiguemos, sobre estas questões, a teoria do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952).

1.1. A autoridade no cenário natural

O pensamento empírico naturalista deweyano pode ser representado a partir de um *zoom* no universo - composto essencialmente de relações energéticas e forças - que atuam de inúmeras formas entre si produzindo, com isso, os acontecimentos. Portanto, a teoria de Dewey é baseada no dinamismo provocado por um contínuo movimento que, por sua vez, implica constantes mudanças. Tais transformações, relações ou acontecimentos produzem e

⁵ Semideus, preceptor e servidor de Dionísio. Filho de Pã ou, segundo outras versões, de Hermes e Géia, era representado como um velho careca, de nariz chato arrebicado, sempre bêbado, montado num asno ou amparado por sátiros, que acompanhava o cortejo do deus por toda a parte e de cuja ebriedade falava sempre a voz profunda do saber e da filosofia (nota do autor).

⁶ O termo demônio deve ser entendido aqui, não na acepção corrente entre nós, isto é, de gênio do mal, de diabo, porém no sentido grego de *daimon*, de uma espécie de espírito intermediário entre os mortais e os deuses (notas do autor).

reproduzem constantemente seus corpos. Podemos representar o cosmos, significativamente, com a palavra: **atividade**⁷.

Para compreendermos a antropologia deweyana é necessário nos remetermos às bases de sua teoria do conhecimento na qual elabora sua concepção sobre a formação biológica e social da mente. A tese deweyana, que consiste na conexão entre o lógico e o biológico, tem como objetivo romper com os dualismos – sobretudo entre corpo e espírito - adotados pela filosofia metafísica. A ordem natural, na visão deweyana, é uma ordem democrática, uma vez que é nela, “[...] onde cada ser encontra-se na mais harmoniosa continuidade com os demais, na medida em que ao desempenhar cada um a sua função específica todos acabam cooperando mutuamente com vistas a manter o equilíbrio harmonioso do todo” (AMARAL, 2007, p.50-51). A inteligência humana, para o filósofo, pode ter um desenvolvimento ilimitado. “Se entendemos que, para Dewey, vida significa vida reflexiva, podemos conceber o significado de sua confiança desmedida nas possibilidades realizadoras da inteligência humana, assim como do método da inteligência para resolver todos os problemas do mundo” (AMARAL,2007, p.26).

Dewey, para a elaboração de sua teoria, apoia-se na biologia, mais precisamente, na teoria evolucionista de Charles Darwin e cria uma matriz **vital de evolução** a partir de três *plateaux* de desenvolvimento, a saber: o físico, o psicofísico e o mental, para conceituar a relação entre corpo e mente. Importa destacar que, a cada nível alcançado, aumenta a complexidade de relações entre os objetos naturais. O indivíduo humano, ao mesmo tempo que tem sua gênese, nesta matriz, relaciona-se com os objetos que dela são parte contínua, já que o indivíduo vive em virtude do meio.

1.1.1. O estágio Físico

O primeiro estágio é o **físico**, e a ele pertencem os seres inorgânicos que não reagem à ação de forças maiores que sua resistência. Portanto, sua transformação ocorre apenas como resultado da influência das forças ambientais. Dewey conceitua tal fenômeno como saturação e exemplifica-a com o ferro. “O ferro não se *esforça* para continuar ferro: se entra em contato com a água, breve se transforma em bióxido de ferro” (TEIXEIRA, 1959, p.13). Os objetos deste estágio são de suma importância nas interações e desenvolvimento humano dentro das transformações ocorridas no cenário natural. Os primeiros filósofos já se preocuparam com a

⁷ O conceito de atividade é peculiar em Dewey, porquanto o mesmo conceito é utilizado com diferentes significados no Romantismo alemão, por Nietzsche, Schopenhauer e Marx.

physis, ou natureza. Atualmente, “O comando físico do homem sobre as energias naturais tem-se multiplicado de modo indefinido. Controlam-se as fontes de riqueza natural e de prosperidade” (DEWEY, 2011, p.115). É nesse ambiente que o conhecimento humano alcança importante vulto na ciência contemporânea. “A experiência de toda criança e de todo jovem, seja no campo ou na cidade, é como é, devido aos utensílios que utilizam eletricidade, calor e processos químicos” (DEWEY, 2010, p.83-84). Prossegue o autor, “Uma criança não come uma refeição que não envolva em seu preparo a assimilação de princípios químicos e psicológicos; não lê com luz artificial ou anda de automóvel ou trem sem entrar em contato com operações e processos engendrados pela ciência” (DEWEY, 2010, p.83-84). Portanto, é sobre estes objetos que vislumbramos a carência de reflexão sobre a autoridade humana, sobretudo no que diz respeito à preocupação com as consequências geradas por determinadas ações.

1.1.2. O estágio Psicofísico

O segundo estágio da evolução orgânica, adotada por Dewey, é o psicofísico; nele, a atividade física adquiriu, graças às interações com o meio, uma propriedade adicional, que é a capacidade de correspondência de suas energias com as energias do meio circundante e do qual recebe determinados elementos imprescindíveis à manutenção da vida. Diferente do estágio físico-químico, no qual os objetos reagem, limitadamente, às forças externas, que atuam sobre eles, no estágio em que se encontram os seres vivos, estes seres lutam incessantemente para manter sua identidade, a saber, a condição de vivos. Utilizam-se, para isso, do esforço que se caracteriza por um dispêndio maior de energias, em determinadas situações em que o organismo se desequilibra em relação ao meio, tornando-se por conseguinte vulnerável a este. Exemplifica Dewey a diferença entre o estágio físico e o psicofísico: “Ao receber uma pancada, a pedra opõe resistência. Se a resistência for maior do que a força da pancada, ela exteriormente não apresentará mudança; no caso contrário se partirá em fragmentos menores que ela” (DEWEY, 1979b, p.1).

Os organismos vivem, pois em virtude do ambiente que é sua única fonte de reposição das energias gastas para a manutenção da vida. A conservação dos seres vivos decorre de sua interação com o meio que consiste em um contínuo e ilimitado número de circuitos energéticos cujo fluxo se dá pela satisfação de uma necessidade, como a fome, a sede, o calor, entre outras. Não satisfeita essa necessidade, há um desequilíbrio, em relação ao

ambiente e todo o organismo entra em tensão, passando a reagir por meio do esforço, em busca daquilo que lhe falta, comida, água, sombra. Atendida a sua necessidade, o organismo se reequilibra. A vida, no caso, é um constante processo que ocorre entre equilíbrios e desequilíbrios. Trata-se de um processo em que graças às contínuas interações, o estágio posterior conserva, acumula, e integra o anterior. Ao final de cada circuito ou integração, (necessidade – tensão – esforço - satisfação), tanto o meio quanto o indivíduo se transformam pela aquisição de novas eficiências. Este movimento, de poder, inerente à vida, é descrito por Dewey, da seguinte forma, “Podemos dizer que um ser vivo é aquele que **domina e regula** em benefício de sua atividade incessante as energias que de outro modo o destruiriam” (DEWEY, 1979b, p.1, grifo nosso). Prossegue o filósofo, “A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (DEWEY, 1979b, p.1). Podemos deduzir deste movimento de correspondência de forças, inerente à vida, que apenas o equilíbrio de poder entre as partes poderá produzir a harmonia⁸ necessária ao bem viver.

A própria palavra “organismo” demanda organização, que é a primeira das qualidades adicionais adquiridas pelos seres vivos. A organização não pode ser compreendida *a priori*, ela deve ser investigada de acordo com a situação real em que se encontra o indivíduo. Dewey (1958, p.256) depreende da organização a ideia de sensibilidade. Cada espécie de organismo tem a atividade-padrão que lhe dá identidade. Esta atividade-padrão é constituída por várias outras atividades sequencialmente conectadas entre si. A força que impulsiona conecta essas partes e permeia o organismo como todo é a sensibilidade. A sensibilidade é o instrumento de discriminação do organismo na busca de objetos para sua satisfação no ambiente.

1.1.2.1. O universo vegetal

⁸ O conceito de harmonia em Dewey pode causar estranhamento ao leitor, tendo em vista o fato de sua teoria se fundamentar em Darwin. Para tentar esclarecer esta questão apresentamos a explanação de Andrade: “Para o filósofo, a significação das coisas implica observar, analisar e refletir sobre os hábitos e impulsos presentes, bem como sobre o que a memória acerca do passado nos indica, para que possamos entender qual é o bem da atividade no presente. Segundo Dewey (2002, p. 281), o presente é um “momento moral”, um momento de possibilidades alternativas, de escolha que envolve conseqüências práticas quanto à possibilidade de ampliar a ação ou de permanecer na trivialidade e na confusão. Pela significação e reconstrução do presente, possível apenas com a ampliação de vínculos e conhecimentos, é que se atinge o progresso, o crescimento, o desenvolvimento, a evolução, tanto pessoal como social, cuja finalidade é a “harmonia, a unificação” (DEWEY, 2002, p. 283). Entretanto, os processos de significações, unificações e crescimento não são tranqüilos: envolvem “a multiplicidade de distinções percebíveis”, da mesma forma que a possibilidade de novas tomadas de decisão, pois se hoje resolvemos algo com relação ao presente, é certo que os problemas retornarão no futuro sob nova forma” (2009, p. 164-165).

Dewey relaciona a superioridade do organismo à sua complexidade. O universo menos complexo é o dos vegetais. Como outros organismos, descreve o filósofo, o vegetal “Utiliza-se da luz, do ar, da umidade e das matérias do solo. Dizer que as utiliza, importa em reconhecer que as transforma em meios para sua conservação” (DEWEY, 1979b, p.2). Esta atividade essencial lhe traz vantagens, porque “Enquanto se acha a crescer, a energia que depende para tirar vantagens do ambiente é mais que compensada pelo que obtém: ela cresce” (DEWEY, 1979b, p.2). Esse movimento nos mostra a conexão direta do universo vegetal com o ambiente, sua transformação e interação com ele. São atividades denominadas por Dewey de realizadoras ou consumidoras.

1.1.2.2. O universo animal

O universo animal, composto por organismos superiores (mais complexos) e com capacidade de movimento, dotado de receptores à distância como a vista, o ouvido, o olfato e de órgãos de locomoção que lhes permitem conectar-se tanto com o próximo, quanto com o mais remoto, desenvolve atividades de interação à distância ou indiretas. “Cada resposta preparatória está tomada pela matriz da atividade sexual, nutritiva e de segurança para a qual contribuem. Assim, a sensibilidade, enquanto capacidade, é atualizada como sentido” (MURARO, 2012, p.5). Tais atividades são denominadas preparatórias ou antecipativas, visto que o organismo, com a capacidade de discernir entre o que lhe é útil e o que lhe prejudicial no ambiente, tem com isso uma espécie de premonição que o dirige para um foco discriminado. O comportamento é sequencial e dividido em fases, a saber, inicial, intermediária e final. Esta distância entre a primeira e a última fase gera maior tensão. Importa lembrar que cada consumação ou encerramento de um circuito funciona como fase preparatória para outro. Esta nova capacidade que lhe permite um movimento sequencial mais complexo, devido à maior amplitude de espaço e tempo, em busca de determinada satisfação, propicia a transformação da sensibilidade que é então, atualizada em sentido. Sentido implica uma forma de vida caracterizada por determinado tipo de discriminação por parte do organismo (1958, p.258). Podemos exemplificar essa discriminação com o exemplo de um animal carnívoro cujos estímulos, e somente eles ligados à sua necessidade no ambiente são notados e buscados. A relva verde, passa-lhe despercebida, a menos que esteja associada a um animal que lhe sirva de alimento. As formas de acasalamento, entre outras necessidades naturais, são exemplos de discriminação que caracterizam o sentido.

A grande diferença entre o humano e o animal é que o animal tem sua vida dirigida naturalmente pelo instinto, visto que “[...] os instintos destes se aperfeiçoam por si mesmos, para a ação necessária, pouco tempo depois do nascimento, ao passo que a maioria do infante humano pouco lhe valem do modo como eles existem” (DEWEY, 1979b, p.48).

1.1.3. O estágio Mental

O organismo mais complexo e, portanto superior, é o humano que, nessa evolução biológica, alcança o nível mental. No entanto, Dewey “[...] sente grande satisfação em afirmar que entre o homem e os demais seres da natureza não existe qualquer diferença total de classe, mas simplesmente de nível de complexidade” (AMARAL, 2007, p.105). Essa relação “democrática” do indivíduo humano com a natureza tem suas razões, a saber, o filósofo “[...] julga reintegrar o homem, com tudo que lhe pertence, na estrutura da evolução universal, sem, todavia roubar-lhe o que o distingue e exalta entre os seres vivos” (AMARAL, 2007, p.105). Prossegue Amaral, “Para tanto, naturaliza a inteligência e ao fazê-lo considera que está propiciando a sua liberação e sua expansão e não sua fixação ou sua restrição” (2007, p.105). A questão é: Como ocorre este processo de naturalização e liberação da inteligência nos indivíduos humanos?

A aquisição da linguagem possibilita a **comunicação** entre os membros da espécie. A nomeação de sentimentos como tristeza, dor, fome e tantos outros deixam de ser subjetivos ou submersos passando a ser expressos ou objetivados. Dessa forma, nas interações necessárias à sobrevivência humana, surge o que Dewey define como “o milagre da mente”, afirma o autor: “[...] mente ou espírito não é denominação a dar-se a alguma coisa completa em si mesma, mas a algo contínuo e dinâmico, pois espírito é o nome de uma atividade em desenvolvimento na proporção em que seja inteligentemente dirigida” (DEWEY, 1979b, p.144).

As interações do indivíduo com o meio compõem, continuamente, seu “eu”. Dessa forma, Dewey, elabora sua concepção biológica e social da mente. Nessa “[...] concepção deweyana, embora o rompante de energia dos impulsos seja uma descarga biológica, o seu significado é social, pois as atividades impulsivas são formadas, intensificadas e redirecionadas no âmbito de interações sociais [...]” (ANDRADE, 2009, p.116). No entanto, o poder inteligente do indivíduo não se desenvolve espontaneamente, mas “[...] conforme nela [atividade] entrem objetivos, fins, com a seleção dos meios para favorecer a realização dos mesmos” (DEWEY, 1979b, p.144, acréscimos nossos).

A linguagem é o pressuposto da mente ou espírito, porquanto possibilita o pensamento e a comunicação. Portanto, além da dependência de interação que os objetos naturais apresentam com o seu ambiente, o indivíduo humano depende também de outros seres de sua espécie para dar significado à própria vida. O homem é ativamente composto pelo conteúdo da cultura, “[...] inicialmente, de modo dependente do meio, para em momento posterior a própria pessoa adquirir autonomia no controle de seu capital instintivo” (ANDRADE, 2009, p.116).

O direcionamento humano visa a satisfação das necessidades inerentes à constituição do homem. Necessidades de alimento, de água, de movimento são, por exemplo, de tal parte de nosso ser que não podemos imaginar qualquer situação sob a qual elas deixariam de existir. Há outros fatos, não tão diretamente de ordem física, afirma o filósofo, que parecem enraizados na natureza humana. Dewey menciona, como exemplos:

[...] a necessidade de algum tipo de companhia, a de exercer influência sobre aqueles que nos cercam, a necessidade de cooperação com outros homens, assim como ao mesmo tempo a da emulação, a de algum gênero de expressão e de satisfação estética, a necessidade de governar e obedecer, etc.” (DEWEY, s/d p.164).

Em busca da satisfação dessas necessidades estamos em constante trabalho utilizando recursos naturais de diferentes formas. Quanto à alimentação, plantamos, colhemos, industrializamos alimentos, criamos os transgênicos e outros meios de conservação e reserva. Condicionamos até o ar para amenizar as extremas temperaturas de frio ou calor. Descobrimos o petróleo e tantas outras formas de energias naturais. A tecnologia da *internet*, dos celulares, os aparelhos de imagens e demais recurso utilizados pela medicina, nos causam espanto⁹ pela complexidade que apresentam. Ampliamos o poder de visão inventando o microscópio, podendo, com isso, ver coisas infinitamente pequenas, tanto quanto as infinitamente grandes e distantes com o telescópio. As ciências transformaram, com as suas descobertas, o mundo em “magia”. Avançamos no conhecimento e, portanto poder sobre as forças do meio. Da mesma forma, o conhecimento científico propiciou a criação das armas biológicas, da bomba atômica e outras armas com incrível poder de extermínio. Limitamo-nos a esses exemplos, ciente de outros inumeráveis, com o fim de mostrar a atuação humana e seu pretenso poder sobre o meio. A quem serve este conhecimento?

⁹ O espanto certamente acontece em pessoas que pertencem a gerações que a princípio não tinham tais recursos. O espanto ocorre diante do estranho. Nossos jovens e crianças geralmente não demonstram estranhamento com as novas tecnologias.

No início de nossa pesquisa, a primeira impressão sobre as “relações de força” na luta pela sobrevivência, observada por Dewey em sua obra *Democracia e Educação*, foi de uma luta constante contra forças que incidem sobre os objetos, inclusive os seres vivos com a finalidade de destruí-los. Quanto ao homem, a imagem que nos veio foi a de estar ele imerso em um mundo ameaçador e cheio de mistérios. Todavia, no desenvolvimento deste trabalho, descobrimos no filósofo o humano como parte ativa, cujo movimento é de adaptação e integração a este mundo. No entanto ele, o mundo, não deixa de ser ameaçador. Exemplo disso são as bactérias; micro-organismos com funções importantes em nosso organismo que, no entanto, também provocam graves doenças. Devido a esses e outros inúmeros fatos, necessitamos de aprender formas de sobreviver, mais do que isso, desejamos viver e viver bem. Portanto, necessitamos de educação.

1.2. A autoridade no desenvolvimento do “eu“

A educação em Dewey é um processo cuja extensão é a mesma que o viver e, se traduz nas relações de interação do indivíduo com seu meio. Somos lançados ao mundo e a partir do nosso nascimento até a morte, diferentemente dos outros animais, necessitamos aprender meios de sobreviver. Platão, em sua obra *Protágoras*, cria uma alegoria para explicar essa vulnerabilidade humana. Os deuses encarregaram aos titãs Prometeu e Epimeteu a tarefa da distribuição das virtudes no mundo. Epimeteu iniciou a distribuição pelas espécies animais da seguinte forma:

Depois de equipá-las com defesas contra a aniquilação mútua, concebeu proteções contra as estações ordenadas por Zeus, revestindo-as com pelos espessos e couros rígidos suficientes para proteger do inverno e igualmente eficientes contra o calor, além de servirem inclusive de mantas próprias e naturais para quando fossem dormir. Algumas calçou com cascos, outras, com garras e sólidos couros destituídos de sangue. [...] passou a prover cada uma das raças com seu alimento adequado, umas com pastagem da terra, outras com frutos das árvores, e outras ainda com raízes. E a um certo número de raças disponibilizou como alimento outras criaturas. A algumas atribuiu uma limitada capacidade de reprodução, ao passo que a outras, que eram devoradas pelas primeiras, atribuiu uma capacidade de grande proliferação, assegurando assim a sobrevivência dessas espécies (PLATÃO, 2007, p.266).

O problema é que Epimeteu não distribuiu de forma equilibrada as virtudes recebidas e, dessa forma, nada restou aos homens, que tiveram que aprender como sobreviver em um

mundo de constantes ameaças. O mito platônico representa nossa condição no mundo. Se bem que Platão e Dewey difiram em suas bases teóricas a respeito da aquisição do conhecimento. Enquanto Platão defende a presença de faculdades inatas, o filósofo norte-americano defende a capacidade natural de criar hábitos ou, dito de outra forma, meios e fins de nossa ação no mundo, já que “De tudo quanto constitui a humanidade – a linguagem e o pensamento, os sentimentos, a arte, a moral, de tudo quanto a civilização levou milênios a conquistar – nada passou para o organismo do recém-nascido, que precisou adquiri-lo pela educação” (REBOUL, 1974, p.37).

1.2.1. Os hábitos

O movimento constante de interação do indivíduo com o meio ou, em outras palavras, a sua adaptação à vida, geram mudanças e “As mudanças nas estruturas orgânicas (do organismo) proporcionam uma retenção que condiciona o comportamento futuro do organismo, constituindo, dessa forma, as estruturas chamadas de hábitos. Estas retenções orgânicas ou hábitos dão origem à memória” (MURARO, 2008, p.89). Os hábitos representam a incorporação por parte do indivíduo de meios para operar no mundo; o princípio para seu desenvolvimento é a plasticidade ou elasticidade, porquanto diante de limites rígidos e intransponíveis, não há espaço para o crescimento. Portanto, “A aptidão especial do imaturo para crescer constitui sua plasticidade” (DEWEY, 1979b, p.47) ou elasticidade. A imaturidade ou dependência, para Dewey, no mesmo sentido é algo positivo, visto ser esta dependência que possibilita o crescimento. Imaturidade para o filósofo não constitui total incapacidade.

Na teoria deweyana a criança é privilegiada se comparada ao adulto, devido à sua maior plasticidade, percepção e absorção social. Por ainda não ter condições suficientes para se manter física e economicamente, ela dirige toda sua energia e atenção às pessoas e às atividades que aquelas estão realizando. Essa maior capacidade de se interconectar socialmente e com isso ampliar com mais facilidade seus conhecimentos permite ao filósofo afirmar que “A criança é possuidora, por certo, de aptidões especiais: desprezar esta circunstância é mutilar os órgãos de que depende seu desenvolvimento” (DEWEY, 1979b, p.54). Dominar o corpo, afirma Dewey, é um problema intelectual e a primeira dificuldade que a criança deve superar. A solução desse problema “constitui excelente disciplina da capacidade de pensar” (DEWEY, 1979a, p.204).

Nesse sentido, a imaturidade traz consigo uma potencial eficiência, já que “O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias” (DEWEY, 1979b, p.48). Nesse processo dinâmico de composição do eu, adquire-se inúmera diversidade de hábitos, os quais interagem em diferentes canais. “E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprender a aprender” (DEWEY, 1979b, p.48).

Os hábitos traduzem nossa forma de vivenciar a natureza e integram o nosso psiquismo. “A própria individualidade é, originalmente, uma potencialidade, e só se realiza na interação com as condições circundantes. Nesse processo de interação, as capacidades inatas, que contêm um traço de singularidade, transformam-se e se tornam um eu” (DEWEY, 2012, p.484). Os hábitos atuam como vários feixes energéticos que se interconectam de acordo com a função designada. Sendo assim, “Um hábito não espera [...] que um estímulo apareça para se dar a alguma tarefa; ele procura ativamente condições para se exercer. Se esse exercício for indevidamente tolhido, a tendência e inclinação para ele manifestam-se por um mal estar e um intenso anseio de agir” (DEWEY, 1979b, p.51). Dado, também, importante para tratarmos posteriormente da autoridade no espaço escolar, tanto no quesito que se refere à inclinação natural como parte do hábito, quanto ao mal-estar provocado pela sua frustração.

O hábito não é uma força inata, no entanto integra nosso psiquismo formado socialmente, uma vez que o desenvolvimento do “eu” se dá em um processo de contínua incompletude, situação em que seus impulsos naturais, energias biológicas, buscam no ambientes formas de ser que lhes correspondam e portanto lhes satisfaçam. Dessa forma, o “eu” opera e se compõe (e recompõe) por meio desses impulsos e hábitos adquiridos socialmente. Dewey, em sua obra *Natureza Humana e Conduta* (1922), faz uma analogia entre o hábito e a arte. A relação entre organismo e ambiente é colocada da seguinte forma: na arte, a habilidade do artista com os objetos que ele transforma, e no hábito, a associação dos impulsos com os modelos sociais. Essa analogia é a forma menos técnica, de acordo com Dewey, do que em que o filósofo faz uma equivalência entre o hábito e as funções fisiológicas do organismo. O filósofo exemplifica essas relações com o processo da respiração que necessariamente, envolve tanto o pulmão quanto o ar. “Podemos deslocar do uso biológico para o uso matemático da palavra função, e dizer que as operações naturais, como a respiração

e a digestão, e as adquiridas, como a fala e a honestidade, são verdadeiramente funções do meio circundante, tanto quanto da pessoa” (DEWEY, 2002, p.15).

Dewey faz críticas ao conceito de imitação elaborado pela psicologia expondo, mais uma vez: “As palavras, os gestos, os atos, as ocupações de outras pessoas se coadunam com um impulso já ativo e sugerem algum modo de expressão adequado, algum fim, em que esse impulso encontrará satisfação” (DEWEY, 1979a, p.206). Em outro momento reafirma Dewey: “Conforme nossa teoria, chamar-se imitação é dar nome errôneo à co-participação com outras pessoas do uso de coisas conducentes a conseqüências de interesse comum” (DEWEY, 1979b, p.36), sobretudo porque há uma satisfação mental da parte de quem “imita”.

Os hábitos são os conhecimentos incorporados pelo individuo, portanto seu potencial existencial resume-se a eles, já que “Um hábito significa [...] uma atitude de inteligência. Onde existe um hábito, existe o conhecimento dos materiais e do aparelhamento a que se aplica a atividade. Há uma compreensão certa das situações em que o hábito atua” (DEWEY, 1979b, p.51). Prossegue Dewey, os “Modos de pensar, de observar e de refletir constituem formas de habilidade e de desejos inerentes aos hábitos que fazem um homem ser engenheiro, arquiteto, médico ou negociante” (DEWEY, 1979b, p.51). O filósofo, na sequência, aponta para as mais diversas funções realizadas pelos hábitos, até porque pelo nosso entendimento, tudo o que nos move e compõe nosso caráter, são hábitos. Explicita Dewey, “Nas modalidades de trabalho que exigem menos aptidões, os fatores intelectuais se reduzem ao mínimo porque não são de tipo elevado os hábitos que elas subentendem” (DEWEY, 1979b, p.51). Prossegue o filósofo: “Mas tanto existem hábitos de julgar e de raciocinar, como de manejar um utensílio, pintar um quadro ou conduzir uma experiência” (DEWEY, 1979b, p.51-52).

Se os hábitos são nossa forma de ação no mundo, nossos instrumentos de tocar a vida, sua fixidez em meio ao dinamismo natural da existência, pode trazer conseqüências desastrosas. Ao fixarmos nossa forma de estar no mundo, inverte-se o poder sobre a vida. Em outras palavras, tornamo-nos escravos de nossos hábitos. Enquanto o movimento natural de constante readaptação às mudanças prossegue, nós nos limitamos à repetição, fechados em “nós” mesmos, como é o caso das “respostas repetidas a estímulos também repetidos” (DEWEY, 1979b, p.32).

Dewey classifica os hábitos em ativos e passivos e nos explica sobre a função dos últimos. Vimos no universo dos seres vivos que nem tudo no ambiente interessa aos

indivíduos de cada espécie. O animal, com maior poder sobre o meio, devido às eficiências adquiridas e, conseqüentemente sob uma maior tensão, discrimina em seu meio aquilo que lhe atende as necessidades. Os hábitos passivos em Dewey referem-se àquilo que, em determinada situação, não requer nossa atenção ou necessidade de atuação e transformação sobre ele.

Não é tudo em nosso meio que nos chama a atenção ou onde pretendemos atuar. A partir da asserção segundo a qual “nós nos acostumamos às coisas, usando-as antes” (DEWEY, 1979b, p.50), o filósofo exemplifica esta proposição com a situação de uma adaptação em uma cidade desconhecida: “A princípio, excessivos estímulos e respostas excessivas e mal adaptadas. Gradativamente certos estímulos se selecionam por sua relevância, ao passo que outros se enfraquecem” (DEWEY, 1979b, p.50). Portanto, “A acomodação ou hábito passivo é, assim, nossa adaptação a uma parte do meio que, no momento, não nos interessa modificar, adaptação que serve de ponto de apoio para a formação dos nossos hábitos ativos” (DEWEY, 1979b, p.50). É um tipo de acomodação ao meio. Dewey também exemplifica este fato com nossos costumes a determinados estilos de roupa, calçados, enfim estilos de vida que nos favorecem dando os suportes necessários às nossas atividades. Por outro lado, isso nos faz pensar a própria progressão no processo de nossas transformações devido ao aumento de nossa sensibilidade em relação ao ambiente. Não teríamos como fazê-las de uma só vez. Gradativamente certos estímulos se selecionam por sua relevância, ao passo que outros se enfraquecem. Chama-nos a atenção este apontamento de Dewey sobre os estímulos que enfraquecem: “Poderíamos então dizer - que não correspondemos mais aos mesmos, ou, mais verdadeiramente, que estabelecemos uma correspondência permanente com eles - um equilíbrio de adaptação” (DEWEY, 1979b, p.50).

A funcionalidade da teoria de Dewey cria uma trama tão interconectada que por vezes nos dificulta perceber seus limites. O nosso esforço diante de tal teoria é dela fazer uso isto implica em conservarmos, integrarmos e acumularmos os conceitos refletidos. A isso nos propondo passaremos para o conceito de experiência e na sequência ao pensamento reflexivo em John Dewey.

1.2.2. A experiência: a autoridade desejada

A experiência é a categoria central deweyana, visto ser ela o viver, quando neste há crescimento - ampliação do conhecimento, resultante da conversão de uma situação obscura

em uma situação determinada. É este movimento que constitui a potencialidade do controle humano em cada uma das inúmeras situações que compõem a existência. Na categoria experiência, interagem intrinsecamente as demais categorias, tais como, o pensamento reflexivo que é o seu “coração” e o próprio “eu” na categoria de hábitos. Para Dewey, “[...] a experiência é tanto da quanto em a natureza. Não é a experiência que é experienciada, e sim a natureza - pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante (DEWEY, 1974, p.163). Prossegue o filósofo, “Coisas interagindo de determinadas maneiras são a experiência; elas são aquilo que é experienciado. Ligadas de determinadas outras maneiras com **outro** objeto natural - o organismo humano -, elas são, ademais, como as coisas são experimentadas” (DEWEY, 1974, p.163, grifo nosso). Nesse sentido, “A experiência avança para dentro da natureza; tem profundidade. É também dotada de largura indefinidamente elástica. Estira-se. Esse estirar-se constitui a inferência” (DEWEY, 1974, p.163). Nesse movimento acontece o processo espiralado do conhecimento, que consiste na acumulação, integração e conservação do apreendido. A experiência, com isso, tem extensão longitudinal, histórica, tanto quanto espacial, na ampliação do contato com os objetos naturais. É nesse movimento relacional que se desenvolve o imperativo moral deweyano, a saber, a categoria de crescimento. No entanto, esse processo não acontece sem resistências.

Dewey, em sua obra *Arte como experiência* (1934), disserta sobre a inter-relação dos indivíduos com seu ambiente, cenário que caracteriza a experiência “Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a **intenção consciente.**” (DEWEY, 2012, p.109, grifo nosso). Importa destacar a ideia de “fluxos de consciência” de William James, na qual, a experiência é composta tanto por conhecimentos, portanto familiares ou inconscientes, como também por partes confusas, obscuras, as quais nos remetem à dúvida e à investigação. Quando ocorre a consumação da experiência, ou seja, quando sua finalidade é alcançada de maneira consciente, há uma transformação do meio e do indivíduo que, com isto, amplia seu conhecimento. Devido a essa transformação, Dewey explica: “Há [...] um componente de sujeição em sentido lato, em toda experiência. Caso contrário, não haveria uma incorporação do que veio antes. É que ‘incorporar’, em qualquer experiência vital é mais do que por algo no alto da consciência, acima do que era sabido antes. Envolve uma reconstrução que pode ser dolorosa” (DEWEY, 2012, p.118).

No entanto, na maioria das vezes, não chegamos a essa transformação, não temos uma experiência, “Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, e o que

desejamos e o que obtemos, discordam entre si” (DEWEY, 2012, p.109), não há uma consumação, uma integração e sim uma cessação, uma frustração.

Em relação à sua natureza, a experiência é composta por dois elementos, um ativo e outro passivo. O “eu”, ao se interconectar com os objetos do ambiente, tanto age sobre ele quanto sofre a sua ação. O produto dessa conexão é o que dará valor à experiência. Em outras palavras, trata-se de um processo de ação e reação ou, ainda, de causa e consequência entre as forças do “eu” e as do meio, em virtude do qual o organismo controla ou deixa à deriva a situação. “Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem adentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação” (DEWEY, 1979b, p.152). Dewey exemplifica tal processo com o caso de uma criança que põe a mão no fogo. A simples queimadura da mão, a dor que ela sofre, não terá significado algum, caso não seja a queimadura relacionada ao fogo. A significação só acontece em um processo que envolva o elemento intelectual; sem este elemento, não há uma experiência de fato.

Dewey exemplifica como experiências: um trabalho que termina de modo satisfatório; um problema que recebe sua solução; um jogo que é executado completamente. São experiências, elos, que ocorrem dentro da corrente geral da experiência. A consumação de nossas experiências evidencia nosso controle sobre a situação. Importa aqui ressaltar que esses exemplos de experiências demonstram a presença do pensamento reflexivo em fatos cotidianos, o que nos faz observar mais uma vez que a filosofia deweyana não se restringe a problemas de grande perplexidade e profundidade. Outro aspecto importante a pontuar, neste sentido, é que a experiência educativa não se dá apenas quando se atinge a consumação de um processo investigativo. A qualidade do processo investigativo é que define o valor da experiência, diante dos problemas insolúveis para o indivíduo em determinadas condições.

Outra questão sobre este conceito pode ser colocada de outra forma: Temos uma experiência de vida? Podemos generalizar a vida em uma única experiência? O filósofo nos alerta para o fato de que, mesmo os filósofos empíricos conceituaram a experiência em geral. No entanto, a experiência é singular, vai de algo a algo. Embora a continuidade seja um dos seus conceitos centrais, nosso autor faz as seguintes observações sobre ela, “Porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme ou ininterrupto. É feita de histórias, cada uma com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro” (DEWEY, 2012, p.110). A experiência tem uma unidade uma qualidade, da qual é impregnada. Essa é a

característica que a torna única e a nomeia. Entre os exemplos de experiências que são consideradas marcantes ou “vitais” citados por Dewey, está o da “tempestade em alto mar”. A situação da “tempestade” difere daquela que a antecedeu e a sucedeu nesse ambiente marítimo. Portanto, ela se distingue, em sua sucessão coordenada, de partes com início, apogeu e fim. “O todo permanente é diversificado por fases sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes” (DEWEY, 2012, p.111).

Quanto aos predicados, não há separadamente propriedades intelectuais, práticas ou emocionais, mas traços distintivos destas propriedades “perdidos na experiência” (DEWEY, 2012, p.112). Apenas no discurso somos obrigados a utilizar tais adjetivos de interpretação. Afirma Dewey que, estudando uma experiência após sua realização, podemos caracterizá-la pela propriedade que sobre ela exerceu mais domínio. Neste sentido, temos as denominadas experiências intelectuais, práticas e estéticas. A presença dessas três propriedades, conjuntas, possibilita a integração entre o eu e o meio de forma harmônica, a saber, o equilíbrio de energias; em síntese, a autoridade sobre a situação. O filósofo justifica tais situações alegando que mesmo na experiência de um intelectual, há interação com ideias pertencentes a seu meio, ideias originárias da prática. Da mesma forma, as experiências práticas têm necessariamente elementos intelectuais que possibilitam a associação com o ambiente. Na experiência estética, a emoção, por sua vez, não é uma entidade isolada, que salta do nada. Faz parte de uma vivência, de um cenário e enredo. Sua função relaciona-se com a mente da seguinte forma: “A emoção é a força motriz e consolidante” (DEWEY, 2012, p.120).

A determinação da direção só é possível com o recurso da inteligência que, como vimos, é uma força, capacidade natural, que se desenvolve no indivíduo graças a sua capacidade de cooperação com outros indivíduos. A inteligência tem como função compreender as relações ou significados que possibilitam o viver e, portanto, o agir no mundo. O sentido funcional da teoria deweyana, quando se trata de evidenciar os contínuos e constantes circuitos energéticos, compostos pela necessidade, tensão, esforço e satisfação, caracterizam-se por um *continuum* de acumulação, conservação e integração com o ambiente, como já dissemos. Em outras palavras, consistem em um dinâmico movimento de adaptação, porquanto “[...] toda experiência integral se desloca para um desfecho, um fim, uma vez que só para depois que as energias nela atuantes fazem seu trabalho adequado. Esse fechamento de um circuito de energia é o oposto da paralisação, da *estase*. O amadurecimento e a fixação são opostos polares” (DEWEY, 2012, p.118). O instrumento que tem o poder de utilizar -

diante dos obstáculos, do inesperado, da novidade - aquilo que nos é familiar e nos dirige é o pensamento reflexivo. Como se dá esse processo?

1.2.2.1. Pensamento reflexivo: o instrumento de controle

A identidade do conceito de experiência é o pensamento reflexivo, instrumento que lhe proporciona o poder de controle, já que antecipa a vida futura e livremente decide por ela no contexto da situação. “[...] não existe uma capacidade singular e uniforme de pensar e sim uma multidão de modalidades diferentes, por meio das quais coisas específicas – observadas, recordadas, ouvidas ou lidas – provocam sugestões ou idéias [...]” (DEWEY, 1979a, p.62). O pensamento reflexivo é um método específico de pensar que Dewey utiliza da ciência e que se desenvolve a partir de um problema originário na experiência do viver. A investigação reflexiva é uma operação necessariamente original porquanto leva a reconstruir as crenças e solucionar a situação problemática, produzindo, assim, o conhecimento. Embora o método seja científico, importa salientar a totalidade em que se encontram suas perspectivas, porque a “direta e íntima conexão da filosofia com uma visão de vida, a diferencia da ciência. Os fatos particulares e as leis da ciência influem evidentemente na conduta. Eles sugerem coisas a fazer ou a não fazer e sugerem meios de execução” (DEWEY, 1979b, p.357). No entanto, o aspecto do conhecimento da ciência é um aspecto técnico. Explicita Dewey: “Quando a ciência, porém, não significa simplesmente um catálogo dos fatos particulares descobertos sobre o mundo e sim uma *atitude geral* para com este - encarando-se essa atitude como distinta das coisas especiais a fazer - ela passa a ser filosofia” (DEWEY, 1979b, p.357-358). Dessa forma, “[...] tal disposição profunda representa uma atitude, não para com esta ou aquela coisa, nem mesmo para a soma das coisas conhecidas, e sim para com as considerações que dirigem a conduta” (DEWEY, 1979b, p.358).

Ao conceituarmos a experiência no sentido deweyano, por certo, devido à sua forma de organização, estamos nos referindo ao seu elemento intelectual que é o pensar cuidadoso. No entanto, há várias maneiras de pensar que diferem do pensar reflexivo. Dewey critica o fluxo de pensamento que oscila em várias coisas ou lugares, aleatória e desordenadamente. Conquanto o fluxo seja contínuo, seu conteúdo não tem o menor valor. “Por isso, quem oferece “um níquel pelos seus pensamentos” não fará grande negócio se a oferta for aceita; obterá apenas o que está passando pela cabeça do outro. E o que se passa desse modo

raramente tem valor.” (DEWEY, 1979a, p.14). Outra forma de pensar exposta pelo filósofo refere-se à representação mental sem qualquer contato com o fato “[...] perguntando-se a uma pessoa que está contando algum fato, se viu suceder certo incidente, é possível que responda: Não vi; mas penso que assim sucedeu. Transparece assim um traço inventivo, como algo distinto do fiel registro de observação [...]” (DEWEY, 1979a, p.15). Esse tipo de pensamento, quando utilizado com moderação, tem valor na recreação necessária à mente.

Também, quando elaborada dentro de uma estrutura lógica, uma história demonstra a capacidade intelectual ali presente. Esse recurso pode ser utilizado para avaliar a forma de construção imaginativa de uma criança, quando ao lhe pedir que invente e conte uma história. “Essas elaborações imaginárias precedem, com frequência, o pensamento encadeado, preparando-lhe o caminho. Assim, um pensamento ou ideia é a representação mental de algo não realmente presente; e pensar consiste na sucessão de tais representações” (DEWEY, 1979a, p.15). Os tipos de pensamento aqui apresentados, se não desencadeadores de práticas, de ações, não apresentam maiores problemas para a nossa direção.

O pensamento que nos importa é o que tem sentido de crença e, conseqüentemente, alimenta a conduta. “Uma crença refere-se a algo além de si própria, por onde se aquilata o seu valor: faz uma afirmação sobre algum fato, algum princípio ou lei.” (DEWEY, 1979a, p.16). A sua importância é ser explicação para o que desconhecemos e, sobretudo, nosso critério de ação. Portanto, carece de inquirição, uma vez que grande parte de tais pensamentos “[...] desenvolvem-se inconscientemente. São colhidos - não sabemos como. De obscuras fontes e por canais não percebidos, insinuam-se no espírito e tornam-se, inconscientemente, uma parte de nossa guarnição mental” (DEWEY, 1979a, p.17). O pensamento reflexivo tem a função de investigar essas crenças que por vezes são de preconceitos sobre as matérias da vida, são “[...] prejuízos, não conclusões alcançadas como resultado da atividade mental pessoal, observação, coleta e exame de provas. Mesmo quando acontecem serem corretos, sua correção é acidental no que se refere à pessoa que os tem” (DEWEY, 1979a, p.17). O pensamento reflexivo sobre as “verdades” instituídas pela autoridade da tradição e da instrução é o núcleo e objetivo deste trabalho, problema que, por ser existencial, está presente nas escolas. A adoção da reflexão nos faz, antes, humanos entendido aqui como inteligentes, qualidade imprescindível para que nos tornemos professores.

O trabalho é árduo, porquanto todos nós temos esses preconceitos que se, estáticos, petrificados, dificultam nossa conduta em um mundo dinâmico constituído por contingências. O pensamento é o instrumento que proporciona a flexibilidade necessária para nos

adaptarmos a esse movimento porque “O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega.” (DEWEY, 1979a, p.18, itálicos do autor). Diferencia-se, quanto as funções, de outros tipos de pensamentos e se divide em duas partes que se complementam. Assim, no fluxo de uma atividade, diante de uma resistência, ocorre “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o que origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.” (DEWEY, 1979b, p. 22).

Dewey, em sua obra *Lógica – a teoria da investigação* (1938), define o processo investigativo expondo, “A investigação é a transformação dirigida e controlada de uma situação indeterminada em uma situação de tal modo determinada nas distinções e relações que a constituem, que converta os elementos da situação original em um todo unificado” (DEWEY, 1985b, p.58). A investigação progressiva deweyana compõe-se de cinco fases ou aspectos, não necessariamente nesta ordem: sugestões, problema, hipóteses raciocínio e verificação. Vejamos como se dá esse processo.

A situação indeterminada é uma situação abstrusa, inesperada, que acontece em meio a uma atividade. Indeterminada, por ser um processo temporal (atual) que envolve tanto as respostas do organismo quanto as do ambiente, portanto contingenciais; não há como saber sua conclusão. No entanto, “A qualidade daquilo que impregna os materiais dados e que faz deles uma situação, não é a incerteza de modo geral; é uma qualidade de incerteza única, que faz com que a situação seja precisamente o que é.” (DEWEY, 1985a, p.59). Prossegue Dewey, “A menos que uma situação seja qualificada de modo único na sua própria indeterminação, há uma condição de completo pânico, e a resposta a ela toma a forma de atividades externas cegas e desordenadas” (DEWEY, 1985a, p.58). O autor aponta para a necessidade da delimitação do problema presente nessa situação. Cumpre enfatizar que a obscuridade pertence à situação e não apenas ao indivíduo.

Dewey critica o dualismo, mais precisamente o subjetivismo criado por determinadas psicologias. Ao instituírem o insulamento do indivíduo, este, diante de uma situação confusa, acredita que a circunstância é incerta somente para ele. Tal fato resulta em um problema, a respeito do qual Dewey diz: “Os estados pessoais de dúvida, que não são evocados por, e relativos a alguma questão existencial, são patológicos; quando extremados, constituem a mania da dúvida” (DEWEY, 1985a, p.59). Esses estados de dúvida são frequentes em nosso meio. Acreditamos, pelas condutas seguidas, que seus motivos ultrapassem a psicologia e a

filosofia e ampliem o entendimento das religiões, tido este apenas como subjetivo diante dos problemas e cuja solução é a espera por algo transcendente. Vivemos isso constantemente nas escolas, assim como o visualizamos no espaço das redes sociais, mais especificamente no *facebook*¹⁰, dado que, ao mesmo tempo que dificulta nosso trabalho como professores de filosofia, também demonstra sua necessidade e importância. Mas isto é assunto para os próximos capítulos.

As situações problemáticas e confusas que com as quais deparamos durante o viver “[...] não podem ser endireitadas, clarificadas e postas em ordem pela manipulação de nossos estados mentais pessoais. A tentativa de resolvê-los através de tais manipulações implica o que os psiquiatras chamam de “fuga da realidade” (DEWEY, 1985a, p.59). A crítica deweyana incide sobre a razão ou inteligência vista como uma entidade transcendental que ignora as relações biológicas do indivíduo com o meio, bem como sua historicidade. A razão transcendental ignora o fato de estarmos continuamente situados na vida. Dessa forma, “A restauração da integração pode ser efetuada [...] apenas por operações que realmente modifiquem as **condições existentes**, não por processos puramente ‘mentais’” (DEWEY, 1985a, p.59, grifo nosso). A razão como entidade universal, ao buscar a “verdade”, revela mais um problema que é a fixidez do mundo e a formatação da vida.

A crença num mundo estático, “A noção de que na existência real tudo é completamente determinado tornou-se discutível pelo próprio progresso da ciência física” (DEWEY, 1985b, p.59). Mesmo que assim não fosse, assegura o filósofo, não seria possível uma total determinação dos indivíduos, pelo menos não, como constituídos por ambiência, “Pois a Natureza é uma ambiência apenas enquanto envolvida na interação com um organismo, ou eu, ou que nome seja utilizado” (DEWEY, 1985b, p.60, nota do autor).

Quanto à instituição de um problema, há de se considerar que ele é originário de uma situação em meio ao seu movimento geral. A situação só pode ser considerada “problemática” quando se torna objeto no processo investigativo ou cognitivo. Não utilizamos o intelecto, ou não pensamos todo o tempo. O pensamento reflexivo se dá apenas diante de um problema; portanto, “ver que uma situação exige investigação é o degrau inicial na investigação” (DEWEY, 1985b, p.61). A determinação do problema é fundamental para a continuidade do processo investigativo. Essa determinação deve ser progressiva, porquanto “Um problema

¹⁰ Para melhorar nossa comunicação, tendo em vista a grande quantidade de alunos, muitos dos quais nem mesmo sabemos o nome, sugerimos a cada turma a abertura de um grupo no *facebook*. O resultado foi bom, visto que além de integrar os alunos, integrou outros professores da turma. Além disso, ganhamos um espaço dinâmico para divulgação de materiais didáticos.

representa a transformação parcial, pela investigação, de uma situação problemática em uma situação determinada. É conhecida e significativa a frase segundo a qual um problema bem colocado está semi-resolvido” (DEWEY, 1985b, p.61). Um problema mal formulado impossibilita soluções convenientes àquela situação. A forma do problema é que possibilitará o surgimento de sugestões para esclarecê-lo. Outro critério fundamental no processo de investigação é que o problema seja atual, visto que “[...] estabelecer um problema que não se desenvolva a partir de uma **situação atual** é pôr-se sobre a trajetória de um trabalho inútil, não menos inútil por ser ‘trabalhoso’” (DEWEY, 1985b, p.61, grifo nosso).

Outro fator é considerado por Dewey, “Nenhuma situação completamente indeterminada poderá ser convertida em um problema tendo constituintes definidos. O primeiro passo, portanto, consiste em procurar os constituintes de uma dada situação [...]” (DEWEY, 1985b, p.61). A observação é o primeiro passo, porquanto possibilita a apreensão, na situação, do maior número de constituintes disponíveis. Isso equivale à coleta de dados.

A observação da situação atual, averiguação de suas condições constituem o que Dewey denomina de “fatos do caso” ou “dados” (nome técnico) e constituem os termos do problema. Correspondente a essa observação ocorre uma admissível solução por parte do observador (indivíduo). Essa previsão de solução é o que define a ideia ou significado. “Uma idéia é, antes de tudo, uma antecipação de algo que pode acontecer; caracteriza uma *possibilidade*” (DEWEY, 1985b, p.62). Essa ideia é que indicará as intervenções (como) que devem ser realizadas para a conversão da situação. Este ponto, mais uma vez antecipação em relação aos capítulos posteriores, nos remete ao pensamento de Dewey, sobre a função profética do professor, que nada mais é do que a de pensar ou idealizar condições que possibilitem a solução dos problemas atuais. Voltaremos a essa ideia sobre o ambiente escolar posteriormente. Avancemos com o processo formal deweyano de pensar.

Acurado o **problema**, “A solução possível apresenta-se, por isto, como uma idéia, assim como os termos do problema (que são os fatos) são instituídos por observação” (DEWEY, 1985b, p.62). Neste processo, “A observação dos fatos e os fatos sugeridos, ou idéias, surgem e desenvolvem em correspondência mútua” (DEWEY, 1985b, p.62). Quanto mais claros ficarem tais fatos, maior será a precisão na solução do problema. Dewey afirma que a ciência é um modo de observação controlada e modos controlados de interpretá-la. As ideias diferem em qualidade de acordo com o estágio em que se encontra o processo investigativo. “Ocorrem de início simplesmente como sugestões; as sugestões brotam subitamente, relampejam sobre nós, ocorrem a nós. Podem, então, tornar-se estímulos na

direção de uma atividade externa, mas não possuem, em tal medida, condição lógica”(DEWEY,1985b,p.62). Há uma acentuada diferença entre uma sugestão e uma ideia, já que “Toda idéia se origina enquanto sugestão, mas nem toda sugestão é uma idéia. A sugestão se torna uma idéia quando é examinada com referência a sua aptidão funcional; a sua capacidade como meio para a resolução da situação dada” (DEWEY, 1985b, p.62-63, grifo nosso). No entanto, como afirma o filósofo naturalista empirista, só quando tal ideia for aplicada efetivamente se poderá afirmar sua funcionalidade ou não.

O processo investigativo interage tanto com o fato (objetivo) quanto com a ideia, entendido aquele e esta como símbolos, enquanto pensamento; essa conexão caracteriza a existência, visto que esta, de acordo com Dewey, “[...] é o suporte e o veículo de um significado e ao mesmo tempo um símbolo, e não mera existência física enquanto tal, os significados incorporados ou idéias são capazes de inspeção e desenvolvimento objetivos. ‘Ver uma idéia’ não é simples figura literária (DEWEY, 1985b, p.63). Prossegue Dewey, “As ‘sugestões’ têm recebido atenção escassa em teoria lógica. É verdade que, quando elas ‘estavam em nossas cabeças’, por causa das funções do organismo psicofísico, não são lógicas. Mas constituem tanto as condições como o material primário das idéias lógicas” (DEWEY, 1985b, p.63).

Dewey, em relação ao conceito de ideia, faz uma enfática crítica tanto ao empirismo tradicional, como ao racionalismo. O primeiro atribuiu às ideias o *status* de cópias mentais dos objetos físicos, o segundo reconheceu “claramente que ‘os fatos’ sem as idéias tornam-se sem significação [...], contudo, ao mesmo tempo, fracassou em observar o caráter operativo e funcional das últimas. Por conseguinte tratou as idéias como equivalentes à estrutura última da realidade” (DEWEY, 1985b, p.63). Kant fez uma síntese dessas duas linhas de pensamento, conferiu no entanto “razões” diferentes ao indivíduo “porque os conteúdos perceptivos e conceptuais foram supostos originários de fontes diferentes e, portanto, carentes de uma terceira atividade, a do entendimento sintético, a fim de uni-los” (DEWEY, 1985b, p.63).

Quanto ao **raciocínio** no processo investigativo, afirma Dewey, “Todas as nossas experiências passam pela fase do ‘cortar para experimentar’, que os psicólogos denominam método de ‘experiência e erro’” (DEWEY, 1979b, p.158). Naturalmente, diante de uma dificuldade em meio a uma atividade, fazemos tentativas para que a consumação desta se realize. Entretanto, o acento deweyano sobre esta questão é em relação à qualidade de reflexão presente nestas tentativas. As “reflexões”, são muitas vezes, imediatas, limitando-se

apenas a um significado. Quando o significado não resulta no esperado, tentativas do mesmo tipo são realizadas sucessivamente. “Limitamo-nos a fazer alguma coisa, e, se esta se malogra, fazemos alguma outra coisa, diversa e continuamos a tentar até atingir algo operante, e, então, passamos a adotar essa ‘solução’ em nossa conduta posterior” (DEWEY, 1979b, p.158). Tais tentativas, mesmo quando alcançam o seu intento não são consideradas como autênticas experiências, já que não ampliam o potencial de controle do indivíduo sobre este tipo de situação. “Vemos que se associam certo modo de proceder e certa consequência, mas ignoramos como se associam” (DEWEY, 1979b, p.158).

Nesse tipo de “experiência”, faltam-nos conhecer os elos existentes entre a nossa ação e suas consequências, para que, em situações análogas, possamos utilizar os mesmos elementos dessa ação no sentido de repetir ou impedir tais efeitos. Nesse caso, não há conhecimento e sim ações simplesmente aleatórias, sem nenhum significado e as consequências reduzem-se a meros acidentes.

O raciocínio lógico consiste na comparação entre vários significados do mesmo sistema ou constelação. A necessidade de desenvolver os conteúdos significativos das ideias em suas relações recíprocas foi incidentalmente observada. Este processo, operando com símbolos (constituindo proposições), é o raciocínio no sentido de raciocinação, ou de discurso racional, Dewey compara esse processo de deliberação com o processo científico em relação às suas hipóteses, a saber: “Este exame consiste em registrar-se o que implica o significado em questão relativamente a outros significados no sistema do qual é membro, sendo que a relação, uma vez formulada, constitui uma proposição” (DEWEY, 1985b, p.64). Na verdade trata-se de um levantamento de hipóteses compatíveis com a situação, sob critérios mais bem analisados, “Se tal e tal relação entre significados é aceita, então somos transferidos para tais e tais relações de significados, porque são todos membros do mesmo sistema” (DEWEY, 1985b, p.63-64). Dessa forma: “Através de uma série de significados intermediários, finalmente é alcançado um significado que é mais claramente relevante para o problema presente do que a idéia originariamente sugerida” (DEWEY, 1985b, p.64). O conteúdo do significado ou ideia é provisório e indica possibilidades. “[...] a idéia ou significado quando desenvolvido no discurso, dirige as atividades que, quando executadas, fornecem o material probatório necessitado” (DEWEY, 1985b, p.64).

O caráter operacional dos fatos-significados consiste no caso de que nem os fatos, que têm existência, nem os significados, que não a tem, são auto-suficientes. A função operacional dos fatos-significados é a “divisão” no trabalho da investigação. Cabe ao

conteúdo ideacional definir planos de ação com bases nas condições existentes. Esses planos consistem na organização de fatos “retirados” na observação. Nem todos os fatos são aproveitáveis, apenas os que atendem o aspecto operacional existente na ideia como um todo. Os fatos têm força operacional, uma vez que não se apresentam isolados. Quando realizada, tal organização, esses fatos são inclusos na situação como um todo. Tais fatos, servem então, de evidência, “Ao mesmo tempo, as ordens de fatos, que se apresentam como consequência das observações experimentais que as idéias invocam e dirigem, são constituídos de fatos tentativos. São provisórios” (DEWEY, 1985b, p.65). Dessa forma entendemos que “A conclusão enunciada ou apresentada numa proposição não é a conclusão final, mas uma chave na elaboração desta” (DEWEY, 1979a, p.106). A experiência se constitui na conversão de uma situação confusa em uma situação determinada, ampliando com isso o conhecimento; logo, sua conclusão definitiva se dá quando a atividade - antes, necessariamente suspensa - alcança seu fim, se consuma ou, ante sua impossibilidade cessa, caracterizando-se, de uma ou outra forma, como experiência que acresce conhecimentos.

A analogia utilizada por Dewey para descrever uma experiência é refletida no mar. Calmo a princípio, é tomado pela tempestade que representa a tensão do organismo diante do inesperado. Retrata Dewey:

Tal experiência, como na observação de uma tempestade, alcança sua culminância e decai gradualmente, apresentando contínuo movimento de temas. Como no oceano tempestuoso, há uma série de ondas; sugestões erguendo-se e esboroando-se bruscamente, ou sendo trazidas avante pela cooperação de uma onda. Se é alcançada uma conclusão, é a de um movimento de antecipação e de acumulação que por fim chega a completar-se. Uma “conclusão” não é uma coisa separada e independente; é a consumação de um movimento (DEWEY, 1985b, p.91).

O contínuo movimento de adaptação e readaptação é o que constitui o viver ou, em outras palavras, sua sucessão de equilíbrios e desequilíbrios. “A existência, ambiente onde nasce a cultura, gira em torno de um fato relevante que é a natureza instável e insegura do mundo” [...] (MURARO, 2008, p.60), portanto, a necessidade constante da investigação diante do novo. Dewey nos chama a atenção em relação ao conhecimento: sobre o que conhecemos não precisamos pensar, já que nossa atividade segue seu fluxo sem nenhum impedimento. Já, diante de um problema, o pensamento torna-se necessário como ferramenta para sua solução. Diante dessas diferentes circunstâncias, o filósofo diferencia o conceito de conhecimento, como algo dado, familiar, à nossa disposição, portanto objetivo e conceito de

pensamento como algo subjetivo devido à exigência que ele faz de um processo, também, interno (DEWEY, 1979b, p.325). Dessa forma, aponta Cunha: “A concepção de conhecimento aqui exposta é justamente o que atribui à filosofia de John Dewey um caráter distinto das demais correntes filosóficas” (CUNHA, 1994, p.32). Prossegue Cunha:

A atividade reflexiva não se submete a qualquer instancia que não seja definida pela experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana e, complementarmente, pela capacidade genuína humana de ajustamento às condições oferecidas pelo meio. Trata-se de uma filosofia que desce das alturas metafísicas em que usualmente se coloca o pensar e se embrenha nas coisas terrenas que dizem respeito diretamente à vida das pessoas (CUNHA, 1994, p.32).

Portanto, podemos compreender o homem essencialmente como desejo. Um corpo repleto de energias, interconectado com a natureza, em determinado tempo histórico, que se desenvolve à medida que escolhe, se nutre, e incorpora o mundo que o rodeia. O sentido ou direção da vida dependerá de suas escolhas. Como ser inacabado, necessita de direção para o desenvolvimento de sua capacidade natural inteligente. Para isto, é necessário um meio social democrático que lhe proporcione condições para o exercício do pensar reflexivamente e, por conseguinte, ampliando o conhecimento em vista do controle adequado ao contexto de determinadas situações problemáticas do viver. “A inteligência, instrumento natural do homem, é em si mesma um bem e um bem capaz de responder pela segurança que o homem é obrigado a buscar, na medida em que vive em um mundo onde reina o acaso” (AMARAL, 2007, p.113).

Por conseguinte, no capítulo a seguir veremos a defesa de Dewey em favor da autonomia do indivíduo, resultante do processo de educação fundamentado no desenvolvimento da inteligência (capacidade natural do imaturo) e os contrapontos do filósofo democrata com a escola tradicional herbartiana, que segundo a sua visão, visa tão-só instrução advinda do professor.

CAPÍTULO II

A AUTORIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL EM JOHN DEWEY E ALGUNS CONTRAPONTO COM A AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO TRADICIONAL¹¹

Para Dewey, a inteligência humana é uma potencialidade natural dos animais atualizada devido ao surgimento da linguagem que possibilitou a nomeação e comunicação da subjetividade do indivíduo (entre outros da espécie). Ampliando as suas interações com o meio e entre si, houve a possibilidade de os indivíduos compreenderem os significados das múltiplas atividades que compõem o viver. Inseridos no movimento de um mundo altamente dinâmico, os indivíduos para sobreviverem em meio às constantes transformações, se adaptam. Desse modo, como seres inconclusos e dependentes que são do ambiente, movidos por impulsos naturais, eles adquirem prematuramente o hábito de aprender, isto é, aprender a aprender para acompanharem o fluxo permanente das mudanças.

O primeiro obstáculo que têm a vencer é o domínio do próprio corpo, é sua capacitação para atividades como levantar a cabeça, coordenar as mãos, os pés, pegar objetos, engatinhar, andar, falar, etc. São essas as condições necessárias para atender o interesse da criança que é se comunicar com o ambiente, sobretudo com as pessoas e as atividades que elas executam. “A rapidez que se desenvolve a inteligência durante os primeiros dezoito meses de vida [...] prova suficientemente que o desenvolvimento do controle físico, não é uma aquisição física e, sim, uma aquisição intelectual” (DEWEY, 1979a, p.204). O método de aquisição desses hábitos assemelha-se ao do pensamento reflexivo, porquanto “Possuindo [...] fim próprio, a criança observa as pessoas como observa os acontecimentos naturais, para receber novas sugestões quanto ao meio de realizá-lo” (DEWEY, 1979a, p.206). Feito isso, “Escolhe alguns dos processos que viu empregar, experimenta-os pessoalmente e acha-os apropriados ou não; confirma-se ou não sua opinião sobre o valor deles, e, continua, assim, a escolher, a preparar, a adaptar, a procurar provas, até que o fim desejável seja atingido” (DEWEY, 1979a, p.206). À medida que vai acumulando conquistas, amplia seu poder sobre o ambiente, em outros termos, desenvolve-se inteligentemente.

Dessa forma, o imaturo incorpora os sonhos, os ideais, os modos de agir e pensar daqueles que o rodeiam. No entanto, ainda assim, há um abismo entre esses conhecimentos adquiridos inconscientemente ou indiretamente e os conquistados historicamente pela

¹¹ Ao nos referirmos, neste trabalho, à educação tradicional, estamos nos referindo à educação herbartiana.

humanidade. Para a transmissão intencional dos conhecimentos acumulados pela humanidade, é imprescindível a criação de um ambiente artificial e formal. Esse é o objetivo da criação do ambiente escolar que, para Dewey, deve ainda conservar o movimento característico da vida real, já que o desenvolvimento da inteligência se dá pela motivação do indivíduo em resolver obstáculos que lhe impedem a satisfação de necessidades ou desejos relativos à vida. “Por essa razão, um dos mais ponderosos problemas com que a filosofia da educação tem de arcar é o modo de conservar conveniente equilíbrio entre os métodos de educação não formais e os formais, e entre os casuais e os intencionais” (DEWEY, 1979b, p.9). Neste capítulo, abordaremos os métodos de direção da educação progressiva proposta pela filosofia da educação deweyana e os métodos de direção da escola tradicional cujo principal expoente é Johann Friedrich Herbart (1776-1841).

Os problemas educacionais são muitos e difíceis de resolver. De acordo com John Dewey, esse é o único ponto sobre o qual as diferentes teorias da educação concordam. Entretanto, isso não impede que o filósofo elabore uma filosofia da educação que, em seu cerne, vise democratizar as relações humanas de tal forma que essas relações possibilitem ao indivíduo uma interação inteligente com o ambiente, e, com isso, uma organização de fato, que permita o seu desenvolvimento e o do meio, concordando, assim, segundo ele, com o movimento natural do universo. Evidentemente, de acordo com o que foi apresentado neste trabalho até o momento, esse tipo de organização é fundamentado na experiência, que é a essência do processo educacional deweyano. Na exposição de sua teoria democrática da educação, Dewey dialoga com o expoente da educação tradicional, Herbart, referindo-se aos modelos das ditas escolas novas ou progressistas que se contrapõem à escola tradicional, analisando seus métodos assim como seus pontos em comum e os discordantes.

Esse diálogo crítico evidencia o erro da visão generalizadora de um senso que coloca a teoria deweyana e a de todas as escolas novas “em um mesmo saco”. Dewey, sobretudo em sua obra *Experiência e Educação* (1938), critica a mentalidade comum, em nosso meio, do “isso ou aquilo”, que opta por extremos ou, dito de outra forma, a radicalidade na oposição entre escola tradicional e escolas novas, que pretende tudo destruir sem que aja a devida análise. Vejamos as bases teóricas que sustentam a autoridade, defendidas por Herbart, na educação tradicional e ainda tão presentes na atualidade.

2.1. A fundamentação da autoridade na educação tradicional herbartiana

Dewey, no capítulo *A educação conservadora e a progressiva*, em sua obra *Democracia e educação*, faz uma análise sucinta da teoria herbartiana. A diferença fundamental entre a teoria de Herbart e a teoria deweyana é a negação, por parte de Herbart, da potencialidade inteligente e natural humana. Essa diferença, na base de tais teorias, desloca potencialmente o centro gravitacional da autoridade na educação e, por conseguinte, na vida humana. Ampliamos a autoridade escolar para a vida, pois os hábitos encontrados e alimentados nesse espaço interferem em todas as relações dentro e fora dele.

Na concepção de Herbart, a formação do espírito se dá “[...] pelo estabelecimento de certas associações ou conexões de conteúdo por meio da matéria apresentada do exterior. A educação se efetua pela instrução tomada em sentido estritamente literal; é uma edificação feita, de fora para dentro, no espírito” (DEWEY, 1979b, p.75). A objeção de Dewey a essa asserção não se fundamenta no fato da educação ser responsável pelo desenvolvimento do espírito, visto ser isso o que realmente acontece na visão do filósofo pragmatista. O problema apontado por Dewey refere-se ao tipo de formação defendido por Herbart, formação esta que tem um cunho técnico, a saber, a defesa da ação puramente externa como responsável pela construção do “eu”. O espírito, na educação herbartiana, é construído graças às várias formas de reações de acordo com a atuação de diferentes realidades sobre ele. Essas diferentes qualidades são denominadas por Herbart de apresentações. As apresentações, quando manifestas, passam a pertencer definitivamente ao indivíduo. O ingresso de novas ou mais fortes apresentações fazem com que as demais se “acomodem” abaixo do limiar da consciência. Nesse espaço há um impulso próprio que movimentam tais apresentações. Como vimos, em Herbart não há faculdades ou capacidades inatas no indivíduo. É assim, isto é, fazendo associação, conjunção ou dissociação de tais apresentações que esse filósofo da educação explica a memória, o pensamento e o sentimento. No primeiro caso, uma apresentação nova se associa com outra representação abaixo do limiar da consciência, constituindo o campo da memória. “O prazer é o resultado do reforço mútuo que as atividades independentes das apresentações se podem prestar pela sua conciliação; a dor, sua dispersão por diversos modos antagônicos, etc.” (DEWEY, 1979b, p.76). As primeiras apresentações têm importância fundamental, já que são elas que “constituem os ‘órgãos aperceptivos’ que regulam a assimilação de novas representações” (DEWEY, 1979b, p.76).

O controle do educando, na teoria de Herbart, é feito exclusivamente pelo educador ao escolher cuidadosamente os objetos de ensino, ou o conteúdo a ser-lhe apresentado. O primeiro conteúdo é fundamentalmente mais importante, porquanto tem a função de fixar o

conteúdo seguinte, já que “O efeito das novas apresentações é, apenas, o de reforçar os agrupamentos anteriormente formados” (DEWEY, 1979b, p.76). A segunda etapa se dá ordenando-se “[...] a série de apresentações subsequentes na base do lastro de idéias assegurado pelos processos anteriores” (DEWEY, 1979b, p.76). A direção vem de trás para frente e o espírito é todo “conteúdo”.

Dessa forma, Herbart cria seu método de direção com fases formais para todo e qualquer ensino, matéria ou idade, visto que “[...] conhecer consiste no modo que esta matéria reage sobre o conteúdo já submergido abaixo da consciência” (DEWEY, 1979b, p.76). A primeira etapa é a da preparação, e consiste em, elevar ao plano da consciência as apresentações situadas abaixo do seu limiar que deverão assimilar as novas; após, vem o processo de interação entre as novas e as velhas apresentações; a nova etapa é a da aplicação do conteúdo na execução de algum trabalho. Essas etapas são sequenciais e formam, necessariamente, um curso. Dessa maneira vão-se formando, ordenando e acumulando conteúdos.

Saviani descreve as etapas de preparação, apresentação, comparação, assimilação generalização e aplicação, referentes ao sistema educacional herbartiano: “[...] o passo da preparação significa basicamente a recordação da lição anterior; logo, do já conhecido; através do passo da apresentação, é colocado diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe assimilar” (SAVIANI, 2009, p.41). A assimilação considerada por Saviani o terceiro passo se dá por comparação entre o velho e o novo conteúdo. O próximo passo, que é o da generalização significa que o estudante “[...] já assimilou o novo conhecimento e é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido” (SAVIANI, 2009, p.41). O último passo que é o da aplicação corresponde, de acordo com Saviani, com as “lições para casa” e ocorre por meio dos exercícios nos quais o estudante demonstrará se aprendeu ou não o novo conhecimento. Saviani pretende, com isso, demonstrar a natureza científica do método herbartiano, sobretudo nos três primeiros passos, a partir do método indutivo utilizado por Bacon.

Dewey, embora teça críticas ao método de educação criado por Herbart, reconhece o valor e a importância do filósofo alemão para a educação. Herbart organizou o ensino dando-lhe finalidade por meio de um método e processo conscientes, tirando-o da região do costume e da eventualidade. Mais do que isso, tudo no ensino e na disciplina passou a poder ser explicitado, não devendo nos contentar com vagas e mais ou menos místicas generalidades sobre os últimos ideais e símbolos espirituais. Herbart suprimiu a noção das faculdades inatas

que se poderiam aperfeiçoar pelo exercício com qualquer tipo de material e tornou importante, acima de tudo, a atenção ao material concreto de ensino e ao conteúdo. Podemos pensar, como Herbart, que a natureza é perfeita, entretanto, “O navio, cuja construção está feita com toda a arte para ceder às ondas e ao vento, espera pelo piloto para lhe indicar o seu destino e conduzir o seu curso de acordo com as circunstâncias” (HILGENHEGER, 2010, p.112). Herbart preocupou-se também com a progressão da instrução, visto que “Apresentou os problemas de método sob o ponto de vista da conexão dos mesmos com o material do ensino: o método tinha de cuidar do modo e da sucessão com que o novo material deveria ser apresentado para assegurar sua conveniente interação com o velho” (DEWEY, 1979b, p.77).

Conquanto Herbart se tenha preocupado com a devida continuidade e progressividade do conteúdo, seu erro, na concepção deweyana, foi não reconhecer o aprendiz como um ser ativo que atua e interage em seu dinâmico ambiente e se, “[...] a aquisição de conhecimentos e a aptidão intelectual técnica não influem para criar uma atitude mental social, a experiência vital ordinária deixa de ganhar maior significação, ao passo que, na mesma proporção, o ensino escolar cria homens meramente "eruditos", isto é, especialistas egoístas” (DEWEY, 1979b, p.9). Prossegue Dewey:

Evitar uma separação entre aquilo que os homens sabem conscientemente por tê-lo aprendido por meio de uma educação especial, e aquilo que inconscientemente sabem por tê-lo absorvido na formação de seu caráter mediante suas relações com outros homens, torna-se tarefa cada vez mais melindrosa à proporção que se desenvolve, especialmente, o ensino (DEWEY, 1979b, p.9-10).

Dewey, quer dizer com isso que a aprendizagem não se dá apenas de maneira consciente, pelo contrário, a formação do caráter se dá pelo ensino indireto. Alheio a isso, o sistema herbartiano difere do sistema deweyano, sobretudo porque a autoria do conhecimento é exclusivamente do professor, cabendo ao aluno o papel de re-citá-lo. Assim considerada, “Esta teoria representa o mestre-escola em seus próprios domínios, fato este que exprime, ao mesmo tempo, a sua força e a sua fraqueza” (DEWEY, 1979b, p.77). Sua força, na responsabilidade em dirigir seus estudantes, e sua fraqueza, ao ignorar, de acordo com Dewey, a capacidade do estudante para compartilhar com o professor o conhecimento adquirido por ambos nas possíveis soluções de problemas surgidos na vida humana. E mais, no que se refere ao ponto essencial, essa teoria ignora que “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” (DEWEY, 1979b, p.78). Conclui Dewey que a educação não é a livre manifestação das inclinações inatas, como defendem algumas teorias que se contrapõem à de Herbart, mas sim a redireção das energias manifestadas, para um fim adequado à situação presente, isto é, “É um processo de reconstrução, de reorganização” (DEWEY, 1979b, p.78) das atividades inerentes à vida. Em seu artigo intitulado: *Meu Credo pedagógico* (1897), composto por cinco credos relativos à educação, o filósofo afirma: “Creio que os lados psicológico e social estão organicamente relacionados e que a educação não pode ser considerada uma cessão entre os dois, ou a imposição de um sobre o outro” (DEWEY, 2005, p.2).

Dewey ratifica, dessa forma, sua crítica à educação como instrução, dada sua incompatibilidade para a compreensão ou significação das coisas que compõem a vida na relação entre estudantes e professores.

2.2. Os conteúdos como autoridade no processo educacional deweyano

Na defesa da autoridade ou organização necessária à manutenção da vida, Dewey critica a metodologia da escola tradicional, sem, no entanto, desmerecê-la por inteiro. O filósofo norte-americano defende a obrigatoriedade dos conteúdos e do planejamento das aulas pelos professores e afirma “[...] a maioria das falhas no controle [dos estudantes] remete à falta de planejamento suficientemente pensado com antecedência” (DEWEY, 2010, p.59, acréscimos nossos). O filósofo qualifica o planejamento proposto de inteligente. Nele, o conteúdo parte das experiências reais dos estudantes e, por isso, o professor deve estudá-los e conhecer suas relações na turma. Em resumo, ele deve conhecer sua turma, perceber suas necessidades e disposições para assim, poder criar condições favoráveis ao desenvolvimento da matéria, para que esta atenda a essas necessidades.

Como exemplo das condições que promovem o desenvolvimento inteligente dos estudantes, Dewey propõe a utilização de atividades práticas na escola, tais como cozinhas, oficinas, laboratórios, etc. salientando que o proveito desses materiais não está apenas no fato desses equipamentos criarem oportunidades para atividades, “[...] mas por eles criarem oportunidade para o tipo de atividade ou para a aquisição de habilidades mecânicas” (DEWEY, 2010, p.88), específicas, e diz, “[...] despertam a atenção dos alunos para a relação entre meios e fins e, conseqüentemente, fazem com que eles passem a considerar a forma como as coisas interagem umas com as outras para produzir efeitos definidos” (DEWEY,

2010, p.88). Esse é o mesmo princípio utilizado nos laboratórios científicos e que vem ao encontro da preocupação fundamental do pragmatismo que é a percepção e consciências não só da relação entre causa e consequência das coisas, mas de **como** tais coisas acontecem. Alerta Dewey: “A falha em não dar atenção constante ao desenvolvimento do conteúdo intelectual das experiências e em não obter uma organização sempre crescente de fatos e ideias pode, no final, simplesmente reforçar a tendência a um retorno reacionário ao autoritarismo moral e intelectual” (DEWEY, 2010, p.90).

2.2.1. Autoridade e liberdade no processo educacional deweyano

A liberdade é um importante conceito filosófico, mas há quem a deseje e há quem não a deseje devido a compreensão do que ela signifique. Para Sartre, estamos condenados à liberdade, o que implica responsabilidade pelas direções escolhidas. No que tange à educação, afirma Dewey: “Qualquer teoria, bem como qualquer conjunto de práticas, pode tornar-se dogmática se não tomar como base o exame crítico de seus próprios princípios fundamentais. Digamos que a nova educação enfatize a liberdade do aluno. Está correto” (DEWEY, 2010, p.24-25). Entretanto, o filósofo nos faz um desafio, ao propor-nos uma importante questão: “O que significa liberdade e quais são as condições capazes de transformá-la em uma realidade?” (DEWEY, 2010, p.25).

O estudo da teoria educacional deweyana, sobretudo o de seu conceito de democracia e liberdade, põe abaixo muitos preconceitos sobre essa teoria. Objetivando desfazer outro mal-entendido em relação à sua proposta educacional, o filósofo reforça a necessidade do planejamento. Diz ele: “Uma razão particularmente importante de ser mencionada neste momento é aquela segundo a qual o planejamento prévio é desnecessário e até essencialmente hostil à legítima liberdade daqueles que aprendem” (DEWEY, 2010, p.59).

A única liberdade de importância permanente que temos, de acordo com o filósofo, é a liberdade da inteligência ou do pensamento reflexivo e “O erro mais comum acerca da liberdade é (...) identificá-la com liberdade de movimento, ou com o lado externo ou físico da atividade” (DEWEY, 2010, p.63). Esse erro da escola tradicional, que exporemos em nosso próximo capítulo, sobre os problemas em nossas escolas atuais, consiste na crença de que os estudantes, pelo fato de estarem tolhidos de movimento corporal, sentados, enfileirados e enrijecidos, necessariamente estão sob o controle do professor e este poderá incutir neles os conhecimentos necessários, no caso, instruí-los. Essa noção, de acordo com Dewey, é errada,

já que dualiza a atividade em interna e externa e é fruto da noção de pensamento como entidade, o que, impossibilita “[...] a liberdade de pensamento, de desejo e de propósito” (DEWEY, 2010, p.63). Recordemos o capítulo anterior, no qual apresentamos o conceito de pensamento reflexivo como parte constitutiva da atividade com a qual ele se inicia e na qual termina. Na busca da realização de nossos propósitos de crescimento é que percebemos que “Não há disciplina tão severa no mundo quanto a disciplina da experiência sujeita aos testes do desenvolvimento e do direcionamento inteligentes” (DEWEY, 2010, p.94).

Chamamos aqui a atenção para o fato de que, diferentemente da escola tradicional, o professor na escola progressiva, não prepara a matéria a ser explicada diretamente aos seus alunos, mas cria condições para que esse conteúdo se desenvolva democraticamente por meio do intercâmbio também com os estudantes motivados por perspectivas talvez diferentes em consequência de suas experiências anteriores. Portanto, afirma Dewey: “Sempre que haja liberdade intelectual surgirão inúmeras ocasiões que não são e não podem ser previsíveis e que devem ser utilizadas” (DEWEY, 2010, p.82). Entretanto ele reafirma que seu método se fundamenta num processo de continuidade e não num *laissez-faire*, porque “[...] há uma diferença decisiva em usá-las [imprevisibilidades] no desenvolvimento de uma linha contínua da atividade e confiar que estas ocasiões possam fornecer o principal material da aprendizagem” (DEWEY, 2010, p.82, acréscimos nossos).

As críticas, quando referentes à falta de conteúdo no método da escola progressiva deweyana, são infundadas, pois que tal método, tem de fato, importante valor ao se reportar às experiências reais dos estudantes e, conseqüentemente, utilizá-las em condições propícias ao desenvolvimento gradativo de novas e mais aprofundadas experiências educativas. Contudo, algumas correntes que se opõem ao método tradicional limitam seus métodos à primeira parte metodológica aqui exposta, ou seja, valorizam a experiência vivida pelos imaturos sem ocupar-se de sua condução, crendo e, com isso, cometendo o erro oposto ao da escola tradicional, segundo a qual tais imaturos não têm condições de compreender logicamente o conhecimento. Mesmo com a finalidade de colocar em prática a filosofia da educação proposta por John Dewey, a maior dificuldade apresentada aos professores é justamente a continuidade da educação com experiências educativas; quanto a isto, Dewey diz que as críticas são bem justificadas. É necessário que nós professores acreditemos nesse método da inteligência e não desanimemos, assim propõe Dewey; entretanto, temos também de considerar suas imprescindíveis condições de desenvolvimento, as dificuldades de nossa realidade e as condições inóspitas como as que descreveremos em nosso próximo capítulo.

Em Herbart, os conteúdos são constituídos por um fluxo gradativo de conhecimento apresentado pelo professor, uma acumulação de informações a serem associadas, elaboradas e generalizadas pelo aluno. Com isso, “O aluno, então, aprende, uma por uma, as definições, e, juntando progressivamente uma à outra, constrói o sistema lógico, imbuindo-se gradualmente, por esses meios, da qualidade lógica vinda de fora” (DEWEY, 1979a, p.89). Assim, o estudante prossegue acumulando o conhecimento que utilizará no futuro e, como o professor não sabe a que profissão seu estudante penderá, a educação deverá disponibilizar-lhe o máximo de informações, visto que “[...] a multiplicidade de interesses é uma garantia não só de sólidas escolhas em todas as variadas situações morais da vida, como também da escolha inteligente da profissão” (EBY, 1978 p.412). Portanto, a educação tradicional herbartiana é uma preparação para o futuro, não obstante, “Dewey acredita que a escola não deve tomar como princípio a tarefa de ‘preparação para a vida’ uma vez que já é vida” (HENNING, 2010, p.58).

A progressão do conhecimento proposta por Dewey é elaborada a partir dos conhecimentos familiares do estudante, de forma tal que o professor proporcione condições que, diante de obstáculos, o estudante possa gradualmente, imbuído de curiosidade, investigar o desconhecido e com isso, ampliar seus hábitos ou o conhecimento familiar, já automático ou inconsciente. O resultado desse processo investigativo é que os “Novos fatos e novas ideias, assim obtidos, tornam-se a base para novas experiências em que novos problemas se apresentam. O processo é uma espiral contínua” (DEWEY, 2010, p.82). Em outros termos, o professor cria um ambiente propenso ao crescimento, ou dito de outra forma, favorável à ampliação da experiência que, como vimos no capítulo anterior, é viva, dinâmica e, portanto, devido a sua capacidade plástica, alarga-se. Este é o movimento constituído pela experiência educativa, já que “[...] o crescimento depende da presença de dificuldades a serem vencidas através do exercício da inteligência” (DEWEY, 2010, p.82).

Nesse sentido, a redireção, em Dewey, é necessariamente compartilhada, já que “Em dado momento ela requer que, de todas as tendências cuja manifestação se provoca, sejam escolhidas as que encontrarem a energia no ponto necessário” (DEWEY, 1979b, p.27). Mas, para que possa haver redireção é necessário escolher as inclinações expressas no momento pelo estudante, para realizar tal atividade sendo indispensável o acompanhamento do professor ao longo desta atividade, uma vez que “Sucessivamente, ela requer que cada ato se relacione devidamente com o que precedeu e com o que o seguirá, de modo a conseguir-se a ordem da atividade. Focalizar e coordenar são, portanto, os dois aspectos da direção – um

espacial e o outro temporal” (DEWEY, 1979b, p.27). Conclui o autor, “O primeiro assegura o atingir-se o alvo; o segundo mantém o equilíbrio para a ação ulterior” (DEWEY, 1979b, p.27). Para o filósofo norte-americano, é impossível uma direção puramente externa.

2.2.2. O interesse como autoridade no processo educacional deweyano

O conceito de redireção deweyano fundamenta-se no seu conceito de interesse que implica curiosidade, necessidade e desejo. As inclinações inatas do indivíduo e sua necessidade de interação com seu meio, diante da dificuldade de serem satisfeitas, fazem com que, de acordo com Dewey, os impulsos tornem-se desejos, os quais são a mola propulsora da atividade do indivíduo para manter sua condição de vivo dentro dos padrões em que esteja inserido, como também em seu ideal de satisfação. Em outras palavras, o interesse identifica-se com o “eu” em constante transformação. A escola não tem o poder de incutir em seus estudantes o interesse por isto ou aquilo, mas sim de propiciar-lhes um ambiente adequado para suas manifestações com o auxílio de profissionais competentes e sensíveis a seus impulsos permitindo que estes possam redirecioná-los por vias satisfatórias, as quais devem atender os desejos individuais em consonância com os desejos do grupo. Esse processo se dá, necessariamente, em forma de trabalho colaborativo. A preocupação deweyana está necessariamente relacionada com a parte e com o todo.

Quanto à superficialidade, esta é capaz de produzir apenas falsos desejos, daí o constante esforço para mantê-los. Dewey faz uma analogia: “Algumas crianças têm tanta necessidade da excitação produzida por cores violentas e sons agradáveis, quanto os bêbados a têm pelo álcool” (DEWEY, 1973, p.70). Prossegue o filósofo: “É isso que explica a distração e a dissipação de energia dessas crianças: estão constantemente dependendo de sugestões externas e têm uma singular falta de iniciativa quando entregues a si mesmas” (DEWEY, 1973, p.70). Este fato é facilmente constatado no esforço de alguns professores ao utilizarem métodos exageradamente acrobáticos, de palhaçadas e tudo mais, sobretudo nos cursinhos pré-vestibulares para prender a atenção de seus estudantes.

Dewey afirma que o aprendizado é inerente ao estudante, “só ele aprende, e por si”. Contudo, à escola cabe ensinar verdadeiramente e de uma forma melhor, a saber, “O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (1979a, p.44). Todavia, para pilotar esse barco é necessário que o professor conheça seus estudantes, suas histórias de vida, e, assim, possa perceber melhor as forças

atuantes nestes estudantes e aproveitá-las na redireção em busca da realização de seus desejos, suas esperanças. Sobre este aspecto, ainda que haja uma grande variedade de desejos, afirma o filósofo: “Há [...] algumas tendências e forças que agem em todo indivíduo normal, forças para as quais cumpre apelar e que se deve utilizar, se se pretende empregar os melhores métodos de desenvolvimento de bons hábitos de pensamento” (DEWEY, 1979a, p.44).

Dewey reconhece a dificuldade de redirecionar as energias inatas nas inúmeras situações impostas pelo viver e, sobretudo, de fazer delas o conteúdo de desenvolvimento e crescimento. Embora a tarefa seja mais simples que a da educação tradicional, “O processo é lento e árduo. É uma questão de crescimento, e há muitos obstáculos que tendem a impedir o crescimento e a desviá-lo para caminhos errados” (DEWEY, 2010, p.30-32). O professor, na educação tradicional, tem como única preocupação a próxima aula. É muito comum ouvirmos na escola, diante do desinteresse do estudante, alguns professores dizerem, como que eximindo-se de responsabilidade, “Eu fiz minha parte”...

Na filosofia da educação deweyana a preocupação do professor é com o caráter geral da vida, com o todo. Diante de dificuldades, ele procura investigar e compreender onde está o problema ou problemas que provocam tais reações. Investiga suas possíveis causas, pois o objetivo da educação não se limita ao presente ou ao passado, visto remeter-se a um futuro que vai além da aula ou do ano seguinte. O professor tem ciência de que está sempre situado e, portanto, o trabalho não depende somente, mas também dele. Na proposta da filosofia da educação deweyana, o professor não é um técnico, mas um profeta do futuro, porquanto “O professor, mais do que qualquer outro profissional, tem que olhar para o futuro com uma visão de longo alcance” (DEWEY, 2010, p.78) e os caminhos da nova educação “Na verdade são caminhos mais exigentes e difíceis e assim se manterão até que tenham alcançado a maioria, e isso levará anos de trabalho sério e cooperativo por parte daqueles que o adotarem” (DEWEY, 2010, p.94).

2.2.3. A importância da historicidade na direção humana

O ponto fundamental do pragmatismo é a percepção do significado dos fatos graças às suas relações de causa e efeito que se dão em um determinado e constante encadeamento. Neste sentido, outra objeção que Dewey dirige à escola herbartiana é a sua reprodução do passado, a saber, o conteúdo fixo é selecionado pelos mais velhos e transmitido aos jovens e crianças. “Aprender aqui significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à cabeça das

gerações anteriores mais que isso, o que é ensinado é considerado como essencialmente estático” (DEWEY, 2010, p.21). Inclusas neste método encontram-se as regras morais e os hábitos de conduta. Nesse caso, o conteúdo de ensino é o “[...] produto cultural de sociedades que consideram que o futuro será exatamente como o passado, e que passa a ser usado como substância educacional em uma sociedade em que a mudança é uma regra e não uma exceção” (DEWEY, 2010, p.21). No entanto, o passado é importante, mas como meio para resolvermos os problemas presentes e não como um fim, visto que “As instituições e costumes que existem no presente e que dão origem aos males e às distorções sociais não surgiram do dia para noite. Possuem uma longa história por trás deles” (DEWEY, 2010, p.80). Prossegue Dewey “Tentativas de tratá-los simplesmente com base naquilo que é óbvio no presente fatalmente resultam na adoção de medidas superficiais que, no fim, apenas tornarão os problemas existentes mais sérios e mais difíceis de serem resolvidos” (DEWEY, 2010, p.80).

A importância histórica apresentada por Dewey, bem como toda sua teoria, tem suas bases no princípio de interação e continuidade da experiência, como vimos no capítulo anterior. As teorias que tanto subestimam ou superestimam o passado, incorrem no erro por desprezarem tais princípios, “Até que esse problema seja solucionado, o atual conflito entre ideias e práticas educacionais continuará” (DEWEY, 2010, p.80). A importância de remontar ao passado como meio de resolver problemas é tão importante para o indivíduo quanto o é para a sociedade. E, diferente do que se possa pensar, a relação entre os jovens e os mais velhos, na teoria que se pauta na experiência real do estudante, é mais ampla e significativa.

Na escola tradicional há exigência da memorização para a finalidade de re-citar a lição. “Acredita-se que quem é mais inteligente vai melhor nos estudos, no trabalho, nos esportes [...]” (CUNHA, 2001, p.69). Mais ainda, “[...] acreditam que a inteligência possa ser adquirida como mercadoria, um elemento exterior incorporado ao indivíduo por meio de uma técnica mágica” (CUNHA, 2001, p.69). A diferença na filosofia da educação deweyana é que a memória é importante, mas para armazenar dados a serem utilizados como sugestão de soluções diante de dificuldades em situações atuais; são materiais a serem utilizados como ferramentas no processo inteligente de pensar. Nada pode ser considerado pronto, delineado ou formatado *a priori* em um mundo em constantes transformações, sobretudo, quando se deseja que o indivíduo cresça; e esta nos parece ser a função da educação intencional.

2.2.4. A autoridade do ambiente no processo educacional deweyano

A escola é o meio propício para investigação, afinal estamos em constante interação num mundo cheio de mistérios. Estamos rodeados por esses mistérios, muitas vezes tão próximos de nós, que sentimos sua presença ao mesmo tempo em que, deles não temos, ainda, compreensão. Esse é o campo do espanto, da admiração e da curiosidade. Uma característica bastante filosófica. Sobre essa espécie de curiosidade, comenta Dewey: “No sentimento, obscuro embora, de que os fatos que impressionam diretamente os sentidos não contam toda a história, de que atrás deles há mais, de que deles virá mais, é que repousa o germe da curiosidade intelectual” (DEWEY, 1979a, p.46). A investigação na escola deve ser orientada pelo professor, pois é ele o líder que a respeito do viver tem mais experiências, bem como uma melhor visão geral dos fatos e dos problemas, muitas vezes ainda desconhecidos pelos estudantes, o que não significa que esse profissional seja detentor de uma verdade estática. Pode ocorrer, com frequência, que problemas surgidos em aulas sejam também, para o professor, novidade. Sendo assim, o mestre encaminhará a investigação imbuído de tanta curiosidade quanto a de seus estudantes. A curiosidade intelectual, para Dewey, tem sua especificidade: “A curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma seqüência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim” (DEWEY, 1979a, p.47). Só nestes casos, há disciplina, há saber, um controle de energia para alcançar um foco, mediado pela estratégia do pensamento reflexivo.

Dewey acentua mais uma vez a função ativa é propulsora do estudante, como parte ativa no processo de educar. Assim como no interesse, na curiosidade, “o professor tem geralmente, mais que aprender que ensinar” (1979a, p.47), prossegue o filósofo: “Raras vezes poderá aspirar ao encargo de acendê-la, nem ao mesmo de aumentá-la; sua função é mais de prover os materiais e as condições próprias para dirigir a curiosidade orgânica, rumo a investigações que possuam um fim [...]” (DEWEY, 1979a, p.47). A orientação do professor visa que as atividades despertadas pelo interesse, também “[...] produzam resultados positivos no aumento do conhecimento, bem como aptas para converter a inquirição social em capacidade de descobrir coisas de outrem conhecidas, em capacidade de interrogar livros e pessoas [...]” (DEWEY, 1979a, p.47). Aí está o germe de uma sociedade que visa o poder e o controle no constante movimento de readaptação orgânica e universal. Readaptação que garanta à sociedade modos de vida progressivamente melhores. O questionamento, a dúvida e a investigação constantes são a base da sociedade em contínuo movimento de emancipação. O espaço escolar é um espaço de investigação e troca de conhecimentos. É nesse processo de

trabalho conjunto que há para Dewey, o desenvolvimento de responsabilidades e da inteligência.

Para isso, é função do professor propiciar condições para que seus educandos não apenas desenvolvam cada vez mais habilidades naquilo para o que são naturalmente inclinados, mas, que por meio dessas habilidades ampliem sua experiência diante de problemas ou novidades. Na verdade, a função do professor é a de estimular a saída da rotina, da acomodação com o acréscimo de conhecimento e ampliação de hábitos que favoreçam cada vez mais a criatividade.

2.2.4.1. A autoridade do professor no processo educacional deweyano

A filosofia da educação elaborada por Dewey defende a necessidade de conteúdos, de planejamento sobretudo a autoridade do professor. Mas, no que consiste essa autoridade? Vimos que muitas pessoas confundem a liberdade com o *laissez faire* e que a proposta deweyana não condiz com essa forma de educar. Ao defender a participação ativa dos estudantes nas aulas, Dewey não exclui a participação do professor. “Na realidade, o professor é o líder intelectual de um grupo social: líder, não em virtude de um cargo oficial, mas de seu mais largo e mais profundo acervo de conhecimentos, de sua experiência amadurecida” (DEWEY, 1979a, p.269-270), que o capacita a redirecionar sua turma. São várias as condições necessárias ao professor para o exercício de uma educação verdadeiramente democrática.

O preparo intelectual do professor “[...] deverá ser abundante a ponto de transbordar, muito mais amplo que o fixado pelos limites do compêndio ou de qualquer plano traçado para o ensino de uma lição” (DEWEY, 1979a, p.271). Mais ainda, diz Dewey: “Deverá abranger pontos colaterais que lhes permitam tirar proveito das perguntas inesperadas, dos acidentes imprevistos; deverá fazer-se acompanhar de verdadeiro entusiasmo pela matéria, o qual se comunicará, por contágio” (DEWEY, 1979a, p.271). Dessa forma, podemos perceber que a formação intelectual que o filósofo pretende dos professores, não é a formação, digamos, intelectualista ou apenas técnica, desprovida de significado. Podemos perceber que também não se trata simplesmente do dom tão apregoado, o de ser professor; trata-se, sim, do ser profissional que como todo profissional competente investe, como se diz “de cabeça,” no aprofundamento do conhecimento e da atividade com os quais se identifica. Na verdade, a condição intelectual necessária ao professor pretendida por Dewey, nada mais é do que a que

lhe permita servir de exemplo ao estudante, ou seja, sua base intelectual deve estar incorporada nele, dito de outra forma, o conhecimento dele já deve estar inconsciente.

Dessa forma, um profissional assim descrito atende à reivindicação da educação progressiva deweyana de que “O professor precisa ter seu espírito livre para observar as reações e movimentos mentais dos estudantes que compõem o grupo. O problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria”. Portanto, o professor deve ter toda a sua atenção dirigida aos educandos no intuito de com eles estabelecer verdadeira comunicação. Consequentemente, “É-lhe necessário manter-se desperto de todas as formas de expressão corporal da condição mental – embaraço, aborrecimento, domínio, despontar de uma idéia, atenção fingida, tendência para se mostrar, para sobressair na discussão, por egoísmo, etc.” (DEWEY, 1979a, p.271). Mais ainda, deve o professor “[...] ser sensível ao significado de todas as expressões verbais, não só seu significado como palavras, mas seu significado como índice do estado mental do grau de observação e compreensão do aluno” (DEWEY, 1979a, p.271). Para que se estabeleça essa real comunicação é necessário que o professor domine mais do que o conhecimento da sua disciplina.

O professor há de ter, de acordo com Dewey, também o conhecimento técnico entendido como conhecimento profissional, já que para quem se entende como professor, não basta conhecer, mas também saber transmitir conhecimento. Há uma queixa muito comum nas escolas, da parte dos estudantes, sobre esta dificuldade de alguns professores. Portanto, para a comunicação do conhecimento, o professor deverá conhecer a psicologia, a história da educação e os métodos que a experiência alheia aconselha para o ensino de várias matérias. Isso “[...] o habilita a notar, nas respostas dos estudantes, aspectos que passariam despercebidos a um leigo, e para interpretar, rápida e corretamente, o que os alunos fazem e dizem” (DEWEY, 1979a, p.272). Também, conhecendo os métodos considerados úteis por outros, o professor estabelece um diálogo com eles no intuito de melhor utilizar tais métodos de formas cada vez melhores.

Dewey nos adverte que esses métodos não devem ser utilizados como formas fixas e predeterminadas de ação e sim como guias, porquanto “No momento em que o professor se dê conta de que seu conhecimento teórico se interpõe a respeito de uma situação, o aconselhável é seguir o seu próprio julgamento – quando tenha verificado, naturalmente – que se trata de uma intuição esclarecida” (DEWEY, 1979a, p.272). Dewey finaliza essa série de condições imprescindíveis à função de liderança do professor, ratificando a importância do planejamento

particular de cada aula para que não se deixe envolver por impulsos sem objetivo que o prenda literalmente ao texto. Para isso recomenda que, em seu planejamento, o professor elabore para si mesmo as seguintes perguntas:

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

E assim são as questões indispensáveis ao atendimento dos princípios de interação e continuidade nos conteúdos das aulas. Os critérios para a liderança do professor, expostos por Dewey, ratificam a nossa percepção de que é impossível atribuir às pedagogas a função de treinar o professor quanto à forma de ensinar, e ao professor caberia somente o conhecimento do conteúdo. A nosso ver, tal método dualiza o pretense ensino, além do mais, como observamos em nossas escolas, não funciona e, se funcionasse, esse artifício tornaria o ensino simplesmente mecânico. Entendemos então que, a técnica necessária ao professor, proposta por Dewey exige mais tempo e aprofundamento embora o autor comente que alguns professores façam isso naturalmente.

CAPÍTULO III

A AUTORIDADE EM NOSSAS ESCOLAS¹²: CONTRAPONTO ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO PROGRESSIVA

Em nossa última formação continuada realizada no Paraná (fevereiro de 2013), o professor Celso Vasconcellos, dando-nos as boas vindas por meio de vídeo com o tema: *O desafio da qualidade na educação*, chamou-nos a atenção para o senso comum existente na profissão de educador, em relação a muitos pontos e abordou algumas categorias para uma rápida análise de nossos problemas. Fê-lo a nosso ver, em consonância com o pensamento deweyano. Iniciou com a categoria historicidade, ressaltando a importância de olhar as coisas como inseridas no processo histórico, visto que estas não surgem do nada. A segunda categoria abordada foi a totalidade: a respeito da qual citou a afirmação de Hegel, a verdade é o todo. Na sequência, mencionou a criticidade, isto é, a necessidade de ir além da aparência, perceber a contradição, inclusive a nossa e rigorosidade para não cairmos em abordagens moralistas. São procedimentos importantes para analisar os cinco elementos que compõem, segundo Vasconcellos, as “armadilhas históricas” que são: 1) desmonte social; desorientação, crise de valores, controle das mídias, das tecnologias e da sociedade consumista e altamente excludente. 2) desvalorização da educação escolar e dos educadores, elemento mais recente a partir dos anos setentas com a ampliação de números de escolas, mas com baixa qualidade educacional. 3) currículo disciplinar instrucionista, disciplinas compartmentalizadas e avaliação classificatória e excludente que resulta num campo de batalha entre professor e aluno 4) formação frágil do professor; 5) justificativas ideológicas para fracassos dos alunos, o que impede a constante revisão de nossas práticas. Todas elas estão articuladas, mas só a primeira e a segunda são normalmente percebidas pelos professores. O viver a realidade não traz automaticamente a sua compreensão, pelo contrário, muitas vezes a realidade mais oculta do que revela a essência, acentua Vasconcellos. Escolhemos propositalmente as palavras do professor Vasconcellos para iniciarmos este nosso último capítulo, no qual exporemos alguns problemas existentes em nossas escolas que, a nosso ver, contrapõem-se à educação humanista defendida por John Dewey. A falta de consciência da realidade parece-nos ser o

¹² Ao nos referirmos a “nossas escolas”, tanto no título como no corpo do texto, nos referimos a várias escolas da cidade de Londrina, nas quais atuamos de 2006 até o presente momento, ressaltando que houve um ano, no qual trabalhamos em nove escolas simultaneamente.

problema fundamental da nossa sociedade. E, se nós professores, como afirma Vasconcellos, não temos ciência de tais problemas, como poderemos educar? Temos autoridade para isso?

3.1. A autoridade da instrução

As reuniões pedagógicas, bem como as de formação continuada para educadores, realizadas em nossos estabelecimentos de ensino, evidenciam as dificuldades vividas por esses estabelecimentos no exercício de sua função educativa. O elevado índice de reprovações na escola pública tem mobilizado não só o seu corpo escolar como também o sistema nacional de educação em busca de soluções. O problema é que, desse sistema, não conseguimos sequer apontar uma teoria metodológica em uso, em nossas escolas públicas. O que observamos é o predomínio de aulas expositivas, com a utilização do livro didático público, e queixas da maioria dos professores por causa da indisciplina e da falta de interesse de estudantes que atrapalham as aulas (diurnas de cinquenta minutos, e noturnas de quarenta e cinco minutos). O que percebemos de similar ao método tradicional herbartiano é a figura do professor como detentor de verdades fixas, definidas, em seu conteúdo, pelo livro didático. O quadro “negro” e os cadernos dos estudantes repletos de matéria são os critérios utilizados para avaliar o bom professor e a boa aula. A explicação da matéria é cobrada pelos alunos, ainda que muitos não prestem atenção e que a atividade se restrinja a uma simples leitura de texto. O “não entendi nada” é constante diante de uma simples dificuldade. O apelo dos estudantes às respostas prontas e imediatas é rotineiro. Grande parte dos estudantes, em nossas escolas públicas, não se dá ao trabalho de adquirir conhecimento, de se instruir, como propõe Herbart e como gostaria a maioria dos nossos professores. Seu interesse é, quando muito, obter nota suficiente, situação angustiante, que nos remete aos questionamentos de Dewey em relação ao método instrucionista: “Quantos adquiriram habilidades específicas por meio de exercícios automáticos que limitaram seu poder de julgamento e sua capacidade de agir com inteligência diante de novas situações?” (DEWEY, 2010, p.28). Repassando-nos a impressão que observa nossas escolas, prossegue Dewey:

Quantos passaram a associar o processo de aprendizagem com algo entediante e maçante? Quantos acharam o que aprenderam tão distante da vida fora da escola que nenhuma capacidade de controle lhes proporcionou para o comando da vida? Quantos passaram a associar os livros com uma tarefa maçante de maneira a ficarem “condicionados” a leituras rápidas e ocasionais? (DEWEY, 2010, p.28).

Como parte desse quadro, as avaliações são realizadas através de provas e trabalhos seguidos de “recuperações” asseguradas por lei, Parecer nº 12/97 do CNE-CEB, com a Deliberação 007/99 do CEE – PR e com o Caderno de Orientações para Elaboração do Regimento Escolar. O que temos observado é que essas instruções não são, em geral, lidas pelos professores, mas “traduzidas”, em partes, pela equipe pedagógica. Dessa forma, não há como compreender o contexto a que se remetem tais instruções. Assim sendo, as instruções, sem a devida compreensão, adquirem, apenas, um caráter de ordem. Esse fato se deve, em grande parte, ao desinteresse do professor, cansado de teorias como estas que não condizem com as reais condições presentes no espaço escolar, em vez de argumentar contra essa situação, rende-se a ela. E, como as "ideias não correspondem aos fatos", nos questionamos: O que recuperamos?

Se o método de ensino e aprendizagem em nossas escolas constitui, a nosso ver, um problema, os ditos métodos de recuperação são ainda piores. Dewey critica a escola tradicional por promover experiências deseducativas ao impedir o desenvolvimento da inteligência do indivíduo em experiências reais. A “recuperação” utilizada, ultimamente, em nossas escolas, apenas reforça maus hábitos, porque, muitas vezes, quando o professor chega para aplicar a prova, os estudantes já perguntam quando vai ser a “recuperação”. Não são poucas as vezes em que até se recusam a fazer a prova. As “recuperações” em geral não são para sanar possíveis dificuldades de compreensão da matéria, mas se destinam àqueles que conversaram, que não prestaram atenção, enfim, que não tiraram nota suficiente. Há escolas que, além das “recuperações” previstas por lei, acrescentam outras, até mesmo alterando notas de bimestres anteriores para facilitar a promoção dos estudantes. Observamos várias vezes alunos debochando dessas "facilidades".

Outro mau costume e hábito realimentados em nossas escolas relacionam-se aos pontos dados pelos trabalhos ou tarefas. É muito comum um estudante fazer o trabalho e seu caderno ser copiado pela maioria da turma. Professores detentores de “autoridade” dizem não permitir que façam isso em suas aulas. Ainda que se multipliquem as chances de recuperação e o conteúdo seja, em grande parte, cobrado por meio de trabalhos (grande parte não entregue), muitos estudantes não conseguem atingir as médias mínimas para sua aprovação. Seu caso é então submetido ao conselho de classe. Essas ações evidenciam práticas deseducativas eximindo os estudantes de qualquer responsabilidade, o que demonstra um

abandono educativo camuflado continuamente em “novas chances”. Diante dessas circunstâncias, nos vem a questão: educamos?

3.1.1. A autoridade dos Conselhos de Classe

Constatada a insuficiência do aprendizado (na relação professor e turma) a escola apela para a autoridade avaliativa do conselho de classe. As instruções recomendadas pela Secretaria de Educação - *Orientações para encerramento do ano letivo: o papel do pedagogo na mediação do Conselho de classe* - são “disponibilizadas” ou, melhor dizendo, quando muito, da mesma forma, “partes delas são traduzidas” como expusemos anteriormente. O documento faz considerações sobre a função do pedagogo na escola que:

[...] historicamente esteve preso a um ranço funcionalista e burocrático, ligado à idéia de supervisor e orientador escolar, o qual secundarizou, senão descaracterizou, a função pedagógica. Para o supervisor escolar, tivemos a demanda de controlar ritmos, tempos e horários, tais como o papel de supervisor da fábrica. Para o orientador coube a função de mediar as políticas compensatórias de um mundo excludente, fato este que acabou psicologizando as relações. Nesta perspectiva, surgem visões deterministas acerca do papel da equipe pedagógica que em nada contribuem no avanço do trabalho escolar.

Na sequência, o documento alega mudanças na atuação da equipe pedagógica, que teria a função de orientar os professores, em um processo de contínua relação, quanto à forma de ensinar conteúdos. Na verdade, o que presenciamos em nossas escolas é o trabalho, atribuído à equipe pedagógica de “apagar fogo”, de resolver problemas a todo o momento. São raros e roubados os momentos de diálogo pedagógico. O documento apresenta um contexto alheio à nossa realidade. Ademais, embora defendamos o trabalho colaborativo entre professores e equipe pedagógica, nossa experiência, como professora em busca de conhecimento para o exercício desta função em meio à complexidade que envolve o domínio do conteúdo da filosofia acrescido dos métodos de direção do jovem e da criança, não acreditamos que o pedagogo tenha condições de cumprir a função formal a ele atribuída. Mas, esta é uma discussão que carece de mais espaço. Voltemo-nos ao conselho. Abaixo, destacamos mais um trecho do documento, com as instruções e critérios para o conselho de classe:

- Não há nota mínima estabelecida: o processo de desenvolvimento escolar de todos os alunos que não atingiram média para aprovação deve ser submetido à análise e decisões do Conselho;
- Não há número de disciplinas para aprovar ou reprovar. Mesmo que o aluno tenha sido reprovado em todas as disciplinas o que está em análise é sua possibilidade de acompanhar a série seguinte;
- Questões disciplinares não são indicativos para reprovação. A avaliação deve priorizar o nível de conhecimento que o aluno demonstra ter e não suas atitudes ou seu comportamento;
- Ter sido aprovado em conselho de classe no ano anterior não quer dizer que o aluno não possa ser novamente aprovado no ano seguinte. Isto pode ser um sintoma de que o acompanhamento pedagógico deste aluno não foi efetivo de modo a mudar os encaminhamentos para que o aluno tivesse oportunidade de outras formas de entendimento dos conteúdos;

Importa aqui ressaltar que é comum pedirmos as fotos de quem estamos avaliando, por não conhecermos o estudante, nem sequer seu nome, devido ao grande número de estudantes em sala de aula, além da grande quantidade de turmas que o professor precisa assumir para compor sua carga horária e salário. O que impressiona nesses critérios é o peso dado à “humanidade” do estudante, em detrimento de sua majestade, a nota, cultuada durante todo o ano. Por outro lado, o que foi medido pela nota? Que tipos de avaliações foram feitas anteriormente que não conseguiram detectar valores, ditos necessários, à promoção do estudante? O dualismo entre conhecimento técnico e caráter, criticado veementemente por Dewey, é claramente expresso quando é sugerido que a avaliação priorize o conhecimento técnico que o aluno demonstra ter e não suas atitudes. Neste caso, “Não é de se estranhar que esse “conhecimento” não exerça grande influência na vida extra-escolar. Mas isto não é razão para extremar-se o conhecimento da conduta, e sim para se menosprezar essa espécie de conhecimento” (DEWEY, 1979b, p.391). Se a indisciplina não é critério para reprovação, que autoridade temos sobre ela? Se, de um lado a escola “passa a mão na cabeça” dos estudantes de outro lado, excede de forma diferente.

3.1.2. A autoridade puramente externa

Dewey considera a educação progressiva mais humana que a tradicional. Então, se considerarmos o pensamento como algo inerente ao homem e a proposta da sua educação nova como a que investe no desenvolvimento, cabe-nos concordar com tal asserção. No entanto o que presenciamos em nossas escolas não é uma educação para o exercício do pensar inteligente, mas sim uma educação autoritária. O que é uma educação autoritária? Qual é o procedimento daquele que sofre imposição? Obedecer, obedecer, obedecer... Reproduzir, reproduzir, reproduzir... A posição mental e corporal é a fila, é o estar atrás do outro sem lhe visualizar os olhos... A persuasão, se é que há, se dá pelo medo e, quando este impulso já foi controlado pelo indivíduo, a resposta pode ser expressa por meio da violência. Nesse método de educação não há espaço para criatividade, liberdade e autonomia. Há uma formatação do indivíduo para que atenda aos objetivos desta educação, que consiste em: formá-lo apenas para futuras responsabilidades.

Algumas teorias filosóficas defendem a natureza humana como antissocial e egoísta, e por isso a necessidade da utilização de métodos coercitivos com o fim de se obter uma satisfatória vida em comum. Neste caso, salienta Dewey: “Regulação ou controle denota então o processo pelo qual ele [indivíduo] é levado a subordinar seus impulsos naturais aos fins públicos ou comuns” (DEWEY, 1979b, p.25, acréscimos nossos). Esta concepção nos remete, mais uma vez, ao dualismo indivíduo e mundo, e desconsidera os desejos individuais em prol do social. Prossegue Dewey: “Desde que por essa concepção sua natureza é completamente alheia a este processo e mais se lhe opõe do que o auxilia, a função educativa tem neste ponto de vista um cunho de coação ou compulsão sobre o indivíduo” (DEWEY, 1979b, p.25). Diante desta perspectiva há possibilidade de algum tipo de prazer? Mais preocupante ainda é que “As pessoas encarregadas de dirigir as ações alheias correm o perigo de esquecer o desenvolvimento ulterior dos seus dirigidos” (DEWEY, 1979b, p.28). O perigo é que, quando a educação não desenvolve a consciência de acordo com a forma adequada de agir, na primeira oportunidade que tenha o indivíduo, ou caso supere o medo das ameaças que lhe são feitas, ele pode explodir seus instintos cegos represados. Assistimos frequentemente a isso em nossas escolas. Alguns estudantes não temem as ameaças, que, para muitos de nós, eram alarmantes, como reprovação, comparecimento dos pais à escola, etc. Outros não temem nem sequer a polícia. Imersos em situações tão difíceis, não obstante compartilharmos os mesmos espaços, vale a pena remetermo-nos às palavras de Dewey: “Enquanto estiverem neste pé as relações entre pais e filhos, professores e alunos, patrões e empregados,

governantes e governados, não formarão eles verdadeiro grupo social, por mais estreitamente que se toquem suas respectivas atividades” (DEWEY, 1979b, p.5).

Observamos, com frequência, algumas situações, não só em nossas escolas, mas também em nossa sociedade nas quais o autoritarismo é confundido com autoridade. “Os indivíduos utilizam-se uns dos outros para obter resultados desejados, sem atender às disposições emocionais e intelectuais e ao consentimento daqueles de quem se servem” (DEWEY, 1979b, p.5). Sendo assim, “Este uso subentende a autoridade física, ou de posição, habilidade, aptidão técnica e o domínio mecânico ou financeiro da aparelhagem ou dos instrumentos de trabalho” (DEWEY, 1979b, p.5). Não há direção efetiva puramente externa. Para que a direção aconteça é necessária a participação e colaboração ativa daquele que merece ser dirigido a fim de conquistar seus reais e possíveis objetivos. A redireção compartilhada na e para a experiência educativa é o exercício efetivo para a autonomia. Este tipo de direção é profilático, constante e se dá indiretamente através do ambiente em que convivemos.

3.1.3. A autoridade das câmeras

No dia 1 de novembro de 2013, A Folha de Londrina, principal jornal da cidade, trouxe em destaque: “*Alunos e professores vigiados* – Enquanto pais e mestres defendem a instalação de câmeras para ampliar a segurança, críticos alegam que a medida representa invasão de privacidade”. Partindo do pressuposto de que controlamos os imaturos indiretamente através do ambiente, como educar significativamente? Em outras palavras, como direcionar os jovens para a autonomia de um pensar reflexivo, em um meio que se assemelha - como compara Foucault - a uma prisão e a um hospício?

Quando se refere à importância do ambiente, porque é nele e com ele que estamos interconectados, Dewey está se referindo à sua totalidade. No caso das escolas, nossa sensibilidade capta o ambiente inóspito de seu conjunto, isto é, de sua arquitetura a seu mobiliário. Em sua maioria, as escolas são construídas com grandes corredores e nestes localizam-se as celas, digo, salas de aula. A sirene ou o toque de recolher não difere, na maioria das vezes, da sirene da polícia, da ambulância ou do bombeiro. Felizmente, algumas escolas substituíram a sirene por música, outras restringiram seu uso. Voltando a Foucault, o filósofo associa o horário do intervalo, que traz tanto gosto aos estudantes, ao banho de sol dos presidiários. É interessante observar que frequentemente os estudantes pedem que os

“soltem mais cedo”, e a resposta, às vezes, vem em tom de brincadeira: “Sou apenas a carcereira, não o diretor do presídio”. As grades de contensão complementam o quadro sombrio.

A lotação das salas não se diferencia muito da dos presídios. Já fomos comunicados que para 2014 as salas estão lotadas. Em 2013, em uma das escolas, tivemos quarenta estudantes nos primeiros anos do ensino médio, no período matutino, o que significa uma lotação na qual mal cabe o professor. Salas abafadas no verão. Só há pouco tempo, em uma das escolas, foram trocadas as cortinas, para impedir a entrada do sol. O índice de depredação de cortinas, carteiras e banheiros é grande. Enfileiram-se e mapeiam-se os estudantes na tentativa de combater a indisciplina, devendo eles permanecer o período das aulas em suas duras e desconfortáveis carteiras. Muitos jovens são altos e é visível a dificuldade de se adaptarem a essas carteiras. Gostam de sentar nas carteiras e não nas cadeiras, o que evidentemente é proibido. No período matutino os alunos devem permanecer nas salas das sete horas e trinta minutos às dez horas, quando saem para o intervalo. Voltam às dez horas e quinze minutos e permanecem até às onze horas e cinquenta e cinco minutos. Não devem sair no intervalo da troca de professores, e as saídas, mesmo para ir ao banheiro, em uma das escolas, são controladas por cartões com o nome do professor que deu a autorização. As câmeras estão continuamente atentas a todo movimento, nas tentativas, em algumas escolas, de controlar até o professor, e são colocadas de modo que deixam pontos cegos em parte do espaço determinado aos estudantes.

A reportagem acima citada comenta a agressão sofrida, em sala de aula, por duas professoras, em um prazo de 30 dias, e a permissão dada por algumas prefeituras e governos para a colocação dos olhos mecânicos em todas as escolas. No final do mês de setembro, a diretora da escola municipal, Irene Aparecida da Silva, na zona sul, foi atacada a chutes e socos por um aluno de 13 anos que já possuía um histórico de mau comportamento. No segundo caso, ocorrido na semana anterior, uma professora da Escola Mari Carreira Bueno, da zona oeste, foi empurrada por um aluno de apenas 10 anos. Ambas registraram boletim de ocorrência, a primeira chegou a usar imagens captadas pelo sistema de vigilância para comprovar a violência. O Conselho Tutelar acompanha os casos e o Núcleo Regional de Educação afirmou oferecer acompanhamento psicológico às professoras. Um dos alunos ainda estaria afastado das atividades, aguardando decisão sobre retorno ou não às aulas na mesma escola. Recentemente, mostra a reportagem, a “Secretaria Municipal de São José dos Campos [...] aprovou um projeto que prevê a instalação de 894 câmeras em 149 unidades da rede

municipal de ensino. A ideia é que cada escola receba um kit com seis câmeras: cinco dentro da instituição e uma na frente”.

Outro fato, alvo dos noticiários, foi o referente ao diretor da escola que chegou a participar de uma sessão da Câmara de vereadores de Londrina, em que se tratava da colocação de câmeras no saguão dos banheiros de uma escola. Pouco mais de um ano depois da polêmica, a direção afirma que a decisão de manter os equipamentos foi acertada. De acordo com o diretor da instituição, depois da instalação, o número de roubos dentro das salas de aula, de violência, de uso de drogas, de pichação de carteiras e paredes caiu drasticamente. "No primeiro momento eles acharam que iríamos invadir a privacidade. Mas as imagens só são utilizadas para averiguarmos uma determinada situação", comenta. Dias após a instalação, uma aluna foi flagrada levando droga para dentro da escola. Certos de que foi o melhor a fazer, o número de câmeras passou de 28 para 42 nesse período. O investimento foi de R\$ 7 mil. "Parece que estamos em outra escola de tão tranquilo. Hoje, alunos e professores estão totalmente acostumados mas, principalmente, conscientes de que se fizerem algo errado serão responsabilizados", garante o diretor. A questão que nos vem à mente: Foi o mal cortado pela raiz? A resposta: Tais ações são paliativas e tentam encobrir os verdadeiros problemas. Sobre este tipo de ação “controladora” alerta Dewey: “É mesmo verossímil que acreditemos ter influência reguladora ou controladora a ação de uma força superior, esquecidos de que, embora possamos levar um cavalo até a água, não poderemos obrigá-lo a beber” (DEWEY, 1979b, p.28-29). Prossegue o filósofo, “[...] e que poderemos trancar um homem em uma penitenciária, mas não torná-lo arrependido. Nesses casos de ação direta sobre os outros, precisamos distinguir os resultados físicos dos resultados espirituais” (DEWEY, 1979b, p.29). Com isso o filósofo enfatiza, mais uma vez, que os adultos influem continuamente sobre os imaturos, mas só se tornam conscientes disso quando os mais jovens contrariam sua vontade. O ímpeto então é de se fazerem obedecer à força. O resultado é o aumento da desobediência e o cultivo de um caráter social dissimulador, ou seja, quando muito, agimos bem apenas, em presença da autoridade externa. Quando não há fiscalização, dirigimos excedendo a velocidade; da mesma forma, furamos o sinal vermelho, colamos nas provas, sonegamos impostos, etc. Portanto:

Quando confundimos resultado físico com resultado educativo, perdemos sempre as probabilidades de fazer a própria pessoa contribuir, com sua participação, para o efeito visado e de, por esse meio, desenvolver-lhe no espírito uma direção intrínseca e perseverante no sentido conveniente (DEWEY, 1979b, p.29).

A questão sobre as câmeras continua na mídia. No mesmo dia, a *Folha de Londrina* (1/11/2013) publica outro artigo, sobre a instalação de câmeras nas escolas, com o seguinte destaque: *Limite da vigilância ainda é motivo de polêmica*. Nesse espaço, o presidente do Conselho Estadual de Educação do Paraná, Oscar Alves, se posiciona da seguinte forma: "É uma realidade sem volta. Percebemos que cada vez mais as escolas têm instalado o equipamento, sobretudo em locais de circulação, a fim de evitar *bullying* e outros tipos de violência. Mas qual o limite dessa vigilância?". Propõe ainda o presidente, "Precisamos discutir o que interfere na privacidade e gera constrangimento e o que traz segurança. É uma linha muito tênue que divide as situações".

Oscar Alves posiciona-se, particularmente, apenas pela instalação de câmeras em áreas externas; para isso, apoia-se em um dos "[...] únicos estudos realizados no país, que foi publicado pela Controladoria Geral da União (CGU) do Rio Grande do Sul". O Conselho Estadual de Educação gaúcho, embasado nesses estudos, elabora um documento, no qual afirma "[...] o uso de câmeras pode ser nocivo por interferir na autonomia da ação do professor, bem como na relação que deve ser construída entre os sujeitos, de forma pedagógica, garantindo o bom desenvolvimento das atividades". Esta colocação do conselho vem ao encontro da teoria educacional deweyana que compreende a escola como um espaço que deve ser intencionalmente organizado e cuidado para oferecer as condições propícias às suas três principais funções que são; "Simplificar e coordenar os fatores da mentalidade que se pretenda desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; criar um meio mais vasto e melhor equilibrado do que aquele pelo qual os imaturos, abandonados a si mesmos, seriam provavelmente influenciados" (DEWEY, 1979b, p.24). O documento do Conselho Estadual de Educação é concluído, com a determinação: "Os alunos, sujeitos de direitos e responsabilidades individuais e coletivas, devem respeitar as normas, não porque estão sendo filmados, mas porque faz parte do crescimento pessoal a construção de valores que pautam o convívio social".

Mas, se da pura autoridade externa podemos em alguns momentos, nos "libertar", porque não controlar os desejos humanos com uma autoridade onipotente, onisciente e onipresente?

3.1.4. A autoridade divina

Diante de tantas dificuldades no controle do ambiente escolar, grande tem sido o apelo ao divino. Embora estejamos em um Estado que se diz laico, as súplicas e os símbolos de uma autoridade superior e transcendente estão espalhados por todos os lados. É comum encontrarmos na escola até pequenos altares onde a bíblia é exposta. Algumas escolas chegam a fazer preceder as aulas de uma oração na sala dos professores. Entendemos até certo ponto esse hábito da reza como expressão da cultura de um país colonizado e explorado pelo catolicismo. No entanto, acontecem exageros. E nossa intervenção se faz presente quando esses exageros comprometem diretamente os estudantes. Houve casos de cultos no horário escolar com a obrigatoriedade da participação de todos os estudantes - um absurdo! Há uma forte pressão da comunidade religiosa cristã sobre a escola, desobedecendo-se com isso, os limites entre a religião e o conhecimento e, a nosso ver, a moral. Dessa forma, na defesa de dogmas, esse procedimento dificulta nosso trabalho em busca de criticidade, participação ativa e inteligente dos estudantes em prol de uma melhor abertura social, porquanto “O desejável é que a pessoa veja por si o que está fazendo e porque o faz, seja sensível a resultados de fato e em antecipação e capaz de analisar as forças que a fazem agir da maneira porque age” (DEWEY, 1964, p.101).

A invasão religiosa no espaço constitucionalmente laico, torna-se maior quando a inserção da reza na escola torna-se lei: *Câmara aprova “lei do Pai Nosso” em escolas de Apucarana*. Esta é a manchete do jornal Gazeta do Povo no dia vinte e oito de junho de 2012. Relata a reportagem que a Câmara Municipal de Apucarana, no norte do estado, aprovou, por unanimidade, um projeto de lei que determina que alunos de escolas públicas e particulares rezem a oração do “Pai Nosso” antes das aulas. Aprovada em primeira votação, a proposição é uma iniciativa do vereador José Airton Araújo, o “Deco” (PR), que argumenta que a lei pode ajudar a “doutrinar” os jovens e mantê-los longe da violência. O projeto ainda precisa passar pela segunda votação, conforme relata a reportagem. O vereador Deco – que é evangélico – argumenta que as religiões cristãs representam “a maioria esmagadora do povo brasileiro” e que é preciso que os jovens se voltem a Deus. O autor da proposta acredita, ainda, que a “Lei do Pai Nosso” pode trazer impactos positivos na segurança. Houve muitos debates na defesa da laicidade da escola, promovidos em grande parte, pelas redes sociais. E em consequência de tais oposições, o projeto foi retirado. “Por 7 votos a 2, a Câmara de Apucarana derrubou, na noite desta segunda-feira (09), o projeto de lei 102/2012, que determinava a oração do Pai Nosso nas escolas da rede municipal”.

Dewey faz uma crítica ao excesso de estímulos com o intuito de impulsionar o indivíduo a fazer algo que se espera que seja feito, excesso de estímulos que provoca dependência. Parece-nos que é esse excesso que acontece na necessidade do indivíduo da fala efusiva do pastor, da palavra do padre, da observação dos conselhos e das respostas prontas dos professores. Talvez esses discursos surtam algum efeito, mas este é superficial e desaparece rapidamente. Efetivamente, na teoria deweyana, são os exemplos de vida que educam. No caso dos viciados apenas por palavras, nos parece que seu “eu” não é consistente, não retém elementos de suas experiências pessoais que possam ser utilizados na condução de sua vida; o viciado não acumula recursos úteis à aquisição de novos conhecimentos. Não há como pensarmos sobre isso sem nos remetermos a Kant, quando em sua obra: *Resposta à questão: O que é esclarecimento?* Clama o filósofo: “*Sapere aude!* Ousa fazer uso do teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento” (KANT, 2009, p.406).

Nesse sentido, Dewey confirma a importância da imaginação que é estimulada pelo desejo de algo diferente da rotina ou diante de uma situação problemática que nos impede de seguir em frente. Vimos quão importante é a função da imaginação no processo de pensar reflexivamente, porquanto é ela que consegue selecionar e articular materiais apreendidos no passado, utilizá-los para resolver uma situação problemática, elaborando inferências ou, em outras palavras, prevendo o futuro, e, com isso, ter a possibilidade de alcançar êxito na atividade presente. No entanto, “Salvo o caso de uma atitude disciplinada, a tendência é para a imaginação abrir vôo. Em vez de se embarçar com os obstáculos à praticabilidade de seu objeto a imaginação permite que este se desenvolva, devido ao imediato sentimento de satisfação que ele proporciona” (DEWEY, 1979b, p.382). Tal situação, nesse aspecto, nos remete às palavras iniciais da obra *Schopenhauer como Educador* de Nietzsche. Embora com raízes filosóficas distintas do autor em relevo neste estudo, a título de ilustração, nos parece pertinente a seguinte reflexão apresentada pelo filósofo alemão: “Ao ser perguntado que natureza encontrou nos homens em todos os lugares, o viajante que viu muitos países e povos e vários continentes respondeu: eles têm uma propensão à preguiça” (NIETZSCHE, 2004, p.138). Nesse sentido, Dewey faz o mesmo diagnóstico, já que pensar inteligentemente exige disciplina e esforço.

Dewey reafirma a nossa preguiça e nos chama a atenção para a necessidade da desnaturalização dos problemas, visto que “Quando encontramos óbices para a expansão, com bom êxito, de nossas energias, devido a um ambiente natural ou social impróprio para a mesma, o processo mais fácil é construir castelos no ar, fazendo-os substituir uma realização

que nos daria o trabalho de pensar” (DEWEY, 1979b, p.382). Importa aqui ressaltar que os problemas não são naturais, eles surgem no processo humano de interconexão com o ambiente natural. Os problemas são inerentes à adaptação a novas situações ou, dito de outra forma, os problemas são intrínsecos à manutenção da vida. No entanto, a falta dessa percepção faz com que muitos, diante das difíceis condições sociais, ao invés de fazerem das dificuldades motivo para a busca de ideias com o feito de reorganizarem o ambiente, fecham-se em seu ostracismo. “Eles buscam refúgio e consolo em seus próprios estados d'alma, em suas próprias imaginações e desejos, aos quais exalçam, dizendo-os mais reais e mais ideais do que o desprezado mundo exterior” (DEWEY, 1979b, p.383). Exemplo disso é que “Para o indiano, a malária que lhe mina o organismo, não é causado pelos germes com que o infetam os mosquitos, mas pela necessidade, em que se acha, de purgar nesta vida os pecados de vidas pregressas. Não há, pois, outro meio de tratar-se, senão pela oração e penitência” (TEIXEIRA, 2007, p.108). O dualismo indivíduo e mundo condiz com esta mentalidade que assola nossa sociedade e, conseqüentemente, a escola. Refere, sobre este aspecto, Dewey: “Em tais condições, os homens vingam-se, por assim dizer, do meio estranho e hostil, cultivando desprezo por ele e dando-lhe nome pejorativo” (DEWEY, 1979b, p.383).

Como os dualismos, de acordo com Dewey, são criados para justificar as desigualdades sociais, explicita o filósofo: “Nos primeiros séculos da era cristã, os sistemas morais de mais influência - o estoicismo, o cristianismo monástico e popular e outros movimentos religiosos - ganharam impulso sob o influxo de tais condições” (DEWEY, 1979b, p.383). Prossegue Dewey, “Quanto mais era recalcada a ação que poderia concretizar os ideais dominantes, mais se consideravam auto-suficientes a vida interior e o cultivo de ideais - como a própria essência da moralidade. Julgava-se moralmente indiferente o mundo externo a que pertence a ação” (DEWEY, 1979b, p.383)¹³. Nesse caso, há a crença de uma alma que habita o interior do corpo e o pensamento é considerado uma entidade abstrata.

¹³ Dewey em outros momentos de sua obra *Democracia e Educação* apresenta um olhar diferenciado do aqui exposto, como por exemplo: “Sempre que a filosofia foi encarada a sério, presumiu-se que ela significava conseguir uma sabedoria que influenciasse o procedimento e a direção. Testemunha isto a circunstância de que quase todas as antigas escolas filosóficas eram também modos de viver organizados, sendo requeridos, daqueles que aceitavam seus dogmas, adotar certos modos distintivos de proceder; também o comprovam a íntima associação da filosofia com a teologia da Igreja Romana na Idade média, sua freqüente associação com interesses religiosos, e, nas crises nacionais, sua associação com as lutas políticas. Esta direta e íntima conexão da filosofia com uma visão da vida, a diferencia da ciência” (DEWEY, 1979b, p.357). Em outro momento afirma o filósofo: “Um dos sentidos populares de filosofia é a calma e a longanimidade em face dos obstáculos e das perdas sofridas; supõe-se, mesmo, ser a faculdade de se sofrer sem se queixar. Esta significação é mais uma homenagem prestada à influência da filosofia estóica, do que um atributo da filosofia em geral. Mas a mesma se justifica na proporção em que sugerir que toda a característica da filosofia é a faculdade de aprender, de extrair significações até das desagradáveis vicissitudes da vida e transformar aquilo que foi aprendido em aptidão para

3.1.5. A autoridade e a religiosidade deweyana

Dewey, como vimos, critica qualquer tipo de dualismo. Para o filósofo, não há alma que habita um corpo, mas, sim um espírito ou inteligência que são nossas disposições mentais (nosso corpo) energias que nos interconectam continuamente com a natureza e, dessa forma, ele, o espírito, acumula historicamente, devido a este constante movimento, o conhecimento necessário à manutenção da vida. Como o desenvolvimento da inteligência ocorre necessariamente no social, “A democracia é, para Dewey, uma verdade indiscutível. Expressa-se sob uma forma aparentemente laica, mas traz consigo, apesar de tudo, um fundo verdadeiramente religioso” (AMARAL, 2007, p.81). No entanto, para Dewey, “[...] a experiência religiosa não tem nada a ver com o interesse por uma determinada religião em particular. Mas, por outro lado, ele defende que toda experiência religiosa profunda deve adaptar-se a quaisquer crenças intelectuais que formos levados a adotar” (AMARAL, 2007, p.81). Dewey aponta, com isso, para uma religiosidade isenta de dogmas. Este pensamento pode estar relacionado ao fato de Dewey ter vivenciado uma experiência religiosa democrática:

A família Dewey chegara aos Estados Unidos por volta de 1630 e professava o credo protestante congregacionalista, que tinha por norma atribuir autonomia a cada comunidade quanto aos assuntos religiosos e não estabelecer sequer uma ordem hierárquica para nortear as relações entre os adeptos. Prevalencia, desse modo, um espírito de igualdade nesta seita religiosa; os magistrados e os ministros eram eleitos, dando ao congregacionalismo a oportunidade de se articular sob a forma de uma democracia religiosa (CUNHA, 1994, p.16).

Quanto à relação intelectual e religiosa, posiciona-se Maria Nazaré, “A nosso ver, essa identificação entre experiência religiosa e crença intelectual só é possível porque no fundo, toda crença intelectual nada mais é do que fruto de uma experiência religiosa autêntica” (AMARAL, 2011, p.83). No entanto, é importante enfatizar que “[...] essa experiência religiosa nada tem a ver com o sobrenatural. Admitir o contrário seria ferir o

continuar a aprender. Uma interpretação análoga é aplicável à generalidade e à última finalidade (ultimateness) em filosofia. Tomadas ao pé da letra, são pretensões absurdas indicativas de insânia. Última finalidade não significa, contudo, que a experiência esteja finda e esgotada e sim a disposição de atingir níveis mais profundos de significação – penetrar abaixo da superfície e descobrir as relações de todos os acontecimentos ou objetos e apegar-se a elas” (DEWEY, 1979b, p.358-359). Compartilhando com o olhar de que para os gregos na antiguidade, filosofia significa modo de viver, ressaltamos Schopenhauer (1788-1860), Nietzsche (1844-1900) e Pierre Hadot (1922-2010).

princípio de continuidade que anima todo o pensamento deweyano. Seria consentir nos dualismos próprios dos pensamentos doentios” (AMARAL, 2011, p.83).

O sentimento religioso, para Dewey, não renega o mundo ou a vida, pelo contrário, “O sentimento religioso é aquele que experimentamos quando intuímos nossa religação com a natureza e com os outros homens” (AMARAL, 2007, p.82). Mais ainda, é o sentimento, “[...] que provamos quando realizamos as possibilidades ideais que a natureza nos oferece, sempre dentro dos moldes do modelo biológico de adaptação do homem ao meio, isto é, ao meio social que inclui também a relação com os outros homens” (AMARAL, 2007, p.82). O ideal, neste caso, constitui-se no processo de ação humana concreta, fundamentada em meios e fins potencialmente possíveis.

3.1.6. A autoridade moral ou inteligente

Não influímos de modo efetivo sobre os imaturos diretamente e sim indiretamente através do ambiente, uma vez que somos uma composição e recomposição constante, em função da contínua correspondência entre nossos impulsos ou desejos e o meio que nos circunda. Sendo nossa natureza social, a melhor forma para o desenvolvimento moral dos jovens e crianças é um ambiente social organizado para isso. Nesse sentido, afirma Dewey: “[...] o maior perigo que ameaça o trabalho escolar é a ausência de condições que tornem possível a impregnação de espírito social; e este é o máximo escolha de uma eficiente educação moral” (DEWEY, 1979b, p.393). O inóspito ambiente de nossas escolas não oferece condições para isso.

Dewey propõe que “[...] a vida na escola deve ser como em uma sociedade, com tudo o que isto subentende” (DEWEY, 1979b, p.394). A vida na escola não deveria diferenciar-se da vida fora dela, entretanto não é o que ocorre. Isto nos faz lembrar um caso recente em que um estudante colocou veneno de rato na água da professora e, diante disso, assim foi a fala indignada do delegado no noticiário da televisão: “A escola tem que entender que este é um caso de polícia e não da pedagogia do Paulo Freire”. O delegado fez críticas à pretensão da escola de ser um ambiente isolado socialmente e detentora de poder para a solução de todos os problemas. Aproveitamos o ensejo para ressaltar que, segundo Dewey, devido às inclinações naturais e, por conseguinte, os maus hábitos, nem sempre os estudantes são passíveis aos meios ideais de redireção durante as aulas: “Em certas situações, talvez a exclusão seja a única medida possível, mas não é a solução. A exclusão pode fortalecer a

necessidade de chamar a atenção e o exibicionismo que são as verdadeiras causas de atitudes antissociais indesejáveis” (DEWEY, 2010, p.58). A adaptação social, que consiste na atividade entre os indivíduos, deve ser a preocupação fundamental e constante do meio escolar, uma profilaxia para as atitudes de egoísmo e violência.

Não vivemos sozinhos, mesmo quando estamos a sós, como é o nosso caso neste momento: Estamos utilizando um computador, o resultado do trabalho de várias pessoas; da mesma forma, utilizamos um apartamento, móveis, um ar que nos refresca, sem contar que estamos de ouvidos abertos às palavras de John Dewey e de seus estudiosos que nos remetem aos problemas vivenciados na escola. Vivemos em uma complexa rede social, somos dela dependentes, queiramos ou não. Sendo assim, a função da escola é redirecionar o estudante, a partir de suas inclinações, à percepção do todo a que sua atividade está relacionada, e esta “[...] compreensão social e os interesses sociais só se podem desenvolver em um meio genuinamente social, onde exista o mútuo dar e receber, na construção de uma experiência comum” (DEWEY, 1979b, p.394). E, para isso, “Deve haver continuidade entre o aprendizado escolar e o extra-escolar” (DEWEY, 1979b, p.394).

A crítica de Dewey à escola tradicional, que poderia ser direcionada também às nossas escolas refere-se à crença deste modelo pedagógico no conhecimento transmitido tal qual se transmitem as coisas apenas físicas (o que nos remete a outro problema, porque ao utilizarmos as coisas, estas também apresentam algum significado para nós). Referindo-se ao ditado: “[...] que não basta ao homem ser bom: ele deve ser bom para alguma coisa” (DEWEY, 1979b, p.395), o filósofo explicita: “O que materialmente ele recebe e dá são, na maioria dos casos, oportunidades e meios para a evolução da vida consciente. De outra forma, não haveria dar nem tomar, e sim uma deslocação das coisas no espaço, semelhante ao ato de se revolver a água e a areia com uma bengala” (DEWEY, 1979b, p.395). Às vezes, ouvimos exclamações interrogativas de professores do tipo: “Como vou enfiar isso na cabeça do fulano?” Não nos comunicamos da mesma forma que transferimos um saco de batatas de umas mãos a outras, “O problema da educação moral nas escolas identifica-se, em verdade, com o problema de assegurar o conhecimento - o conhecimento associado ao sistema de impulsos e de hábitos” (DEWEY, 1979b, p.391). Podemos verificar que Dewey insiste em apontar que controlamos ou redirecionamos nossos imaturos por meio do interesse deles, das suas curiosidades, das suas perguntas. Apenas dessa forma terão consciência ou entrará em sua “cabeça” o conhecimento que anseiam ter para viver. O professor Marcos Lorieri, em

conversa, nos afirmou que “O grande mal da escola é que damos respostas às perguntas que nossos estudantes não fizeram”.

A diferença entre o conhecimento apenas técnico da escola, que limita a educação à instrução e ao conhecimento baseado no interesse e na experiência real do estudante, é que este último influi no desenvolvimento do caráter do indivíduo. O conhecimento não tem valor pelo conhecimento, mas sim pelo que fazemos com ele. Dessa forma, “O conhecimento da dinamite, que tenha um arrombador de cofres, pode ser, verbalmente, idêntico ao que dela tenha um químico; mas, de fato, é diferente, pois é obtido em conexão com objetivos e hábitos diversos e por isso tem conteúdo diverso” (DEWEY, 1979b, p.391). Nesse sentido, percebemos o abismo que há entre a ciência e a filosofia, ou a educação pautada na instrução e a filosofia da educação proposta por Dewey.

O processo educacional deweyano fundamenta-se na livre interação entre os indivíduos, conforme suas palavras: “Em vez de uma escola localizada separadamente da vida, como lugar para se estudarem lições, teremos uma sociedade em miniatura, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum” (DEWEY, 1979b, p.394), e, ainda, “Campos de jogos, oficinas, salas de trabalho, laboratórios, não só orientam as tendências ativas naturais da adolescência, como também significam intercâmbio, comunicação e cooperação - tudo isto atuando para aumentar a percepção de conexões.” (DEWEY, 1979b, p.394). Enfatiza Dewey: “A disciplina, a cultura, a eficiência social, o aperfeiçoamento individual, a melhoria do caráter, são apenas aspectos do desenvolvimento da capacidade de nobremente participar-se de uma [...] experiência bem equilibrada” (DEWEY, 1979b, p.395). Quanto ao real conceito de educação, que não se restringe ao meio para esta vida, o filósofo ressalta: “A educação é essa vida. Manter a aptidão para essa educação é a essência da moral. Pois vida consciente, vida conscienciosa, é um continuo recomeçar (DEWEY, 1979b, p.395). A vida reflexiva é a constante abertura para o novo, para a ampliação e aprofundamento da experiência. O conhecimento está na base da exploração da natureza, possibilitando cada vez mais a ampliação da inteligência que, para Dewey, pode ter alcance progressivo e ilimitado e, “[...] a fé no homem comum enquanto ser dotado de inteligência nada mais é que dogma do credo democrático” (AMARAL, 2007, p.26).

3.2. Práticas metodológicas com objetivo de redireção

Com o intuito de colocarmos em prática as propostas educacionais de Dewey, dirigimos nosso foco ao trabalho de socialização com nossos alunos, devendo esse trabalho servir de base para a direção do ensino e aprendizagem. Essa ideia surgiu após uma semana pedagógica no início das aulas, diante da questão: como colocar em prática, em condições tão desfavoráveis, o que estava propondo a Secretaria da Educação?

Iniciamos o ano letivo com esperança de que ele seja sempre melhor que o anterior. No entanto, se as velhas condições permanecem é quase impossível a melhora. De imediato, já nos deparamos com a realidade do número elevado de estudantes em sala de aula. Como realizar atividades diferenciadas em tais condições? Foi esta a questão que se repetiu no início do ano de 2012, início do nosso mestrado. “A solução que buscamos para tal problema foi dividirmos a turma em equipes. A ideia da prática que apresentaremos a seguir é resultado da observação feita no ano anterior durante as gincanas escolares” (LIMA, 2012, p.66). Muitos estudantes gostam e interagem com vigor, buscando vencer os desafios propostos, somando as qualidades individuais para tal fim. O que também nos impressionou, nessa observação, foi a preocupação das equipes por respeitar as regras acordadas, diferentemente do que acontece em sala de aula. A nossa proposta, na disciplina, constitui em possibilitar o aproveitamento desse impulso, sem estimular a competição. Como objetivo, estabelecemos o fortalecimento de vínculos de afetividade e colaboração entre os integrantes da equipe, para que cada um, de acordo com suas inclinações, pudesse participar da atividade.

Com o intuito de possibilitar melhor comunicação entre os estudantes e estabelecer o diálogo no qual os pensamentos sejam expostos, analisados e susceptíveis a mudanças por meio de atividades práticas, as aulas foram transformadas em oficinas de filosofia. Tal metodologia ainda causa bastante estranhamento nos meios educacionais que esperam, senão “exigem”, como conteúdo a história da filosofia, o que viria de encontro à educação praticada em nossas escolas, instrução que tem como objetivo o vestibular, o ENEM e outras avaliações nacionais. A falta ou a desnecessidade de pensar é bem vinda, porquanto lembrando Claparède nesse particular “O próprio aluno, se é de espírito preguiçoso e, sobretudo pouco dotado, também acha melhor assim. E os pais vêm naturalmente, no saber, um sinal de superioridade do seu rebento” (Claparède, 1954, p.36). Conclui Claparède, “A erudição muita vez engana” (Claparède, 1954, p.36).

3.2.1. A metodologia e os materiais para a prática

Para criar a identidade de cada equipe, foi combinado que elas escolheriam sua cor, nome e logotipo, com vista a ampliarem as formas de linguagens, já que muitos estudantes gostam e desenham muito bem. Houve o estabelecimento de regras - critérios de avaliação - relacionadas à responsabilidade, pontualidade, respeito, concentração, compreensão, colaboração, organização, cuidado e atenção com o outro, como também à correta utilização dos espaços escolares, entre outros. Abaixo apresentamos os “critérios de avaliação” desenvolvidos neste trabalho.

Figura 1 – Tabela de critérios para avaliação dos estudantes

OFICINAS DE FILOSOFIA					
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO					
Escola:		Turma:		Nome da Equipe:	
				Cor:	
Estudante	Presença	Participação/ Colaboração	Pontualidade na execução das tarefas	Respeito	Autonomia

LEGENDA

- Compareceu
- Faltou
- Prejudicou a equipe
- Nuances de cor da equipe



Mãos e cabeça à obra, pessoal!!

Fonte: foto da autora, 2012.

Outro elo de união e responsabilidade dos grupos foi o caderno da equipe, personalizado de acordo com o gosto do grupo. Isso trouxe à tona, contudo, o conflito inerente ao processo democrático que, nesse caso, era a pluralidade de gostos e das dificuldades que engendram as soluções no consenso para privilegiar um em detrimento do outro, visto que não podem todos expressar efetivamente o seu agrado ao mesmo tempo. Esse exercício possibilitou trabalhar bem as relações éticas em sala de aula.

Figura 2 – Cadernos das equipes elaborados pelos estudantes



Fonte: foto da autora, 2012.

Figura 3 – Cadernos das equipes elaborados pelos estudantes



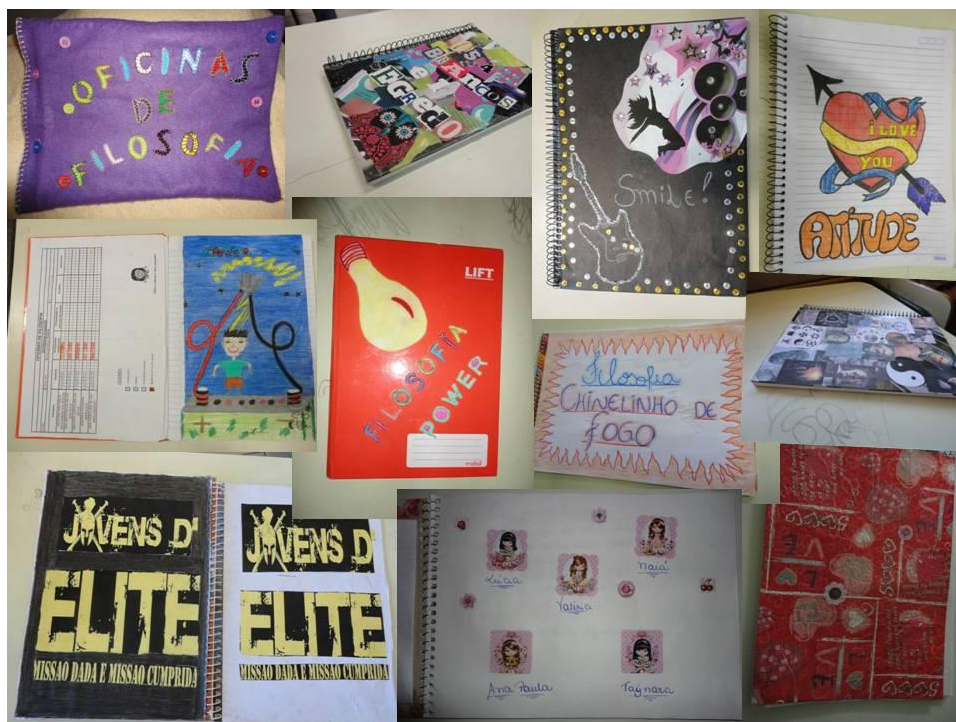
Fonte: foto da autora, 2012.

Figura 4 – Cadernos das equipes elaborados pelos estudantes



Fonte: foto da autora, 2012.

Figura 5 – Cadernos das equipes elaborados pelos estudantes



Fonte: foto da autora, 2012.

Algumas equipes demonstraram dificuldades na escolha dos seus nomes; houve predominância de nomes em inglês, como também a ocorrência de uns imitarem as ideias de outros. Poucos grupos se preocuparam com a escolha de um nome que os representasse realmente. Inferimos que isso tenha acontecido devido à falta do hábito de criação no ambiente escolar. Vários estudantes pediram sugestões e nossa ajuda.

Na primeira oficina, as equipes deveriam trazer o caderno e o material necessário para personalizá-lo de acordo com suas escolhas: tecidos, variedades de papéis, botões, fitas, colas, lápis, giz de cera, glíter, revistas, rendas, entre outros; poucas equipes o fizeram no prazo estabelecido. Boa parte trouxe caderno e material nas oficinas posteriores, prejudicando com isso a sequência das nossas atividades. As aulas iniciaram no dia 8 de fevereiro e ainda no dia 30 de março havia equipes sem o devido caderno. Esse tipo de coisa nos causa bastante frustração.

Outra incúria foi o esquecimento do caderno nas oficinas, atribuindo-se a culpa a outrem. O que se sugere, neste caso é chamar à responsabilidade o grupo como um todo no tocante à sua organização. Nesse sentido, demonstrávamos que isso deveria configurar-se como algo ocasional nas variáveis que fogem ao nosso controle, e não como algo rotineiro que pudesse levar um a culpar o outro, para eximir-se de responsabilidade. Alguns estudantes reclamaram, alegando que não eram crianças para fazer essas coisas.

A ideia da transformação das aulas em oficinas busca maior dinamismo no trabalho com o corpo, porque “[...] de acordo com as tendências da educação contemporânea, será desnorteador se não se reconhecer que a imaginação, tanto como o movimento muscular, é parte normal e integradora da atividade humana” (DEWEY, 1979b, p.260). Prossegue Dewey: “O valor educativo dos trabalhos manuais e dos exercícios de laboratório, assim como os dos jogos, depende da extensão em que auxiliam a dar o senso da significação daquilo que está fazendo. São eles, de fato, se não nominalmente, dramatizações” (DEWEY, 1979b, p.260). Nas oficinas trabalhamos a linguagem com o jogo Wiki; uma roleta determinava se o conteúdo expresso nas cartas seria expresso por meio de desenho ou mímica. Os estudantes gostaram muito dessa oficina.

A distribuição da turma em equipes continua, a nosso ver, sendo uma alternativa para o problema do elevado número de estudantes; no entanto, ainda assim, tivemos dificuldade na orientação das atividades. O trabalho em grupo nas escolas geralmente se limita ao empenho de um ou dois estudantes. Os demais nada fazem, mas têm seus nomes registrados como se tivessem participado. No ensino médio, os hábitos já estão tão arraigados que se torna difícil

mudá-los. Em razão disso e de outras dificuldades, deixamos de lado esse projeto. No entanto, no ano seguinte, alguns estudantes referiam-se com carinho ao nosso trabalho com os cadernos. Ao recordar essa experiência mais amadurecida nos estudos de Dewey, tivemos vontade de tentar mais uma vez, corrigindo algumas falhas típicas de primeiras tentativas.

Este ano, fizemos algumas atividades interessantes e condizentes com a proposta da filosofia da educação deweyana. Diante da indignação de um estudante, expressa em aula, por causa do valor cobrado pelo *xerox* comercializado na escola, reforçada pela concordância efusiva de outros estudantes, sugerimos que fizessem uma investigação sobre como acontece esse processo na escola. A princípio, não acreditaram que teriam a possibilidade de realizarem este trabalho como conteúdo de filosofia. Posteriormente, em uma autoavaliação, uma das estudantes não sabia o que escrever até nos perguntar se poderia falar sobre o trabalho do *xerox*. Ouvindo nossa afirmativa, pôs-se a escrever animadamente.

Neste trabalho de investigação descobriram muitas coisas sobre a escola, entrevistaram o diretor e a secretária da escola que lhes apresentou a documentação sobre o *leasing* da máquina. Foram mais longe: quiseram saber por que nunca utilizaram os laboratórios de ciências e informática da escola. Foram no contra turno conhecer a cozinha e a dispensa. Ficaram admirados com a quantidade e a organização de alimentos estocados. A proibição da venda de certos tipos de alimentos na cantina da escola também começou a ser pesquisada. No entanto, como professora, tivemos muitas limitações para acompanhar, redirecionar estes trabalhos para que as energias deles não se dispersassem. O que fazer com os outros estudantes, nos quais não conseguimos identificar um verdadeiro interesse. Tentamos passar um filme para entretê-los e ganhar tempo a fim de conseguirmos regê-los a todos. Não deu certo.

Mas, acreditamos ser este o caminho para conhecermos nossa realidade, perguntando, investigando, nos unindo, nos colocando junto a nossos estudantes em busca das causas dos problemas que nos assolam. O conhecimento pelo conhecimento não nos livrará da submissão; a ciência teve um grande desenvolvimento, “[...] mas a sua aplicação tecnológica na produção e distribuição em massa exigiu concentração de capital; resultou em corporações comerciais possuidoras de extensos direitos e imunidades legais; e, como é sabido, criou uma vasta e intrincada rede de novos problemas” (DEWEY, 1970, p.218). Dessa forma, deu poderes ditatoriais de um dissimulado controle de opinião, por meio “[...] da propaganda de idéias e da alegada informação, numa escala que atinge cada indivíduo, reiterada dia sobre dia, por todos e cada um dos órgãos de publicidade e comunicação velhos e novos” (DEWEY, 1970, p.218).

Portanto, repetimos os dizeres de Vasconcellos segundo os quais a realidade mais esconde do que mostra sua essência e propomos uma educação fundamentada no pensar reflexivo que nos possibilite atuar por uma democracia de fato, pois embora tenha avançado mais que o esperado, o conhecimento científico vem sendo utilizado, muitas vezes, como instrumento de dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo, tudo parece que encaixa no mesmo passo da dança,
 Igual quiném beber um copo d'água com sede...
 A água querendo ser bebida e a goela seca
 Querendo a água, um encontro...
 É bom, é bonito... Não é atuação não,
 A gente tá ali mesmo... No chão,
 No corpo... No céu...
 Tudo, ali, sendo nós...

As palavras iniciais do cineasta Luis Miotto, no filme *Retalhos do chão do corpo e do céu* retratam poeticamente, a meu ver, o pensamento empírico naturalista e humanista deweyano. Toda a natureza sendo nós, seres humanos inteligentes, inteligência que a penetra e se deixa por ela penetrar, inteligência que nasce e se desenvolve necessariamente nessa relação plural, na qual, continuamente nos fazemos e refazemos em um movimento constante e progressivo. Uma imagem simples da vida. O simples, no entanto não é necessariamente fácil.

A fase de minha pesquisa relacionada ao mestrado buscou compreender as causas dos problemas de indisciplina e apatia relacionadas ao conhecimento e com as quais nos defrontamos em nossas escolas. Todos que dela fazemos parte, somos, pela necessidade de estabelecermos correspondência, para haver aprendizado, por tais problemas afetados. Embora ocupemos um mesmo espaço e estejamos até excessivamente próximos fisicamente (devido ao excesso de alunos em sala), não conseguimos nos comunicar. Por conseguinte, com grande expectativa procuramos em Dewey ferramentas que pudéssemos utilizar para descobrirmos não só as causas desse problema como também os meios para resolvê-lo. Já havia tido um contato não só proveitoso como também prazeroso com o filósofo da educação e isto contribuiu bastante para aumentar a perspectiva de que, ao compreender as dificuldades existentes na escola, pudéssemos com ela contribuir para a consecução dos seus fins. Poderíamos então, finalmente, encontrarmos nela uma verdadeira função do professor, em nosso caso, a função do professor de filosofia. A teoria deweyana não só atendeu ao nosso questionamento sobre a autoridade como superou nossas expectativas devido a sua ampla abrangência.

Ao tirar o poder da esfera da metafísica, Dewey nos livrou de uma eterna espera, a de que outros pudessem resolver problemas eminentemente nossos. Entretanto, ele jamais negou

os mistérios, as ameaças e a insegurança provocados por eles num mundo no qual somos seres incompletos em constante luta pela nossa readaptação e manutenção da vida. Para nos contrapormos a esses perigos, Dewey defende a utilização do conhecimento como instrumento de poder (autoridade). Mas, não é o conhecimento erudito ou apenas técnico fundamentado no objetivo pretendido em nossas escolas, qual seja, somente o de formatar o espírito pela instrução, mas sim continuamente a pensar reflexivamente. Um tipo de pensamento que não se separa da ação, visto que nela nasce e termina. Um pensamento que efetivamente propicie acumulação de valores necessários à vida.

Dewey, em seu credo democrático, confere também ao homem, poder em meio à autoridade do universo, chegando mesmo a colocá-lo em igualdade de equilíbrio de forças com este, ao afirmar a possibilidade do ilimitado desenvolvimento da inteligência humana. Se observarmos o atual desenvolvimento do conhecimento da ciência no avanço das tecnologias de ponta, como leigos que somos diante desses funcionamentos, nos espantamos com seus poderes e efeitos técnicos. Com isto em mente, imaginamos como seria então se o método científico fosse inteligentemente desenvolvido, como propõe Dewey, na educação pública das massas, aonde poderíamos chegar? Se, apenas com o desenvolvimento técnico proporcionado por poucos, atingimos tal patamar, será que com a aquisição de oportunidade de conhecimento inteligente (logo, moral) pela maioria não poderíamos acabar com as desigualdades, desenvolver cada vez mais a humanidade e sonhar com a felicidade?

Não obstante também haveremos aprendido com Dewey que estamos inseridos em situações e estas em um processo histórico, portanto, não sermos onipotentes; necessitamos de condições adequadas para a satisfação de nossos desejos. Os problemas que afetam a escola provêm justamente de condições inadequadas para o desenvolvimento de experiências educativas. Sendo assim, o espaço escolar que, de acordo com o filósofo, tem a função de filtrar o que de melhor tenha alcançado a humanidade e de utilizá-lo como meio de ampliação, desenvolvimento e crescimento humano, tem sua função radicalmente frustrada. Em consequência, o conhecimento se distancia cada vez mais do ambiente escolar.

As medidas tomadas para solução dos problemas na escola, os tipos de vigilância que o Estado, a sociedade e a escola têm utilizado com a pretensão de controle revelam a indiferença que essas instituições mostram em relação às causas desses problemas e conseqüentemente, ignoram a necessidade da reflexão sobre a forma de resolvê-los. A contravenção aumenta cada vez mais, os presídios e delegacias permanecem lotados e nas escolas não sabemos o que fazer com ela. Alguns diretores tentam impedir a matrícula dos

mais hostis mas, a lei os “protege” e nos obriga a aceitá-los. Em meio este caos observamos o poder da mídia que propala as ideologias que atendem seus interesses, impossibilitando qualquer brecha para o pensamento inteligente.

Como vimos, a introdução da filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio, deu-se há pouco tempo; no entanto somos frequentemente ameaçados com a diminuição de sua carga horária, que já é mínima ou, o que é pior, com a sua extinção como circula neste momento nas redes sociais: “O Deputado Izalci - PSDB/DF está com projeto de lei tramitando na Câmara para ser aprovada querendo retirar o ensino de sociologia e filosofia das escolas públicas e alterar a LDB - Lei de Diretrizes Básicas da Educação”. O que fazer?

Alguém talvez nos indague se vale a pena fazer um mestrado, sobretudo, com base em um autor como John Dewey, defensor da democracia, e ser professora em um sistema de educação como o nosso. Não temos a menor dúvida que passarmos nossas últimas férias, feriados e tempo livre do trabalho, debruçados sobre a pesquisa representou ao invés de sofrimento, um ganho inestimável. Porquanto, embora as condições de trabalho nos sejam de todo inadequadas, sabemos qual é a nossa função e objetivo em relação aos nossos alunos. O estarmos conscientes disso nos dá a segurança que não tínhamos antes, resultante do fato de que Dewey nos mostrou uma utilidade na filosofia ao compreendermos que a satisfação subjetiva depende da nossa adaptação ao mundo e, por conseguinte à vida.

Sendo assim, mesmo em condições tão precárias, o que conseguirmos transmitir irá além do que nossos alunos necessitam para passar nos vestibulares das universidades ou em qualquer outra prova padronizada tal qual o leito de Procusto¹⁴ da mitologia grega. Cabe-nos como professores de filosofia estudar muito a fim de conhecermos quanto há de sabedoria na história da filosofia e utilizá-la, não em uma exposição inerte e enfadonha, mas como fatos que propiciem ideias¹⁵, ideias nossas...

Desde o início deste trabalho me preocupava com sua estética em relação ao fio condutor da autoridade no processo educacional em John Dewey. Também, por isso, me identifiquei com Dewey em suas palavras: “O processo da arte em produção relaciona-se

¹⁴ Procusto era um salteador de estradas. Na altura do caminho em que ele se instalava, julgava quem poderia fazer a travessia. Para realizar o julgamento, Procusto dispunha de um leito, no qual ordenava que ali se deitasse todo aquele que desejasse cruzar a estrada. Se porventura, o indivíduo não coubesse na medida exata da cama, sem titubear, ele esticava o pretendente ou cortava-lhe as pernas para que tivesse, então, o tamanho ideal. Triste era a sorte daquele que não coubesse no leito de Procusto. A mutilação ou o suplício, era o seu castigo. Não haveria perdão, nem desculpas. A lei posta que estava, não dava chances a ninguém.

¹⁵ “Quando uma idéia é dita, ela é para pessoa a quem foi dita um fato e, não, uma idéia. A comunicação pode servir de estímulo para a outra pessoa compreender a questão e conceber uma idéia semelhante, ou pode abafar seu interesse intelectual e aniquilar seu incipiente esforço para pensar. Mas aquilo que ela aprende diretamente não pode ser uma idéia” (DEWEY, 1979b, p.175).

organicamente com o estético na percepção – tal como Deus, na criação, inspecionou sua obra e a considerou boa. Até ficar perceptualmente satisfeito com o que faz, o artista continua a moldar e remoldar” (DEWEY, 2012, p.130). Por conseguinte, muitas de nossas páginas foram descartadas e, mesmo assim, esta artista, descontente neste sentido, continuará seu exercício em outras telas, pois nesta, findou nosso tempo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Nazaré. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática**. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. **O discurso de John Dewey sobre natureza humana e conduta**: contribuições à psicologia e à educação. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ANIBAL, Felipe. Câmara aprova “lei do Pai Nosso” em escolas de Apucarana. **Gazeta do povo**. Paraná. 28 de jun. de 2012. Caderno Vida e Cidadania. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1270039> > Acesso em 29 de dez. de 2012.

APUCARANA. Projeto de lei 102/2012. “Lei do Pai Nosso”. Câmara Municipal. Disponível em: < <http://www.apucarana.pr.leg.br/noticias/camara-de-apucarana-derruba-201clei-do-pai-nosso201d/?searchterm=lei%20do%20pai%20nosso> > Acesso em 30 de dez. de 2012.

_____. < <http://www.apucarana.pr.leg.br/noticias/projeto-do-pai-nosso-sai-de-pauta-por-uma-sessao/?searchterm=lei%20do%20pai%20nosso> > Acesso em 30 de dez de 2013.

BRASIL. Projeto de lei PL 6003/2013 Altera os arts. 9º, 35 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=585581> >. Acesso em 20 de jan. de 2014.

CAMPOS, Eunice Mendes. Conselho de classe como meio de transformação da prática pedagógica: uma trajetória possível. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1427-8.pdf> < Acesso em 30 de dez de 2013.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos? Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

CLAPARÈDE, Edouard. **A educação funcional**. Tradução e notas J. B. Damasco Penna. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1954.

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

_____. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

_____. **Meu credo pedagógico**. Tradução de Bruna T. Gibson, 2005. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/23016719/John-Dewey-Meu-credo-pedagogico>> Acesso em 22 de jan. de 2014.

_____. **El hombre y sus problemas**. Versão castelhana Eduardo Prieto. Buenos Aires: Paidós, s/d.

_____. **Teoria da vida moral**. Tradução Leonidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: IBRASA, 1964.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional; EDUSP, 1970.

_____. **Vida e educação**. 8. ed. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

_____. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 4. ed. Tradução Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1979a.

_____. **Democracia e educação**. 4. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b.

_____. **Experiência e natureza**. 2. ed. Tradução Murilo Otávio R. Paes Leme, Anísio S. Teixeira e Leonidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. (Coleção os Pensadores).

_____. **Lógica, a teoria da investigação**. 2. ed. Tradução Murilo Otávio R. Paes Leme, Anísio S. Teixeira e Leonidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1985b. (Coleção os Pensadores).

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

_____. **Experiência e educação**. Tradução Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Reconstrução em filosofia**. Tradução Marsely De Marco Martins Dantas. São Paulo: Ícone, 2011.

_____. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

EBY, Frederick. **Herbart e a ciência da educação**. In: História da educação moderna: sec. XVI/sec. XX - teoria, organização e prática educacionais. 5. ed. Tradução de Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. Porto Alegre: Globo, 1978, p. 408-429.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 31. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2006.

HADOT, Pierre. **Ejercicios espirituales y filosofía antigua**. Madrid: Siruela, 2006.

HENNING, Leoni Maria Padilha. **Fé na educação.** In: História da pedagogia. São Paulo: Editora Segmento, dezembro de 2010.

HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart.** Tradução e organização José Eustáquio Romão. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p.: il. – (Coleção Educadores). Disponível em: < <http://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2012/05/johann-herbart.pdf> > Acesso em 9 de jan. de 2014.

JAMES, William. **Pragmatismo textos selecionados.** Tradução Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção os Pensadores).

KANT, Immanuel. Resposta à questão: **O que é esclarecimento?** In: MARÇAL, Jairo. Antologia de textos filosóficos. Curitiba: SEED-Paraná, 2009.

LIMA, Marileide Soares de. **Dewey no ensino médio em uma escola contemporânea.** Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/aescola/deweynoensino.pdf>> Acesso em 4 de jan. de 2014.

MIOTO, Luis. **Retalhos do chão do corpo e do céu.** Filme

MURARO, Darcísio. **A importância do conceito no pensamento deweyano:** relação entre pragmatismo e educação. 2008. 229 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. A concepção da mente-corpo em John Dewey. In: CHITOLINA, Claudinei Luiz, et al. (Org.). **II Colóquio nacional de filosofia da mente e ciências cognitivas...** Maringá: Humanitas Vivens, 2012. p. 104-130. Disponível em: <<http://www.humanitasvivens.com.br/livro/485589d90324ad7.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo.** 2. ed. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

_____. **Schopenhauer como Educador.** In: Escritos sobre Educação. 2. ed. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLATÃO. **Diálogos I.** [Tradução: Edson Bibi] Bauru, São Paulo: EDIPRO, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares de filosofia para o ensino médio.** Curitiba, 2008. Disponível em: < <http://www.nre.seed.pr.gov.br/pitanga/arquivos/File/diretrizesfilosofia72008.pdf> >. Acesso em: 20 abr. 2012.

_____. Orientações para encerramento do ano letivo: o papel do pedagogo na mediação do conselho de classe. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/arquivos/File/PEDAGOGAS/CONSELHO/Opapeldo pedagogonamediacaoconselhodeclasse_CGE_SEED.pdf > acesso em 30 de dez. de 2013.

_____. Avaliação e recuperação: aspectos legais e metodológicos. Disponível em: < http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/equipe_de_ensino/AVALIACAO_RECUPERACAO_ASPECTOS_TEORICO_METODOLOGICOS.pdf > Acesso em 30 de dez. de 2013.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**; Tradução e notas de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1974. X, 142p. (Atualidades pedagógicas, v.124)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores associados, 2009. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

TEIXEIRA, Anísio. Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação. 2. ed. São Paulo: Nacional. Resenha de: FILOSOFIA e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/filosofia.htm> l>. Acesso em: 9 abr. 2012.

TRIGUEIROS, Marian. Alunos e professores vigiados. **Folha de Londrina**. Londrina, 01 nov. 2013. Caderno Cidades. Disponível em: <http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--56-20131101-2013110114-1-428678 >acesso em 2 de nov. de 2013.

_____. Limite da vigilância ainda é motivo de polêmica. **Folha de Londrina**. Londrina, 01 nov. 2013. Caderno Cidades. Disponível em: <http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--57-20131101> acesso em 02/11/2013.

VASCONCELLOS, Celso. O Desafio da Qualidade da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b_GV3kTpxXA&hd=1> Acesso em 27 de dez. de 2013.

WHITEHEAD, Alfred North. **Os fins da educação**. Tradução Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Nacional, 1969.