

## Aspectos éticos do método pessoal na educação democrática de Dewey

Darcísio Natal Muraro<sup>1</sup>

Sarah de Lima Brito<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo resulta de uma pesquisa que perseguiu o objetivo de investigar os aspectos éticos do método pessoal da educação democrática na perspectiva de Dewey. Para o autor, a educação é uma prática que acontece em um ambiente social e deve ser pautada pela democracia, como meio de enfrentamento dos conflitos da experiência. Nosso problema consistiu na seguinte questão: quais são os aspectos éticos do método pessoal da educação democrática segundo Dewey? Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na metodologia bibliográfica, procedimento voltado para a leitura de obras do autor e de seus comentadores com o objetivo de analisar a forma como se compreendem as atitudes democráticas, na perspectiva do método pessoal e nas relações professor-aluno. Procuramos compreender o que os professores devem fazer do ponto de vista ético para analisar criticamente a pedagogia tradicional e buscar uma pedagogia libertadora, além de novas atitudes ligadas à democracia nas práticas educacionais. Assim, buscamos compreender quatro atitudes indicadas pelo autor: retitude, acessibilidade mental, atividade integrada e a responsabilidade. Estas atitudes nos auxiliaram a repensar práticas educacionais como a incorporação da dimensão ética-democrática na formação de pessoas reflexivas e responsáveis no processo de transformação da sociedade.

**Palavras-chave:** Atitude democrática. Educação. Ética. Aluno. Professor.

**Abstract:** This article results from research that pursued the objective to investigate the ethical aspects of the personal method of democratic education of Dewey. For the author, education is a practice that happens in society and must be guided by democracy, as a means of coping with conflicts. Our problem consisted of the following question: what are the ethical aspects of personal method of democratic education according to Dewey? This is a qualitative research based on the bibliographical methodology, a procedure aimed at reading the works of the author and his commentators with the objective of analyzing how the democratic attitudes are understood, from the perspective of personal methods and teacher-student relations. We seek to understand what teachers should do from an ethical point of view to critically analyze the traditional pedagogy and seek a liberating pedagogy, and new attitudes related to democracy in educational practices. Thus, we seek to understand four attitudes indicated by the author: retitude, mental accessibility, integrated activity and responsibility. These attitudes have helped us to rethink educational practices as the incorporation of ethics-democratic dimension in the formation of reflective and responsible persons in the process of transformation of society.

**Keywords:** Democratic attitude. Education. Ethic. Student. Teacher.

### Introdução

John Dewey é um filósofo da educação reconhecido mundialmente por sua teoria democrática como base para a formação humana voltada para a cidadania. Suas concepções estão explicitadas, sobretudo na sua obra clássica intitulada *Democracia e educação (1979b)* e em outra obra de caráter pedagógica intitulada *Como pensamos (1979a)*. Nestes tratados da educação, Dewey concebe a formação do indivíduo por meio da experiência que se realiza em interação ativa com o meio natural, social, histórico e cultural em que ele se encontra.

---

<sup>1</sup> Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação / PPEdu (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Londrina / UEL. E-mail: dmuraro@uel.br

<sup>2</sup> Graduação em Pedagogia com Iniciação Científica em Filosofia da Educação. E-mail: limasarah2406@gmail.com

Uma das preocupações do autor em sua Filosofia da Educação é discutir a relação professor e aluno no processo formativo. Ele desenvolve quatro pressupostos para a atuação dos professores num processo de ensino e aprendizagem dentro de uma tendência crítica e libertadora: professores e aluno são sujeitos da experiência da qual decorre o conhecimento; o professor é o membro mais experiente e cabe a ele ser o guia do processo educacional; o aluno é sujeito ativo do grupo social que participa e seus interesses têm laços profundos com a cultura; o aspecto afetivo e emocional estão articulados ao cognitivo numa unidade ativa corpo-mente na experiência. Estes pressupostos baseiam a crítica do autor à pedagogia tradicional cunhada por Johhan Friedrich Herbart (1776-1841) considerada de caráter intelectualista e que impõe o interesse centrado nos conteúdos elaborados da cultura e a disciplina como forma de regular o aprendizado do referido conteúdo. Para Dewey, esta pedagogia tem caráter autoritário, creditando ao professor o controle do processo de instrução dos conteúdos de ensino por meio da memorização de definições, das leis estabelecidas pela ciência, sínteses e resumos. Neste sentido, aprende-se reduzindo a memorização daquilo que não tem paixão e vínculo à sua experiência e o professor deve induzir o aluno a se interessar pelo assunto por medo ou premiação, inibindo a dimensão democrática da educação. Contrapondo-se à perspectiva tradicional, Dewey entende que cabe ao professor proporcionar um ambiente adequado para a aprendizagem correspondente ao contexto social articulado com o ambiente mais amplo da cultura, uma pedagogia capaz de trabalhar o interesse comum, e desenvolver no aluno atitudes ligadas à dimensão ética como parte inseparável da formação humana.

Dewey formulou a ideia de educação como reconstrução da experiência, valorizando a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Neste sentido, a reconstrução depende do processo investigativo, denominado de pensamento reflexivo, que se ocupa de desenvolver os problemas da experiência social do aluno. Cada experiência reconstruída proporciona acúmulo de conhecimentos para o enfrentamento de novas situações.

O autor em tela concebe a educação como processo investigativo reconstrutor do conhecimento, o que implica em pensar os métodos de enfrentamento de problemas. Considerando o pensar como o método de enfrentamento de problemas, ele destaca quatro atitudes que corroboram o método pessoal no modo de vida democrático: a retitude (interesse), a acessibilidade mental (confiança / esforço), atividade integrada e responsabilidade (compromisso). Esta pesquisa se propôs a analisar cada uma destas atitudes e sua relação com a democracia.

A pesquisa se justifica pela busca de compreensão das relações entre democracia e educação, especificamente por analisar atitudes de caráter que influem num modo de vida democrático dos professores e alunos, autenticamente sujeitos da vida social.

Desta forma, o trabalho se propõe também buscar elementos que contribuam para pensar uma educação democrática formadora de pessoas dispostas a realizar a experiência comum em torno dos interesses que anelam o grupo social.

Assim sendo, os objetivos desta pesquisa são: analisar as atitudes pessoais de caráter moral como parte do desenvolvimento do método de aprendizagem numa perspectiva democrática segundo Dewey, e aprofundar aspectos relevantes da relação democrática entre alunos e professores para a efetivação de uma pedagogia voltada para o crescimento pessoal e social.

A metodologia deste projeto consiste numa pesquisa qualitativa que se baseia na metodologia bibliográfica que permitirá a leitura das obras do autor e de comentadores do mesmo com o objetivo de analisar a forma como eles compreendem as atitudes éticas do método pessoal na educação democrática.

Para dar início à pesquisa, primeiramente fizemos um levantamento mais amplo da bibliografia do autor para realizarmos uma seleção de obras a serem lidas. As leituras foram realizadas tendo por base a análise textual visando a compreensão e a interpretação das ideias. Concomitante a leitura dos textos acerca desta problemática, foram realizados fichamentos e anotações, para que as informações adquiridas pudessem ser analisadas, discutidas e sistematizadas adequadamente. Damos preferência para as fontes primárias, mas também usamos fontes secundárias de comentadores selecionados para esse fim. Após esses procedimentos fizemos uma sistematização geral do trabalho, a fim de alcançarmos nossos objetivos na exposição final das ideias estudadas.

Como fontes primárias para compreender o conceito de experiência reflexiva de Dewey utilizaremos duas obras principais do autor: *Como pensamos* (1979a), *Democracia e educação* (1979b) e *Experiência e educação* (2010).

## Concepção de democracia

Ao dissertar sobre a democracia, o autor faz crítica aos dualismos das teorias do conhecimento tais como corpo e alma, homem e natureza, método e matéria, entre outros que são entendidos como hábitos intelectuais que prejudicam a capacidade dos indivíduos de conduzir a experiência e dificultam a vida social. Para o autor, os dualismos se originam das divisões sociais que comprometem a prática democrática: “Encontramos a origem destas divisões nas sólidas e altas muralhas que extremam os grupos sociais e as classes dentro de um grupo, como as distinções entre ricos e pobres, homens e mulheres, pessoas nobre e de baixa condição, e entre os que mandam e os que são mandados” (DEWEY, 1979b, p. 366). Para o autor, estas divisões sociais estabelecem diferentes modos de vida com matéria, objetivos e padrões de valores próprios que levam à formulação de filosofias dualistas, pois elas refletem a experiência.

A teoria política de Dewey (2004) procura romper com o dualismo da democracia como sistema de governo e o modo de vida composto por atitudes a serem realizadas pelos sujeitos. Para Dewey (2004, p. 47), é possível perceber duas dimensões da democracia que se complementam: como sistema de governo ou democracia política e a democracia como ideia social que embasa um modo de vida:

Já tivemos a oportunidade de nos referir, de passagem, à distinção entre democracia como uma idéia social e democracia política como um sistema de governo. As duas estão, é claro, conectadas. A idéia permanece infecunda e vazia, exceto quando ela é encarnada nas relações humanas. No entanto, na discussão elas devem ser distinguidas. A idéia de democracia é uma idéia mais ampla e mais plena que pode ser exemplificada no Estado. Para ser percebida ela deve afetar todas as formas de associação humana, a família, a escola, a indústria, a religião. E mesmo no que diz respeito às organizações políticas, as instituições governamentais são apenas um mecanismo para garantir a uma idéia canais de operação efetiva.

Na continuidade do argumento o autor enfatiza a substancialidade da democracia como modo de vida pessoal construído por atitudes que orientam todas as relações da vida, não permitindo exceções para os indivíduos responsáveis pelo sistema de governo. Nas suas palavras, Dewey (2004, 133) é enfático:

Nos últimos anos, temos ouvido cada vez mais freqüentemente que isso não basta; que a democracia é um modo de vida. (...) De qualquer forma, poderemos escapar dessa maneira externa de pensar somente à medida que percebermos no pensamento e na ação que a democracia é um modo *pessoal* de vida individual; que ela significa a posse e o uso contínuos de certas atitudes, formando o caráter pessoal e determinando o desejo e a finalidade em todas as relações da vida. Ao invés de pensarmos em nossas próprias disposições e hábitos como acomodados a certas instituições, temos de aprender a pensar neles como expressões, projeções e extensões das atitudes pessoais habitualmente dominantes. (Dewey, 2004, p. 133).

A perspectiva do autor em tela compreende que o modo de vida democrático implica o livre compartilhamento e a reconstrução da experiência comum amparado na inteligência social investigativa. Desta forma, a democracia se constitui num modo de vida digno e próprio para o ser humano.

Seguindo o detalhamento do objetivo desta pesquisa, Dewey conceitua a democracia como forma de vida associada em que a experiência é compartilhada mutuamente na sua diversidade de significados. Diz o autor: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1979, p. 93). Segundo o autor, democracia é uma relação em que todos estão interligados de maneira que a ação de uma pessoa tem consequências na ação de outra, num processo contínuo de interdependência mútua. Assim, todos interagem em uma teia de relações, as quais possuem consequências e influenciam o meio social e conseqüentemente o processo histórico-social. Dewey esclarece que para que haja uma consciência mútua das ações no meio social os indivíduos devem desenvolver a capacidade de compartilhar a experiência.

A vida democrática requer um processo educacional que permita o crescimento dos sujeitos na direção do compartilhamento de experiências. O ser humano não nasce democrático, não nasce comunitário. Estas qualidades do modo de vida social são desenvolvidas pela educação.

Dewey entende que a imaturidade é a condição para a educabilidade humana que perdura por toda a vida. Para ele, a imaturidade (Dewey, 1979a) é a potencialidade ou capacidade de crescimento em relação ao

estado atual do indivíduo e da sociedade. A imaturidade tem dois traços principais que fazem com que haja a possibilidade de crescimento por parte dos sujeitos sendo elas a dependência e a plasticidade. A dependência diz respeito à incapacidade física própria dos primeiros anos de cada indivíduo humano para sobreviver sozinho. Cabe às outras pessoas dispensar os cuidados para que o infante humano possa crescer. Dewey entende que esta condição de dependência consiste numa potencialidade social. O mecanismo vital e inato do infante humano lhe permite interagir nas relações sociais, podendo-se considerar que a relação é de interdependência. A plasticidade é entendida como a potencialidade para o aprendizado: as experiências realizadas no meio requerem atividade mental de variação e ajustamento dos significados resultando no acúmulo destes que se tornam meios de enfrentamento de experiências subsequentes. A plasticidade, neste sentido, pode ser descrita como a aptidão em aprender com as atividades e experiências realizadas, criando hábitos. Estas duas características da imaturidade a fazem um importante alicerce da vida democrática, pois a própria democracia – modo de vida e forma de governo – estão em processo de contínua maturação.

A imaturidade do ser humano é a capacidade para crescer na direção democrática. Acerca do crescimento o autor afirma: “A primeira condição para haver crescimento é que haja imaturidade [...] um ser só se pode desenvolver em algum ponto ainda não desenvolvido.” (DEWEY, 1979, p. 44). Nesse sentido, o autor demonstra que a imaturidade é uma força ou uma potencialidade que permite o crescimento como processo autônomo do sujeito de desenvolve-se. Cabe destacar que o autor entende que este conceito como um processo aberto, portanto contínuo e interativo, mas também demarcado pela provisoriedade dos conhecimentos adquiridos, uma vez que o próprio mundo está em constante mudança. Assim, cada indivíduo pode desenvolver atitudes significativas para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a vida em seu meio social e enfrentamento do contexto complexo das mudanças.

No que diz respeito ao meio social, Dewey afirma que “O meio social consiste em todas as atividades de seres semelhantes intimamente associados para a realização de seus fins comuns.” (DEWEY, 1979b, p. 28). Nesse sentido, o autor argumenta que o meio social é condição para o desenvolvimento das atividades associada em que os indivíduos se unem para cumprir seus objetivos em torno de interesses comuns. Por isso, a democracia requer um modo de vida partilhado no governo dos interesses comuns, sendo este um campo conflituoso. Neste sentido, à educação cabe desenvolver as atitudes necessárias para o desenvolvimento do método de resolver conflitos reflexivamente na perspectiva de continuidade e aperfeiçoamento da democracia.

## **O desenvolvimento do método para a obtenção de um modo de vida democrático**

O autor alerta sobre o problema do dualismo ao falar do método, pois este tem sido visto tradicionalmente como contraposto à matéria. Dewey define método como “[...] unicamente um meio eficaz de empregar algum material com algum determinado fim.” (DEWEY, 1979, p. 183). Entende-se o termo material como o conjunto de significações elaboradas na experiência. Ele explica que a separação do método

da matéria pode acarretar consequências na educação tais como: o esquecimento das situações concretas, as falsas concepções de disciplina e interesse, a contraposição da liberdade com a disciplina, o distanciamento do professor com a realidade do aluno, fazendo do ato de aprender uma ação final e direta reduzindo o método a uma sequência mecanizada.

O problema da dicotomia entre método e matéria está no fato de comprometer a aprendizagem a partir da experiência, pois nesta, ambas as instâncias (método e matéria) estão unidas. Além disso, como método e matéria acabam por ser instituídos como padrão distanciado da experiência, tende a provocar o distanciamento das situações concretas da experiência do estudante ou gerando a não ligação do conteúdo aprendido com o mundo ao redor do aluno. Por decorrência, o referido dualismo não leva em conta a maneira característica que cada aluno tem de aprender. Os métodos acabam por não serem testados na prática uma vez que são simplesmente recomendados aos professores e apresentados como instrumentos ou técnicas genéricas dificultando a relação democrática entre alunos e professores, pois este modo de experienciar a vida exige articulação entre processo e produto. Ao falarmos dos professores esta separação também os afeta haja vista que os métodos são em sua maioria recomendados de maneira autoritária retirando a oportunidade do profissional fazer suas próprias observações de maneira inteligente, aprendendo com sua experiência. O que está em jogo no uso mecânico e rotineiro de métodos alheios é a alienação do sujeito – aluno e professor – de suas próprias capacidades e da possibilidade de aperfeiçoá-las para a vida social. Assim, os indivíduos são avaliados em relação a um padrão universal de conhecimentos, descartando a diversidade do modo pessoal que enriquece a vida democrática.

As falsas concepções de disciplina e interesse se formam pelo fato de lidarmos com o método como um produto final independente do material com o qual o pensamento tem de trabalhar. Esta situação pode ser exemplificada com o caso de uma aula de física em que se estudam os sistemas elétricos com equações e contas matemáticas sem mostrar a função destas na vida prática dos alunos. Esta falta de ligação entre a matéria de estudos e a experiência é fator de desinteresse, e até mesmo de indisciplina. Este tipo de método recorre ao dispositivo psicólogo de gerar medo nos estudantes forçando a um disciplinamento de sua conduta para aprender. Quando prevalece a dicotomia método e matéria, o professor acaba recorrendo aos falsos métodos de estimular a aprendizagem: utilização da excitação (uso da técnica de *show* muito comum, por exemplo, em aulas de ciências exatas em cursinhos), de castigos que despertam o interesse do estudo no aluno pela ameaça de constrangimento ou sofrimento psicológico, ou forçar-lhe a tomar gosto pelo estudo de certa matéria mediante premiação, ou estratégias que visam “dourar a pílula” ou “açucarar o remédio amargo”. Estes métodos dificultam as relações democráticas entre alunos e professores, reforçando também uma relação dualista entre eles que pode gerar situações de conflito e indisciplina em sala de aula. Em termos psicológicos eles falseiam o verdadeiro interesse e conseqüentemente a aprendizagem num contexto de experiência, criando hábitos indesejáveis como a submissão à autoridade, o fortalecimento da crença de um método e de um conteúdo universais. O autor aleta que esta forma de conduzir a educação interfere no processo formativo do caráter e da autonomia intelectual.

Fazer do ato de aprender uma ação final e direta é um método que leva em consideração ações instintivas como modo do treino de habilidades, ao invés de ações conscientes e reflexivas sobre o contexto existencial problemático. Isto faz com que a atividade aconteça por meio da ação não reflexiva, sendo esta prática objeto de crítica deste pensador da educação, dado que este tipo de método que foca no resultado final pelo fato de reduzir o ensino à memorização e não permitir que o próprio processo experimental seja objeto de reflexão do aluno e professor. Esse tipo de método é geralmente recomendado para o ensino de matérias distintas como história e matemática, sem levar em consideração os enfrentamentos que o aluno pode encontrar durante o processo de aprendizagem das matérias e suas peculiaridades, além de contribuir para a não articulação dos conteúdos com as experiências vividas pelos alunos.

Para este pensador da educação, o problema pedagógico que predomina no campo da aprendizagem é a redução do método a uma sequência mecanizada de etapas. Desta maneira, fórmulas verbais e ideias acabadas como sendo verdades científicas devem ser decoradas incansavelmente como se a formação da mente e do pensamento acontecesse automaticamente pelo acúmulo de conteúdo. Este método faz com que se crie rotina na relação ensino-aprendizagem apegada a um modelo seguro e fixo. Desta forma, elimina as possibilidades de experimentar e compartilhar métodos pessoais promissores que corroboram a autonomia no processo de conhecer. Desta forma, o próprio método, quando mecanizado, dificulta as relações democráticas ao não conceder espaço para que alunos e professores elaborem seus problemas, comuniquem suas opiniões para serem discutidas, aprimorem seus métodos pessoais e aprendam com seus erros. Assim, o método fixo desencoraja a reflexão e a reconstrução criativa dos conhecimentos na busca de alternativas que respondam de forma mais eficiente aos desafios sociais que o caráter democrático requer como responsabilidade de todos.

Para Dewey, o método individual é caracterizado por hábitos, interesses e tendências adquiridas por cada indivíduo na interdependência social. Para o autor, o que permite a integração destas características gerando um processo de aprendizagem significativa e autônoma são algumas atitudes que vêm a cooperar com o método pessoal, sendo estas: retitude (confiança / esforço), a acessibilidade mental (interesse), atividade integrada (liberdade de pensamento) e a responsabilidade (compromisso). Ressalta-se que o método não é somente uma atividade racional mas é dependente da dimensão ética.

A retitude é a maneira como nos portamos diante das situações que são problemáticas em nossa existência e exigem enfrentamento com um certo tipo de fé ou confiança na situação e nas possibilidades que esta irá lhe conferir. A retitude refere-se à atenção concentrada e persistente de pensar reflexivamente o problema específico da experiência na busca de solução para ele.

O autor afirma que a retitude pode ser entendida como confiança ressaltando que não se trata de autoconfiança ocasionada por afetação alheia. Desta forma, o autor em tela considera como principais inimigos da retitude: a afetação, o embaraço e o constrangimento. Referindo-se ao caso da vida escolar em que o estudante se sente impactado paralelamente de alguma forma pelo exemplo de alguém que tem uma autoconfiança exagerada em si mesmo, a afetação pode desenvolver a atitude de arrogância. O embaraço é

proveniente da confusão mental, que pode ser motivado por informações e imagens externas ou de distrações vindas do meio social externo. Dewey (2010) alerta para o embotamento da experiência pelo excesso de receptividade ou excesso de ação que impedem a reflexão. Já o constrangimento é proveniente de chantagens, embaraços e outros tipos de situações parecidas. A atitude de enfrentamento, tomada com retitude, faz-se democrática pelo fato de assegurar o sentimento de confiança, ao mesmo tempo em que proporcionam o respeito entre os indivíduos.

A acessibilidade mental está atrelada ao interesse do aluno. Esta se dá por meio de um sentimento de curiosidade, participação, tomada de partido. Esta atitude pode ser moldada durante o processo de aprendizagem que proporciona experiências enriquecidas de reflexão e criação. Ela é contraposta à teimosia que oferece resistência para incorporar a novidade, a diferença ou alternativas ao pensamento dominante. A acessibilidade mental é uma atividade intelectual acolhedora tanto dos processos quanto das ideias que podem transformar a experiência. É importante que os professores tenham paciência uma vez que esta atitude leva tempo para ser moldada no decorrer das experiências. Seus antagonistas são a teimosia e o preconceito já que estes fazem com que haja um certo estacionamento do desenvolvimento intelectual, tornando o indivíduo inacessível a novas ideias e estímulos a serem recebidos. Significam a interrupção do crescimento e conseqüentemente são deseducativos. Entretanto, a acessibilidade mental não é a mesma coisa de vacuidade mental (simplesmente absorver as ideias postas) e o aluno também não pode ser visto como um simples hospedeiro do conhecimento ou dos ideais da classe privilegiada pelo dualismo. Os docentes têm que zelar pela qualidade dos processos cognitivos e não buscarem apenas respostas certas para um rendimento aferido para fins externos da experiência. A acessibilidade mental também se faz importante perante uma postura democrática por permitir ao indivíduo aceitar e conviver com novas ideias.

A atividade integrada está relacionada à retitude, incorporando muitas das características desta. Esta pode ser descrita como a verdadeira paixão pelo conteúdo e pela sua inteireza intelectual. Consiste de honestidade e sinceridade empenhadas na execução de uma tarefa. Seus destruidores são o interesse dividido e a distração do assunto, já que este perde sua significação quando há a falta do interesse ou sua divisão. O interesse dividido dificulta tanto a busca pela integridade intelectual, já que se torna difícil comprometer-se totalmente com determinada tarefa que exige concentração de esforços para sua realização.

A responsabilidade é entendida como o ato de aceitar inteiramente as conseqüências de um determinado projeto. Neste caso, contrapõe-se à importância dada a capacidade de armazenar quantidade de conteúdo a ser passado pelo professor e denota mais a qualidade no tratamento dos assuntos dos quais resultam aprendizados pelo aluno mesmo que não sejam numerosos.

Dentro deste conceito está a profundidade intelectual que se manifesta na consciência pessoal alimentada pela vontade de aprender os conteúdos em sua integralidade compreendendo as peculiaridades e detalhes possíveis. Esta atitude evita a distração com outros assuntos desconexos, comprometendo-se com um propósito de maneira verdadeira. A responsabilidade também pode ser tida como uma característica



moral, isto é, está foca em fazer da atividade intelectual um meio para se alcançar maturidade e contribuir para as relações democráticas.

A responsabilidade previne a confusão mental durante a atividade intelectual, já que para Dewey “a responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a consciência e harmonia da crença. É comum ver-se pessoas continuarem a aceitar crenças cujas sequências lógicas recusam-se a conhecer.” (DEWEY, 1979a, p. 41). Para o autor, a confusão mental advém da falta de integridade intelectual, algo pouco trabalhado nas escolas pelo fato de os conteúdos estarem distantes das experiências vividas pelos alunos. Para que haja relações democráticas é preciso a responsabilidade intelectual por parte dos alunos tanto em matéria de interesse e significação dos conteúdos quanto na atitude de questionar sobre o que se está sendo estudado.

De acordo com Dewey, até pouco tempo atrás “Quanto mais era recalcada a ação que poderia concretizar os ideais dominantes, mais se consideravam autossuficientes a vida interior e o cultivo de ideais como a própria essência da moralidade.” (DEWEY, 1979, p. 382) Tudo deveria ter um motivo racional, seguindo os ideais de Kant sobre a boa vontade dos indivíduos e os bens morais. Mais tarde, isto acabou fazendo com que as idealizações das instituições existentes na sociedade se tornassem a personificação da razão da época. Porém, a tendência que defende uma moralidade interior ou das boas ações a partir de padrões de comportamento universais induz à prática de atos sem intencionalidade reflexiva. Considerando que estas não dependem de um motivo específico relacionado ao contexto da ação acabaram por causar uma postura utilitarista ou hedonista. Neste caso, os ideais são pautados na afirmação de que somos o que fazemos e não o que está em nossas consciências. Assim, a moral interior tornou-se subjetiva permitindo aos indivíduos defenderem seus interesses pessoais e ideias caprichosas ao mesmo tempo em que são consideradas o verdadeiro ideal da consciência.

A moral das instituições comuns (e conseqüentemente das escolas) faz uma mescla entre as boas intenções a serem propostas e a insistência da prática de um conjunto de regras mesmo sem se saber ou entender o pressuposto destas. Espera-se que as crianças pratiquem legítimas boas ações e tenham uma consciência emocional para com seus colegas de classe, mas insiste-se em atos como obedecer e tirar boas notas independentemente do interesse dos alunos nas matérias ou até mesmo do seu entendimento da necessidade destas ações serem realizadas por eles. Este modo agir é criticado por Dewey porque não evoca o interesse e a reflexão: “[.] os indivíduos, jovens ou de mais idade, não possam dedicar a um empreendimento progressivamente acumulativo, em condições em que empenhem seu interesse e apliquem sua reflexão.” (DEWEY, 1979, p. 384). Portanto, está é a condição necessária para a formação como processo de crescimento autogovernado.

A reflexão acerca do motivo pelo qual as ações devem ser executadas só é possível caso o indivíduo esteja minimamente interessado em realizá-las. Caso contrário, ele estará sob orientação de autoridade externa que dita as normas do agir estando suscetível ao autoritarismo, dificultando o desenvolvimento de modo de vida democrático. Importa obter o interesse do aluno em relação às ações a serem praticadas em

sala com a respectiva responsabilidade, ao invés de simplesmente impor hábitos de obediência a orientações feitas, improvisos ou até mesmo por meros caprichos.

Dewey critica os dualismos pois eles são perniciosos quando colocam o indivíduo diante do agir guiado por princípios universais como o imperativo categórico kantiano, ou interesses restritos a alguém, inclusive os do próprio sujeito da ação, desligados do contexto das relações sociais. O agir obediente a princípios e leis universais ou então por se ver obrigado a levar em consideração outras pessoas influentes na situação torna-se egoísta na medida em que se espera um benefício (estritamente) individual. Entretanto, nem sempre agir guiado por tal benefício é ser egoísta, considerando que a lei pode prescrever um bem comum. Agir de acordo com os interesses particulares significa tentar abocanhar coisas a mais para si, ou seja, o indivíduo age esperando benefício próprio que pode ser poder, lucro, fama, entre outros que lhe proporcionam autossatisfação. Todavia o interesse não pode ser visto como um antagonista, uma vez que ele é o motor que move as ações dos indivíduos e são necessários para a vida democrática, uma vez que esta se regula e se enriquece pela diversidade de interesses e diferenças pessoais que resultam do desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas. Ninguém se propõe a fazer autenticamente algo para o qual não tenha interesse criado pela reflexão e lhe dê significado humano na comunidade.

Dewey analisa o problema colocado pela visão dualista que separa o eu do interesse. Nessa perspectiva, o eu individual é tomado de maneira fixa, como algo feito, isolado e acabado em si mesmo. Sua ação é considerada virtuosa ou nobre quando ele age pelo dever ou princípios e não se pauta pelo interesse. O interesse, nesta visão dualista, é tomado como um agir egoísta que quer vantagens pessoais como fama, poder, lucro, prazer e etc. Esta separação pressupõe o dualismo entre meios e fins. Neste caso, o interesse por objetos, atos e por outras pessoas é meramente um meio para um fim elevado que é o eu. A visão dualista coloca o interesse como uma máscara para alcançar seus fins arbitrários e toma o eu como algo isolado, rompendo com a condição de interdependência social. Contrapondo a esta visão Dewey entende que o eu não é algo completo, uma coisa feita em definitivo, mas um formar-se contínuo por meio da escolha da atividade. Dewey expressa esta interação da seguinte forma:

[...] o eu e o interesse são dois nomes para designarem uma coisa única; a espécie e a intensidade do interesse ativamente tomado por alguma coisa revela e mede a qualidade do eu existente. Basta ter-se em mente que interesse significa a *identificação ativa e operante do eu com certo objeto*, para cair por terra aquele pretenso dilema. (DEWEY, 1979, p. 386. Itálicos do autor).

Nesta perspectiva, o eu consiste na personalidade em desenvolvimento e o interesse é expressão do altruísmo, ou não-egoísmo, e não significa falta de interesse pelo que se faz, ao contrário disto, é uma ação interessada em determinados fins ou objetos por tendência própria que são relevantes para a vida social. Ao falarmos deste conceito destacam-se dois aspectos: o primeiro diz respeito ao nosso eu generoso que se identifica por toda série de relações e suas atividades, ou seja, um eu que vai de encontro com a matéria que lhe é de interesse. O segundo diz respeito a um eu capaz de se readaptar e expandir a si mesmo impregnando novas consequências tiradas das experiências. Neste caso, o eu pautado na liberdade assume os riscos de

suas escolhas, assumindo responsabilidades delas decorrentes. O risco das escolhas pode levar a uma crise de readaptação gerando conflito entre o agir por “princípio” e o agir por interesse. Neste caso, o autor leva a pensar o eu agindo a partir do hábito: por um lado, sua natureza adaptativa é tornar mais fácil o modo costumeiro de agir e afastar o espírito de tudo que é inesperado, mas sua natureza readaptativa exige esforço desagradável de modificação do hábito. Ceder a este esforço restringe e isola o eu como algo completo, não modificável tal como um princípio. O interesse genuíno aparece nas situações de crise como um “[...] agir-se de acordo com o princípio de um curso de ação, em vez de agir-se de acordo com circunstâncias ocasionais que a acompanham” (DEWEY, 1979b, p. 387-388). Nesta linha de raciocínio, o interesse representa o princípio de continuidade da ação. O autor exemplifica que um médico, não obstante as crises que venha a enfrentar como deparar-se com uma epidemia de peste, assume as responsabilidades de sua atividade de cuidado dos pacientes readaptando seus hábitos como forma de crescimento e expansão do eu. Agir por um princípio abstrato ou por “seu próprio modo” sem empenhar-se em analisar as consequências indesejáveis de cada experiência pode agravá-las ainda mais.

Dewey entende que os professores não devem apelar a princípios quando não há um interesse dos alunos pela matéria sob pena de comprometer a atividade pedagógica: “Quando não existir uma atividade que tenha crescente significação, apelar para os princípios será puro verbalismo, ou uma espécie de orgulho obstinado, ou um apelo a considerações estranhas, revestidas de um título dignificante” (DEWEY, 1979b, p. 388). Fazer com que efetivamente as condições escolares proporcionem ocupações desejáveis requer orientar o interesse para a ocupação como um todo diante das distrações e obstáculos desagradáveis. Mesmo que a atenção do aluno se desvie por alguns momentos é necessário retomá-la, mas nunca tratar o estudo como dever independente do contexto da experiência em que está inserido ou apelar para princípios morais, ou deveres externos ao interesse.

O autor em tela levanta o problema de relação entre a inteligência e o caráter que no campo da discussão moral foram tematizadas de forma dualista na tradição kantiana e socrático-platônico e aristotélica.

O autor entende que a perspectiva kantiana é dualista uma vez que identifica o moral com o racional. A razão é concebida como a faculdade que elabora as intuições e as motivações morais. Em contrapartida, a inteligência que se ocupa com as atividades cotidianas é menosprezada e desvinculada da moral. Em termos educacionais, este dualismo estabelece que, por um lado, a educação moral tem como fim supremo desenvolver o caráter por meio da atividade racional; por outro lado, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento da inteligência, atividades majoritárias no currículo escolar, não tem nenhuma relação com a formação do caráter. A educação moral acaba se reduzindo às lições de moral ou a um moralismo centrado no padrão dominante. A este respeito, Dewey critica esta concepção de educação moral que reforça o pensamento dominante sobre virtude e dever contribuindo para a servidão moral: “aumenta-se a dependência em relação a outros indivíduos, e atira-se, aos investidos de autoridade, a responsabilidade pela conduta dos educandos.” (DEWEY, 1979b, p. 389).

A outra perspectiva que Dewey analisa é a educação socrático-platônica que identifica o conhecimento com a virtude. O argumento destes mestres sustenta que a prática consciente do mal se dá por se ignorar o bem. Esta doutrina é contestada pelo argumento de que mesmo conhecendo o bem é comum praticar o mal. Neste caso, o determinante não é o conhecimento, mas o hábito e a prática ou a prática e o motivo. Contestando a compreensão platônica, Aristóteles defende que a virtude moral é como uma arte cuja excelência depende da prática. Dewey faz ressalvas ao argumento de Aristóteles, dizendo que a objeção deste a Platão não leva em conta que a base de ensino por este pensada defende que a compreensão teórica do bem decorre de longo trabalho de se habituar à prática na observância rigorosa da disciplina. O conhecimento do bem é recompensa da experiência amadurecida de longo esforço resultante da prolongada educação e não do aprendizado de livros e do saber de segunda mão.

Dewey entende que o conhecimento do bem se dá conduzindo a ação inteligentemente refletida e socialmente compartilhada em que conhecimento e prática se integram na experiência influenciando na conduta. Sua posição ressalta a conexão vital entre as atitudes, o conhecimento e a atividade social compartilhada:

Aquilo que é aprendido em uma ocupação que tenha um objetivo e implicando cooperação com outras pessoas é conhecimento moral, quer o considerem, ou não, conscientemente como tal. Pois ele cria um interesse social e confere a compreensão necessária para tornar esse interesse eficaz na vida prática. Precisamente porque os estudos do programa, representam padrões para a vida social, eles constituem os órgãos para iniciação nos valores sociais. Como meros estudos, escolares, seu aprendizado tem unicamente valor técnico. Adquiridos em condições em que se tenha acordo de sua importância social, eles originam o interesse moral e desenvolvem a compreensão moral. Além disso, as qualidades de espírito ou de mente que enumeramos ao tratar dos métodos de aprender são todas, intrinsecamente, qualidades morais. A acessibilidade mental, a sinceridade, a largueza de vistas, a atividade integral (*thoroughness*), o pressuposto da responsabilidade para desenvolver as conseqüências das idéias aceitas, são, todas essas coisas, característicos morais. (Dewey (1979b, p. 392).

Torna-se difícil criar simpatia pelo outro se o ensino de conhecimentos se desvincular da ação social. Sem desvincular da educação moral, quanto mais significativo um conteúdo se torna maior são as relações democráticas no ensino pelo alcance social, e conseqüente retribuição para a sociedade. A escola não pode deixar de pensar e viver a democracia como um modo de vida inteligente e ético. Lições de moral em uma sociedade democrática é como acreditar que os indivíduos irão adquirir empatia social como mágica.

O conhecimento, ao não ser trabalhado em todas as suas dimensões e principalmente sem a dimensão de moral, acaba por não exercer grande destaque na vida extraescolar dos alunos. O aprendizado se torna somente de valor técnico, sem valor social e moral. Dewey comenta que:

Todas as separações que estivemos criticando e que as idéias sobre educação expendidas nos capítulos antecedentes são destinadas a evitar - originam-se de considerar-se a moral muito limitadamente - dando-se lhe, por um lado, um piegas aspecto sentimental, sem relações com as capacidades eficazes para fazer-se o que é socialmente necessário e, por outro lado, exagerando-se em excesso a

convenção e a tradição, de modo a restringir a moral a uma lista de determinados atos estabelecidos. (DEWEY, 1979, p. 392)

Dewey alerta para o problema do excesso da tradição ou convenção no campo moral. Ele entende que devemos evitar o extremo em relação à moral: não podemos simplesmente dar lições desconexas da vida cotidiana, mas também não as engrandecer como uma virtude sentimental das pessoas consideradas “boas”.

A exemplo de alguns atos de caráter que tem tantas características que são bem vistas em nossas relações sociais que acabam por serem chamadas de morais. Estes traços podem ser a honestidade, o amor a verdade, a amabilidade e outras boas atitudes podem ser consideradas de caráter as quais acarretam outros tipos de atitudes, eles são íntegros por primazia pelo fato de se relacionarem com outras atitudes que talvez não existam nem ao menos nomes apropriados.

Porém não se pode chamar as características morais de virtudes, já que chamá-las assim seria o mesmo que olhar para um punhado de ossos sem corpo, de acordo com Dewey

Ter-se virtude não significa terem-se cultivado exclusivamente alguns poucos traços mencionáveis pelos nomes; significa ser-se plena e adequadamente aquilo que se é capaz de chegar a ser, por meio da associação com outras pessoas em todas as funções da vida. (DEWEY, 1979, p. 392)

As qualidades morais e sociais são em análise idênticas umas às outras, fazendo com que um dos maiores perigos do trabalho na escola seja a falta de condições que tornem possível a realização da função social da educação. A vida na escola deve ser como em sociedade. A escola democrática é como uma sociedade em miniatura onde o aluno deverá aprender através da experiência ligadas ao meio social reconstruindo-o em uma comunidade ética e investigativa. Deve haver uma continuidade entre a vida escolar e extra escolar de acordo com 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 tal experiência bem equilibrada. E a educação não é um simples meio para essa vida. A educação é essa vida. Manter a aptidão para essa educação é a essência da moral. Pois vida consciente, vida conscienciosa, é um contínuo recomeçar. (DEWEY, 1979, p. 395)

Esta fala demonstra a necessidade da continuidade das relações democráticas dentro da escola uma vez que neste modo de vida é possível integrar diferentes aspectos, como diz o autor - disciplina, a cultura, a eficiência social, o aperfeiçoamento individual, a construção do caráter – numa articulação e dependência entre estes aspectos na unidade da experiência. A escola deve amplificar esta experiência oferecendo um conjunto de significados que permita ao aluno transformar suas experiências sociais reconstruindo os significados emancipados dos preconceitos. Nesta perspectiva, é possível compreender o papel da educação na formação do indivíduo para um modo de vida democrático e transformador da sociedade.

## **Caminhos para uma relação democrática entre professor e aluno durante a prática educativa**

Dewey entende que além de procurar bons métodos e ensinar de acordo com as experiências dos alunos o professor tem como papel ser um guia intelectual para eles. A escola deve ser como uma sociedade em miniatura, ambiente que proporciona uma prática democrática entre os sujeitos para que se faça uma mudança na sociedade. Para Giroux, Dewey percebeu da esfera pública se constituir como um elo necessário com a educação podendo potencializar o papel da democracia na promoção dos diferentes grupos sociais produzirem sua participação política:

Para os pragmáticos como John Dewey, a esfera pública fornecia o nexo para diversos locais pedagógicos importantes, onde a democracia como movimento social estava embutida em um esforço contínuo de numerosos grupos subordinados para encontrarem e produzirem um discurso social e para ponderarem sobre as implicações de tal discurso na ação política. (GIROUX, 1977, p. 196).

O professor como um líder intelectual tem o papel de guiar seus alunos não de maneira autoritária, mas com uma relação de respeito mútuo entre ele e os alunos de maneira a permitir que cada um ocupe seu lugar na prática democrática. As relações democráticas proporcionadas por essa liderança no interior da escola irão perpassar os demais lugares da sociedade pelos indivíduos guiados por ele.

Nos moldes da pedagogia tradicional o professor age como um chefe ditatorial. Reagindo a esta postura, algumas teorias descaracterizaram tanto este papel docente ao ponto de torná-lo desprezível. Dewey, em seu livro *Experiência e educação*, valoriza a atuação do professor como um membro ativo de uma comunidade de aprendizagem democrática:

O princípio do desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que educação é, essencialmente, um processo social. Esse caráterístico social se firma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário. Seria absurdo excluir o professor como membro do grupo. Pelo contrário, como membro amadurecido do grupo cabe-lhes a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade. (DEWEY, 1971, p. 54)

O autor enfatiza a postura do professor como o líder de seu grupo social, que a partir do seu amadurecimento intelectual e experiências já vividas deve guiar os alunos desenvolvendo o interesse destes nas atividades a serem realizadas.

Os professores têm como incumbência promover continuamente a curiosidade e o interesse dos alunos. Para que haja uma experiência educativa e democrática os professores não devem matar a curiosidade dos alunos, semente do seu interesse. As atitudes de enfrentamento, sendo elas a retitude,

acessibilidade mental, atividade integrada e responsabilidade, estimulam o interesse para que se façam ações democráticas.

A curiosidade pode ser vista em três níveis: o primeiro, com pouco grau intelectual, tem o instinto como força principal e se dá por meio da experiência de contato com o mundo ou até mesmo pela percepção sensorial. O segundo acontece com um nível intelectual moderadamente maior e sucede do meio social no qual o indivíduo vem, suas ações recorrentes são perguntas sobre o porquê das coisas. O terceiro tem como ponto central a elevação da curiosidade instintiva e social para a curiosidade intelectual, marcada pela vontade de se saber as causas dos eventos e objetos, sendo que este é o tipo mais difícil de ser cultivado pelas próprias limitações das crenças sociais. Os pais, professores e a sociedade em geral têm por costume limitar a curiosidade das crianças, entretanto na escola a curiosidade deveria ser cultivada. É muito comum vermos pessoas que não gostam de responder perguntas que à primeira vista parecem sem sentido com respostas grosseiras fazendo com que pouco a pouco as crianças percam a curiosidade. Dewey explana que:

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

O comentário acima exemplifica a situação já mostrada anteriormente, ou seja, o professor para obter relações democráticas em sua classe, deve cultivar a curiosidade em seus alunos para que eles consigam desenvolver atitudes democráticas ao longo do processo de aprendizagem.

A curiosidade pode ser vista como a base das atitudes de para o modo de vida democrático inteligente. Sem ela a maioria das atitudes não poderiam ser executadas. Ela é a semente do interesse o que a torna a base para as demais atitudes visto que sem ela não seria possível que a acessibilidade mental, a atividade integrada, a retitude e a responsabilidade pudessem se desenvolver.

A curiosidade também é determinante para as relações democráticas em sala de aula, uma vez que está atrelada ao cultivo do interesse e também do diálogo entre alunos e professores. Como foi dito anteriormente, no modelo tradicional o professor era tido como um chefe ditatorial, o qual não se importava com os interesses dos alunos e muito menos em ouvi-los ou acolher manifestações da curiosidade e da criatividade. Na educação democrática, o professor, ao guiar seus alunos, também tem como incumbência ouvi-los ao mesmo tempo em que desenvolve a curiosidade e simultaneamente o interesse.

No estudo acerca do pensamento, Dewey destaca que em muitos casos as ideias surgem espontaneamente e não têm necessariamente conexão com a atividade reflexa. Por este motivo não podemos simplesmente controlar o que pensamos a todo momento. Neste caso, muitos dos significados das experiências que já vivenciamos podem retornar à mente, mas remetem sempre a um contexto. Este

movimento permite também que as novas experiências adquiram contexto e se situem numa trama complexa de relações:

Uma criança poderá estar absorvida na contemplação de um pássaro: para que o centro iluminado de sua consciência, nada há senão o pássaro. Mas é claro que o pássaro nalgum lugar há de estar – no chão, na árvore. E a experiência atual contem muito mais: o pássaro também está fazendo alguma coisa – voando, bicando, comendo, cantando (...) a própria experiência do pássaro é complexa, não há sensação única, há inúmeras qualidades nela incluídas que a ela se relacionam. (DEWEY, 1979a, p. 49.)

A complexidade da experiência se dá pela multiplicidade de sugestões que emergem e se articulam às experiências passadas. Em outras palavras, uma sugestão é um significado que a mente provém de experiências passadas em que pensamos reflexivamente a resolução de um determinado problema. A exemplo de quando precisamos resolver um problema da lógica, uma charada e não sabemos a resposta, ao invés de empregar a primeira sugestão que vem à mente, pensamos nas diversas sugestões para a resposta mais adequada ao problema, reconstruindo e ampliando a mesma.

No modelo tradicional os professores têm por hábito não dar importância às opiniões dos alunos que são suas sugestões de como fazer algo diante do problemático. As sugestões dos alunos são tratadas como senso comum ou saber oposto ao saber científico. O professor, ao desacreditar e desmotivar o diálogo por achar de pouco valor as experiências dos estudantes, acaba por suprimir a curiosidade deles pelo assunto, além de criar um mal-estar no ambiente pela divisão entre o professor que tudo sabe e os estudantes que nada sabem. Neste caso, o professor não age como um líder que guia os alunos, mas sim uma figura autoritária que simplesmente dita o saber pronto dificultando as relações democráticas que implicam pensar reflexivo e atitudes éticas.

Um hábito importante a ser conservado pelos docentes e a ser incentivado nos alunos é o pensamento reflexivo. Este acontece quando pensamos analiticamente sobre a resolução de um problema. Pensar reflexivamente consiste na análise e avaliação de todas as hipóteses (sugestões levadas à reflexão) e dados para a resolução do problema, assim como as possíveis interpretações deles, para Dewey o pensamento reflexivo é “ [...] pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.” (DEWEY, 1979a, p. 13) Para o autor, este tipo de pensamento depende de sugestões contínuas e ideias que se complementem de forma reflexiva ajudando a ressignificar as experiências enquanto procuramos uma solução para o problema pensado inicialmente.

Dewey também explana que há uma infinidade de pensamentos em nossa mente e nem todos os que são usados para a resolução de problemas podem ser chamados reflexivo. Por exemplo, o pensamento empírico que opera por meio de tentativas de erro e acerto na resolução de problemas. Esta forma de pensar não contém criticidade por se apoiar somente em ideias advindas de sugestões elaboradas na casualidade da experiência sem investigar a causalidade dos acontecimentos.



Para Dewey os aspectos de curiosidade e sugestão, comentados anteriormente, são muitos importantes para o incentivo do pensamento reflexivo, já que é preciso um fluxo de sugestões constantes e da curiosidade diante das situações vivenciadas. O professor ao se utilizar do método para a formação do hábito de pensamento reflexivo em seus alunos, deve organizar condições e situações que incentivem a curiosidade, ao mesmo tempo em que possibilita atividades ricas em conexões que promovem as sugestões. Além disso, o docente deve desenvolver o ato de reflexão sobre suas próprias ações. Na perspectiva de Dorigon e Romanowski, a atividade do professor requer que ele se exercite no pensamento reflexivo:

A profissão de professor, por sua natureza, exige a realização de reflexão. O professor trabalha com o ensino que ocorre nas relações entre sujeitos (professor e alunos) com o conhecimento. Desse modo, a prática reflexiva na profissão docente é um movimento para colocar em suspensão a prática e para isso é necessário criar condições para a análise, para a crítica, criar modos de trabalho coletivo dentro das escolas, favorecendo uma atitude reflexiva. (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 9)

O comentário acima exemplifica a ideia da qual Dewey chama de professor reflexivo. Nesta prática, o docente ajuda seus alunos a refletirem ao mesmo tempo em que reflete sistematicamente sobre sua própria prática docente.

Todavia muitas vezes nosso sistema escolar não possibilita a liberdade de pensamento de professores e alunos, de acordo com Dewey:

A limitação posta à atividade de movimento pelos arranjos rígidos da típica sala de aula tradicional, com as suas fileiras de carteiras e a arregimentação militar dos alunos, que só podiam se mover por certos sinais estabelecidos, representa uma grande restrição à liberdade intelectual e moral. (DEWEY, 2010, p. 59).

O posicionamento de Dewey é radical no que se refere à falta de liberdade de pensamento na escola, especialmente à falta de possibilidade de realizar experiências em sala de aula. Sem a experiência de convívio com os alunos no desenvolvimento de experiências de autêntico valor social não há como o docente refletir acerca do processo educativo. Ao se ter uma uniformidade disciplinar e metodológica o pensamento reflexivo é descartado ou se torna uma tarefa árdua.

A liberdade de agir dos alunos e docentes favorece a aprendizagem reflexiva. O apego à ordem, ao silêncio e à mecanização de memorização, elementos tão comuns na disciplina e aprendizagem das escolas, negam a possibilidade de um modo de vida democrático, alimentando relações autoritárias no interior da sala de aula que se repercute no meio social na medida em que cria o hábito de dependência da autoridade na moral, na política e no campo do conhecimento.

## Considerações finais

Nossa pesquisa nos leva a concluir que o método pessoal (ou atitudes de enfrentamento) tem como objetivo o modo de vida democrático. Estas atitudes de enfrentamento - a retitude, a atividade integrada, o espírito aberto e a responsabilidade – representam a dimensão ética da prática educativa. Esta se faz por meio da criação de hábitos reflexivos e atitudes de enfrentamento que, gerando o conflito e surgimento de problemas, tornam a experiência uma prática do modo de vida democrático reflexivo que permite a livre comunicação e compartilhamento de interesses.

As atitudes de enfrentamento também têm grande importância na formação do hábito do pensamento reflexivo, uma vez que este se torna o meio de resolver situações problemática. A atividade integrada e a acessibilidade mental se fazem interligadas à curiosidade e sugestão pelo fato de estarem conectadas ao interesse dos sujeitos. Sem o interesse não se tem aprendizagem, ou pelo menos não uma aprendizagem de um modo democrático. Inibir o interesse de um aluno o fará perder sua curiosidade pelo assunto, o que acaba reduzindo o aprender a uma sequência mecanizada e autoritária sem inspirar nos alunos o pensamento reflexivo acerca dos problemas sociais de sua experiência existencial.

A retitude e a responsabilidade são necessárias aos alunos e professores pelo fato de serem atitudes que fortalecem o pensar reflexivo fazendo com que aquele conteúdo em pauta seja assumido pelos sujeitos como portadores de interesses. No caso da retitude, esta atitude se faz necessária pelo fato de aguçar o ato de ir ao encontro da situação, sem a afetação acometida pelo pensar dos sujeitos ao seu entorno ou ceder a autoconfiança, que pode levar o indivíduo a achar que está sempre certo ou impelindo-o a pensar a partir das sugestões de outrem. Quando há excesso de confiança em nossas ações ou pensamentos, não temos condição para crescimento intelectual, considerando que este depende de nossa condição de aceitação de imaturidade em certos pontos. Neste sentido, esta atitude é necessária para podermos melhorar aspectos que ainda não estão satisfatórios a nós mesmos. Ao praticarmos a retitude é possível uma maior aceitação de novas ideias além do exercício constante da reconstrução dos conceitos e autocorreção dos hábitos. A responsabilidade precisa da retitude para ser realizada, visto que se faz necessária a confiança para assumir a total incumbência dos resultados ao se aprender um conteúdo ou realizar uma pesquisa.

Na instituição escolar o método pessoal ou atitudes de enfrentamento exercem grande importância na democratização dos processos de tomada de decisões acerca das questões de interesse comum. Consequentemente cria-se uma prática social favorável ao desenvolvimento destas atitudes relacionadas ao método pessoal. As atitudes de enfrentamento ajudam a prevenir o autoritarismo através do incentivo ao pensamento reflexivo dos docentes. Neste caso, eles estarão mais propensos a escolha de métodos que respeitem individualidade das experiências de cada aluno, promovam o aprendizado de forma democrática e os incentivem a adquirir hábitos de pensar reflexivo no compartilhamento das experiências.

As atitudes e relações democráticas aprendidas no interior da escola serão incorporadas como hábitos que serão exercitados no meio social, onde gradualmente podem produzir mudança social para uma sociedade democrática. Assim, durante a finalização desta pesquisa foi observado que o método pessoal com foco nas relações democráticas é de extrema importância para a obtenção de relações democráticas no

interior da escola. A democracia como um modo de vida proposta por Dewey se materializa nos bons hábitos e ações sendo levados ao meio social. Para o autor os aspectos éticos de seu método pessoal estão ligados ao fato destes terem como foco a reflexão e as ações democráticas.

A prática das atitudes de enfrentamento como dimensão moral das experiências realizadas no ambiente escolar pautado por relações democráticas passam a fazer parte do caráter do sujeito que agirá da mesma forma no meio social. Todavia nosso modelo de educação atual desencoraja cada vez mais as relações democráticas entre os sujeitos visto que prevalecem os métodos de ensino que não incentivam as atitudes de enfrentamento apegadas às famosas concepções autoritárias de disciplina, interesse e técnicas que se usam da excitação ou memorização como promessa de sucesso no mundo capitalista. Logo, entendemos que o modelo de educação proposto há tanto tempo por Dewey se faz importante e atual ao momento em que estamos vivenciando, onde a crença na democracia tem se esvaziado a cada dia mais. O eclipse do pensamento reflexivo favorece a emergência do autoritarismo, do fascismo e dos preconceitos. Diante disso, a proposta deweyana de cuidado com o desenvolvimento das atitudes éticas que alimentam o pensamento reflexivo, o interesse e a democracia na reconstrução da experiência comum é uma alternativa transformadora para a educação e para a vida social.

## Referências

- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. **Como pensamos** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979a. Atualidades pedagógicas; vol. 2.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes da Educação).
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artemed, 1977.
- DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes** Curitiba. Ano 3, n. 5, p. 8-22, jan/jul2008. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96%3E>. Acesso em 20 de julho de 2018.
- FERREIRA, Nicolas Gabriel Motinni Lopes. O papel da experiência na filosofia de John Dewey. **Filogenese**. Marília, Vol. 4, nº 2, p.147-156, 2011.