

**ATRAVÉS DO ESPELHO DE ALICE: INTERESSE, EXPERIÊNCIA E  
DEMOCRACIA NAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE JOHN DEWEY**

**A TRAVÉS DEL ESPEJO DE ALICIA: INTERÉS, EXPERIENCIA Y DEMOCRACIA  
EN LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE JOHN DEWEY**

**THROUGH ALICE'S LOOKING GLASS: INTEREST, EXPERIENCE AND  
DEMOCRACY IN JOHN DEWEY'S PEDAGOGICAL IDEAS**

Roberto Freire do NASCIMENTO JÚNIOR<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é produzir uma resenha crítica de textos selecionados da obra do filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1859 - 1952). Dividindo o texto em temas, a análise concentra-se em três pontos principais: a inclusão do “interesse” no processo educativo, a experiência objetiva como guia do ato de educar e a estruturação de uma educação para a democracia. Reconstrói-se brevemente a estrutura argumentativa do autor, baseando-se na revisão bibliográfica e crítica feita por Robert B. Westbrook (2010) e em uma entrevista de Cristiane Trindade (2019). O método de análise aqui empregado é baseado na interpretação das ideias-chave do autor, visando apreender de que maneira Dewey imaginou e praticou sua pedagogia. Por fim, objetiva-se passar em vista duas críticas ao pensamento do autor, bem como tocar na atualidade de sua herança teórica, construindo um paralelo entre tais ideias e os conflitos que vivemos atualmente, principalmente no que tange a defesa da democracia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia. Interesse. Experiência. Democracia.

**RESUMEN:** El propósito de este artículo es producir una revisión crítica de textos seleccionados de la obra del filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey (1859 - 1952). Dividiendo el texto en temas, el análisis se centra en tres puntos principales: la inclusión del “interés” en el proceso educativo, la experiencia objetiva como guía para el acto de educar y la estructuración de una educación para la democracia. Se reconstruye brevemente la estructura argumentativa del autor, a partir de la revisión bibliográfica y crítica realizada por Robert B. Westbrook (2010) y de una entrevista a Cristiane Trindade (2019). El método de análisis utilizado aquí se basa en la interpretación de las ideas clave del autor, con el objetivo de comprender cómo Dewey imaginó y practicó su pedagogía. Finalmente, en la conclusión, se propone presentar dos críticas al pensamiento del autor, así como tocar la actualidad de su acervo teórico, construyendo un paralelismo entre tales ideas y los conflictos que vivimos actualmente, especialmente en lo que se refiere a la defensa de la democracia.

**PALABRAS CLAVE:** pedagogía. Interés. Experiencia. Democracia.

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Mestre em Letras pelo Departamento de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. E-mail: roberto.freire.nascimento@usp.br

**ABSTRACT:** *The purpose of this article is to produce a critical review of the selected texts from the work of the American philosopher and professor John Dewey (1859 - 1952). Dividing the text into themes, the analysis focuses on three main points: the inclusion of “interest” in the educational process, the objective experience as a guide for the act of educating and the structuring of an education for democracy. The author's argumentative structure is briefly reconstructed based on the bibliographic and critical review made by Robert B. Westbrook (2010) and on an interview by Cristiane Trindade (2019). The methodology used in this article is based on the interpretation of the author's main ideas which is the base of our comprehension on how Dewey imagined and practiced his pedagogy. Finally, we aim to present two critical comments on the author's thought, as well as to touch on the actuality of his theoretical heritage, building a parallel between such ideas and the conflicts we are currently facing, especially regarding the defense of democracy.*

**KEYWORDS:** *Pedagogy. Interest. Experience. Democracy.*

## Introdução

*Como Alice, a professora tem de passar com as crianças pelo espelho e ver, com as lentes da imaginação, todas as coisas, sem sair dos limites de sua experiência, mas, em caso de necessidade, tem de recuperar sua visão corrigida e proporcionar, com o ponto de vista realista do adulto, a orientação do saber e os instrumentos do método (MAYHEW; EDWARDS apud WESTBROOK, 2010, p. 19).*

O filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1859 - 1952) é considerado um dos mais importantes pensadores da educação da primeira metade do século XX. Sua obra perpassa e é influenciada por diferentes processos históricos que abalaram o mundo, como as duas Grandes Guerras Mundiais, a subsequente Guerra Fria, as disputas culturais de um mundo politicamente bi-partido, a intensificação maciça da urbanização, entre outros acontecimentos. Embora tenha estendido sua influência ao redor do globo, seu pensamento é focado na sociedade norte-americana e no desenvolvimento da sua democracia liberal no pós-guerra. Situado entre uma disputa teórico-pedagógica também bi-partida, Dewey procura, harmonizando as teorias de pensadores tradicionais com as da chamada Escola Nova, articular a necessidade da filosofia com o ato de educar e o envolvimento da psicologia do aluno no ensino com a necessidade pragmática dos objetivos educacionais. Abro o artigo com a referência à personagem de Lewis Carroll, pois a imaginação prática da jovem Alice será, como discutiremos adiante, a pedra de toque para o pedagogo interessado em construir uma educação para a democracia.

Nascido em Vermont, nos EUA, filho de comerciante, Dewey doutorou-se em filosofia e, em pouco tempo, assumiu o cargo de direção do Departamento de Filosofia na Universidade de Michigan, em 1889. Cinco anos mais tarde, decide acolher o convite do presidente da recém-

inaugurada Universidade de Chicago, William Harper, para o cargo de diretor do Departamento de Pedagogia. No entanto, Dewey deixou claro que somente aceitaria a proposta com uma condição: que a Universidade criasse uma Escola Experimental através da qual ele e os docentes do Departamento pudessem testar suas teorias na prática (WESTBROOK, 2010, p. 12-13). É da experiência e dos relatos dessa Escola Experimental (que mais tarde também será chamada de “escola de Dewey”) que podemos observar as ideias do filósofo na prática, reorientando as teorias por meio do pragmatismo do cotidiano pedagógico, como veremos a seguir.

Partindo dos apontamentos antes tecidos, o meu objetivo neste artigo é discutir brevemente alguns aspectos principais da teoria pedagógica de Dewey, relacionando-os com alguns exemplos colhidos de relatos da “escola experimental” a partir de textos selecionados. Para tanto, dividirei o texto em três temas, baseando-me em três categorias que, acredito, são essenciais para teoria deweyana, a saber: o interesse, a experiência e a democracia. Em primeiro lugar, gostaria de definir o que é interesse para Dewey a partir da sua análise comparativa entre “mundo escolar” e “mundo da criança”: por que os interesses desses dois mundos são opostos? Haveria alguma maneira de harmonizá-los? Como o ato de educar pode interferir nesse ponto? Em segundo lugar, investigo o significado de experiência para o autor a partir do seu pragmatismo: como se dá a definição de um objetivo? Quais são os objetivos da educação? Como a escola pode proporcionar a experiência educacional objetiva para as crianças? Em terceiro lugar, gostaria de comentar o significado de democracia para Dewey a partir da sua percepção da relação entre indivíduo e o seu meio social. Meu foco nesta parte será a democracia voltada para o ambiente escolar: o que é uma educação para a democracia? Como a escola pode proporcionar uma experiência democrática? A escola pode intervir na sociedade ou somente reproduzi-la? Por fim, discutirei brevemente algumas críticas à Escola Experimental, assim como pretendo recuperar a herança teórica de Dewey para nosso momento atual.

### **Harmonizando interesses: entre o desejo da criança e o currículo escolar**

Antes de estudar o processo educativo por uma perspectiva geral, Dewey (2010, p. 69) prefere começar pelo o que ele chama de “elementos fundamentais”, isto é, a criança, por um lado, e o adulto, por outro. O desenvolvimento paulatinamente ampliado de elementos constitutivos para uma visão de conjunto será, como veremos, uma técnica narrativa constante na construção de suas ideias. Ao tratar desses dois elementos fundamentais, o autor separa a criança enquanto ser imaturo e desprovido de determinados valores e experiências, do adulto

enquanto ser maduro e portador das experiências advindas das práticas cotidianas. Tal separação nada tem que ver com o demérito das ideias e sensações de um ou de outro, como se poderia deduzir à primeira vista, pelo contrário: o processo educativo deve basear-se na adequação da “interação entre esses dois elementos” (DEWEY, 2010, p. 69). Percebe-se de antemão outro movimento narrativo essencial em Dewey: o foco não recai em nenhum dos lados do processo (professor x aluno), mas no próprio processo educativo. Educar, para Dewey, é a comunhão entre teoria e ato, como discutirei adiante.

Com esta separação, Dewey dialoga com o que era então uma divisão ferrenha nas teorias pedagógicas: de um lado, os “tradicionalistas” cujo peso teórico recaia no currículo escolar e no professor como centro do processo educativo; do outro, os chamados representantes da “Escola Nova” cujas atenções estavam voltadas para o aluno enquanto elemento nuclear do processo que, assim, deveria ser organizado em torno das suas “tendências naturais”:

“Direção e controle” são palavras mágicas de uma escola [a tradicional]; “liberdade e iniciativa”, as da outra [a “Escola Nova”]. Proclamam-se a lei e a ordem com fundamento de uma; a espontaneidade é o que se busca na outra. Voltam-se os carinhos aqui para o que é antigo, para a conservação do que o passado conquistou com esforço e labor; novidade, mudança e progresso vencem acolá todas as afeições. Inércia e rotina por um lado, caos e anarquia do outro, são as mútuas acusações condenatórias. A escola que faz da criança o centro de tudo é acusada de desprezar a autoridade sagrada do dever; por sua vez, ela ataca na sua opositora a supressão da individualidade pelo despotismo tirânico (DEWEY, 2010, p. 72).

Esta crítica mútua a ambas as vertentes mostra que Dewey foge dos extremismos, buscando um ponto de contato produtivo entre as duas teorias. Ademais, o autor percebe que, na prática do cotidiano escolar, tais extremismos são ilógicos e inviáveis, pois o que se vê nas escolas é um “ecletismo confuso e pouco consistente” (DEWEY, 2010, p. 72).

Voltando sua atenção, portanto, à prática escolar e buscando a harmonização entre estes dois planos, o autor inclui em sua teoria a noção de interesse. Na sua pedagogia, o interesse desdobra-se nas inflexões naturais da criança e na estruturação do programa escolar. O mundo infantil é povoado por sensações e contatos primários. Embora certo grau de abstração e imaginação não estejam ausentes, o que costuma despertar o interesse da criança está relacionado a tudo aquilo que orbita ao seu redor ou ao redor de sua família. Sua vontade é atraída pelos objetos imediatos de satisfação nos quais há a predominância do contato empírico do afeto e das marcas visíveis dos acontecimentos. “Tudo” no mundo infantil “é afeição e simpatia” (DEWEY, 2010, p. 70). Embora tal percepção do mundo não seja de modo algum reprovável, nota-se que não há espaço, pelo menos imediatamente, para uma abstração

científica que envolva uma visão de conjunto de um determinado processo, dado que, para que este ponto seja alcançado, seria necessária uma interrupção na imediatez prazerosa por meio do trabalho.

Em contrapartida, o programa escolar, estruturado em uma tradição da filosofia ocidental de separação entre razão e emoção, expõe a criança em um mundo bem diverso ao seu. Um mundo fragmentado em “matérias” impessoais e onde o conhecimento é apresentado sob o signo de um “princípio geral” que, a priori, não dialoga com a imediatez das percepções infantis. Nada mais distante da experiência da criança, na qual “somente os laços vitais de afeição, e os de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais” (DEWEY, 2010, p. 71). Contudo, de acordo com Dewey (2010), é comum da mente adulta o interesse objetivo e uma capacidade de análise mais ou menos desenvolvida disposta a observar determinados elementos de modo impessoal. O amadurecimento também exige o desenvolvimento de determinados hábitos intelectuais de investigação que não estão diretamente relacionados aos laços imediatos e, portanto, solicitam certo grau de abstração. Sendo assim, é dever da escola também auxiliar neste processo.

Com efeito, Dewey não pretende abolir a disciplina do currículo escolar, mas adequar o ato educativo de modo a criar uma ponte entre o interesse do professor (escola) e do aluno. Isto significa incluir os interesses empíricos manifestados pelas tendências naturais das crianças em uma metodologia pedagógica que, como todo o método, envolve rotina, classificação, organização, intelectualização, processo e abstração. Assim, cabe ao educador proporcionar um ambiente de estímulo necessário para que a criança percorra seu próprio caminho de aprendizado. Veremos a seguir alguns exemplos práticos de tal ambiente aplicados na “escola de Dewey”, mas, por ora, cabe comentar a prevalência da ideia de liberdade no contexto educativo.

### **A experiência como guia: a estrutura do processo educativo**

A articulação entre o interesse da criança e a estrutura do currículo escolar passa por uma definição pragmática dos objetivos escolares. Aqui Dewey introduz uma categoria de pensamento tributária da biologia evolutiva e do pragmatismo. Como um pensador extremamente engajado no ato educativo, o filósofo tentava eliminar a oposição entre corpo e mente, fazendo do pensamento uma função mediadora entre razão e sensibilidade. Esta é a base de sua teoria do conhecimento (WESTBROOK, 2010, p. 14). Relacionando com o conceito de interesse que apresentei anteriormente, percebe-se que a inclusão da psicologia no processo

educativo tem muito a ganhar quando saímos do quadro teórico generalizante e observamos de perto como trabalham os elementos fundamentais do processo:

É um contrassenso falar de objetivo educacional quando, na maioria das vezes, cada ato de um aluno é estabelecido pelo professor, quando a única ordem na sequência de seus atos é aquela que vem da atribuição de lições e das imposições de outras pessoas. É igualmente fatal a um objetivo permitir a ação caprichosa ou descontínua em nome da autoexpressão espontânea (DEWEY, 2010, p. 74).

Para Dewey, um objetivo é como “um fim antevisto” (DEWEY, 2010, p. 75), neste sentido, parte-se da observação empírica inicial (característica do mundo infantil), a um sequenciamento e organização das atividades possíveis (características do mundo adulto) e, por fim, a uma escolha adequada entre todas as possibilidades. A observação inicial tem por objetivo partir das condições de possibilidades em um contexto específico, evitando-se assim um quadro generalizante que esmaga as individualidades. Percebe-se que a “antevisão” de Dewey nada tem que ver com um “princípio geral”, mas sim com a articulação entre imaginação e inteligência de modo que as duas possam planejar uma atividade a partir das condições dadas. Em seguida, deve-se sequenciar um método, por meio da tentativa e erro, para que as técnicas usadas visando atingir o objetivo sejam aprimoradas e eficientes. Por fim, a possibilidade de escolha entre os diversos métodos permite a permanência da liberdade no processo educativo e, ao mesmo tempo, sugere uma espécie de “visão retrospectiva”, de modo que o processo não fuja da memória, mas seja ele mesmo um exemplo do caminho trilhado.

Prever o término de uma ação é contar com uma base de onde se observam, selecionam e ordenam os objetos e as próprias capacidades. Fazer essas coisas significa ter mente – pois a mente é a atividade intencional com propósito, controlada pela percepção de fatos e de suas inter-relações (DEWEY, 2010, p. 76).

Em Dewey, o conhecimento é definido não somente como categoria abstrata, mas também como capacidade de intervenção no mundo. Por isso, Trindade (2019) afirma que o autor busca a “coincidência entre método e conteúdo”. Sendo assim, a experiência, enquanto sensações empíricas, é balanceada pela sua capacidade de abstração: o corpo e a mente são uma unidade, o ato de ver, olhar e sentir trabalha em comunhão com a conceitualização ou, inversamente, a intelectualização parte dos problemas empíricos objetivos.

Como um pensador cuja atenção está sempre voltada à prática, Dewey se preocupa em determinar alguns critérios para a seleção de bons objetivos. O primeiro deles refere-se diretamente ao pragmatismo do contexto: “o objetivo estabelecido tem de ser consequência

natural das condições existentes” (DEWEY, 2010, p. 77). Tal critério instrui que os objetivos devem partir de dentro do problema e não expostos de fora. Aqui, Dewey se refere a uma prática constante no processo educativo de tentar moldar os objetivos e as atividades a partir de padrões generalizantes, impondo princípios que não coincidem com o contexto existente e, assim, fazendo uso de métodos e meios que são completamente estranhos aos alunos. Estes, por sua vez, acabam por estranhar o próprio contexto e as próprias ferramentas de análise, fazendo com que o processo educativo se torne uma espécie de “corpo estranho”, um invasor na sua realidade.

O segundo critério refere-se à flexibilidade dos objetivos: “um objetivo deve, portanto, ser flexível; tem de ser suscetível de alterações para se ajustar às circunstâncias” (DEWEY, 2010, p. 78). Como exposto anteriormente, para se “ter em mente”, na gramática deweyana, é necessária uma antevisão do processo a partir das condições naturais da situação. Todavia, a previsão de dada situação nem sempre acontece sem conflitos, pelo contrário, é a visão que deve se moldar ao contexto, modificando-se, caso necessário, e alterando seus meios. Nesse sentido, o autor não exclui do ato o erro, nem tampouco o pune como uma falha, mas o acolhe como parte essencial do processo. Dado que o objetivo primário é senão uma hipótese, seu teste de verdade se dá na prática. Logo, a flexibilidade do método é essencial quando lidamos com um contexto variado.

Por fim, “o objetivo deve sempre representar uma liberação de atividades” (DEWEY, 2010, p. 79). Este último termo diz respeito a uma coesão entre fins e meios, isto é, significa ver o processo educativo como coerente entre suas partes e na sua inter-relação com o contexto. Cada atividade realizada é um fim almejado pela experiência e, ao mesmo tempo, é um meio que ambiciona mais um elo no desenvolvimento continuado. Cada parte do processo, portanto, possui um valor em si e um valor de conjunto.

Cada meio é um fim temporário até ser alcançado. Todo fim se torna um meio de dar prosseguimento à atividade assim que é atingido. O fim assinala a direção futura de uma atividade em que estamos envolvidos; o meio, a direção atual. A ruptura entre fim e meio deprecia a importância da atividade e tende a reduzi-la a um trabalho penoso, que o indivíduo evitaria se pudesse (DEWEY, 2010, p. 80)

Mas como trabalhar tais critérios na prática pedagógica? A transposição dos critérios de observação, flexibilidade e liberação das atividades para o contexto educativo também se faz a partir de três pontos. O primeiro deles mantém o foco no aluno: “um objetivo educacional deve basear-se nas atividades e necessidades intrínsecas (incluindo instintos naturais e hábitos adquiridos) de determinado indivíduo a ser educado” (DEWEY, 2010, p. 82). Deve-se levar em

conta as atividades concretas dos educandos e não impor expectativas, visto que, como já foi dito, o mundo infantil e o mundo do adulto têm perspectivas e expectativas diversas. Obviamente, como todo objetivo, deve-se ter um resultado em mente, contudo tal resultado deve surgir a partir de problemas concretos. O segundo critério afirma que “um objetivo precisa ser passível de se traduzir em um método de cooperação com as atividades dos que recebem a instrução. Deve sugerir o tipo de ambiente necessário para liberar e organizar aptidões deles [dos alunos]” (DEWEY, 2010, p. 83). O método educativo somente tem valor quando aplicado para corrigir e propor soluções a partir dos problemas específicos do cotidiano e das tendências dos educandos. Nestes termos, é o problema que sugere um método de análise e não o inverso. O terceiro e último critério refere-se aos professores: “os educadores devem precaver-se contra fins que se dizem gerais e últimos. Cada atividade, por mais específica que seja, é geral em suas diversas conexões, pois conduz indefinidamente a outras coisas” (DEWEY, 2010, p. 84). O termo “geral” possui duas acepções diversas: uma delas é aquela contra a qual Dewey advoga, isto é, a abstração apartada do contexto, que impõe métodos estranhos e aliena docentes e alunos do processo. Contudo, a generalização do processo não precisa ser descartada, ela pode e deve ser o cume do ato educativo. Cada atividade sugere uma nova solução e um novo problema. Sempre haverá um leque de possibilidades para cada caminho a trilhar, por isso cabe ao educador antever o caminho correto de um dado problema e, ao fim do processo, analisar as outras possibilidades e fornecer novas ferramentas. É dever do educador ilustrar esta “visão panorâmica” do processo educativo na inter-relação do currículo escolar e suas diferentes matérias: “não é possível escalar diversas montanhas ao mesmo tempo, porém, quando várias montanhas foram escaladas, as visões se complementam mutuamente: elas não estabelecem mundos incompatíveis, rivais” (DEWEY, 2010, p. 85).

Tomando como exemplo as práticas desenvolvidas pela Escola Experimental da Universidade de Chicago, percebemos como a experiência cotidiana e o trabalho com o meio se transformam em um verdadeiro guia do processo educativo. Todas as matérias tradicionais, como física, matemática, gramática, biologia etc., eram ensinadas a partir do momento em que a criança percebia a necessidade delas para resolver um problema específico. Por exemplo, trabalhando com atividades úteis ao lar, alguns alunos decidiram construir uma granja no pátio da escola. Ao desenvolverem a maquete, os primeiros problemas de abstração e linguagem surgiram:

Quando construíram a granja, tiveram de dividi-la em vários campos para semear trigo, milho e aveia; e pensar também onde instalariam a casa e o paiol. Para isso, as crianças usaram como unidade de medida uma régua de um pé e



começaram a entender o que significava ‘um quarto’ e ‘uma metade’. Ainda que as divisões não fossem exatas, bastavam para permitir delimitar a granja. À proporção que descobriam o meio pé, o quarto de pé, a polegada, seu trabalho ficou mais preciso... Quando construíram a casa, necessitaram de quatro postes para as esquinas e seis ou sete ripas da mesma altura. As crianças podiam equivocar-se ao medir as ripas, de maneira que as medidas tinham de ser refeitas duas ou três vezes antes de serem exatas. O que havia sido feito em um lado da casa, tiveram de repeti-lo, depois, no outro. Naturalmente, o trabalho ganhava rapidez e precisão na segunda vez (MAYHEW; EDWARDS apud WESTBROOK, 2010, p. 25).

Relatos como este dão um ótimo exemplo sobre a “liberação das atividades” na proposta deweyana, oferecendo aos alunos problemas concretos e estimulando a mente livre a resolvê-los.

### Educação para a democracia

Ao tratarmos da liberação da mente, conseqüentemente tocamos no conceito de liberdade que, para Dewey, não é desvinculado da ideia de democracia. O autor é atento aos malefícios da imposição externa de programas e teorias no contexto pedagógico, tanto para professores quanto para alunos:

O vício de fins impostos de fora tem raízes profundas. Os professores os recebem de autoridades superiores; eles os aceitam de acordo com as tendências vigentes na comunidade. Os professores os impõem às crianças. Como primeira consequência, a inteligência do professor não é livre; ela se restringe a receber os objetivos estabelecidos de cima para baixo. Raras vezes um professor se vê livre da ditadura da supervisão autoritária, das apostilas de métodos, de planos de estudo prescritos etc., a ponto de deixar que sua mente se aproxime da mente dos alunos e dos conteúdos. A falta de confiança na experiência do professor reflete-se na falta de confiança na resposta dos alunos. Estes recebem seus objetivos por meio de uma dupla ou tripla imposição externa, ficando constantemente desorientados por causa do conflito entre objetivos que são naturais em suas experiências presentes e aqueles que são instados a obedecer. Até o *critério democrático* do significado intrínseco de cada experiência em desenvolvimento ser reconhecida, a exigência de adaptação a objetivos externos nos deixará intelectualmente confusos (DEWEY, 2010, p. 83-84, grifos do autor).

Seguindo a mesma prática lógico-argumentativa para definir democracia, Dewey volta sua atenção à parte constitutiva nuclear da sociedade, o indivíduo. Novamente, o interesse surge como categoria essencial. Para o autor, não se pode dizer que as sociedades despóticas ou totalitárias não unem seus membros por meio do interesse. No entanto, o que qualifica o interesse das sociedades democráticas é a coalizão das vontades individuais com a inter-relação do contexto social. Para o autor, “o sujeito é singular e também social” (TRINDADE, 2019),

portanto, a sociedade democrática é a garantia do livre-jogo das vontades individuais e o estímulo constante de seus membros na participação ativa da política. Porém, não basta a garantia de tal sociedade, é necessário educarmos indivíduos para a democracia, de modo que cada um se sinta parte da construção social, da seleção dos seus governantes por meio do sufrágio popular e do repúdio à autoridade externa. Embora extenso, vale a pena citarmos um belo trecho no qual Dewey (2010, p. 90-91) expõe os malefícios da instrumentalização do homem pelo homem:

[a escravidão] existe sempre que um homem se dedica a uma atividade, cuja utilidade social ele não compreenda e que não encerre para ele algum interesse pessoal. Muito se tem falado sobre a organização científica do trabalho. Mas, uma visão acanhada restringe o campo da ciência a assegurar a eficiência da atuação por meio de acertados movimentos musculares ou físicos. A principal oportunidade para a eficácia da ciência será a descoberta das relações do homem com seu trabalho – inclusive as relações com os demais que nele tomam parte – para que o trabalhador ponha o seu interesse inteligente naquilo que estiver fazendo. A eficiência da produção exige com frequência a divisão do trabalho. Mas este se reduzirá a uma rotina maquinal se o trabalhador não vir as relações técnicas intelectuais e sociais encerradas naquilo que está fazendo, em relação às demais partes do trabalho, e não se dedicar a seu trabalho por essa compreensão. A tendência a reduzir coisas como a eficácia da atividade e a organização científica do trabalho a técnicas puramente externas é a prova do ponto de vista unilateral que possuem os que dirigem a indústria – aqueles que lhe determinam os fins. Alheados de largos e bem equilibrados interesses sociais não têm eles estímulo intelectual suficiente para se voltarem aos fatores e relações humanos envolvidos na atividade industrial. As ideias a esse respeito restringem-se aos elementos referentes à produção técnica e à comercialização dos produtos. Não há dúvida de que nestes estreitos limites pode haver grande desenvolvimento, mas nem por isso a circunstância de não se tomarem em conta importantes fatores sociais deixam de significar uma grande lacuna da colaboração espiritual, com um correspondente dano da vida emocional dos que trabalham.

Nesse sentido, uma educação para a democracia é também uma educação democrática na medida em que propõe a experiência comunitária do trabalho em grupo, do livre-jogo de interesses individuais e a comunicação das experiências. Sujeitos libertos são aqueles que lutam pela manutenção da liberdade, e isto está no coração do processo educativo:

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens (DEWEY, 2010, p.108).

## **Considerações finais**

Não poderia encerrar este artigo sem abordar, brevemente, algumas das críticas feitas contra a teoria pedagógica de John Dewey. A primeira delas refere-se à alienação das experiências da Escola Experimental do contexto social estadunidense. Ainda que Dewey tentasse incorporar ocupações e métodos de trabalho do mundo social, não era o ambiente cooperativo e de livre-escolha das vontades individuais que as crianças encontrariam ao sair da escola. Pelo contrário, os EUA abraçaram uma nova onda de competitividade que, impulsionada pela Guerra Fria, iria traçar novos rumos para a estrutura social. Ao apartar da experiência educacional as relações reais de produção da sociedade capitalista e suas contradições, os críticos apontaram que a “experiência democrática” de Dewey só teria êxito em um ambiente idílico e afastado das relações reais (WESTBROOK, 2010, p. 27-28).

Embora Dewey tenha mudado a direção da sua crítica no final da vida, incluindo o ambiente escolar como parte da disputa hegemônica na sociedade, o seu conceito de livre-jogo de associações no trabalho, como exposto acima, parece esbarrar exatamente no pragmatismo das relações trabalhistas. A adoção massiva do fordismo nos anos 1930-50 nos EUA como método científico de organização do trabalho contraria em todos os pontos a sua definição de trabalho e afeta efetivamente a rotina dos profissionais da educação. Além disso, os princípios de liberdade e livre-expressão, essenciais na democracia segundo o autor, foram constantemente violados pela perseguição macartista que, já entre os anos 40 e 50, ganhou uma proporção de “caça às bruxas”, como atestam as peças de Edward Albee, Tennessee Williams e Arthur Miller, e os filmes de Elia Kazan. Diversos artistas e educadores foram presos, deportados, torturados e/ou obrigados a depor no Comitê de Atividades Antiamericanas, como, por exemplo, foi o caso do dramaturgo e professor alemão Bertolt Brecht. Curioso como um autor que tanto se preocupou com o pragmatismo das relações sociais, deixou escapar este contexto violento e, na sua própria gramática, antidemocrático. Parece que a democracia liberal estadunidense não estava livre de contradições.

Ainda assim, a herança de Dewey se faz ver atualmente em, acredito, dois pontos principais. O primeiro deles diz respeito a sua visão de indivíduo como ser singular e social ao mesmo tempo. É comum presenciarmos nas Ciências Sociais teorias que são, por um lado, super-generalizantes, esmagando a individualidade dos elementos fundamentais ou, por outro, perspectivas extremamente preocupadas com uma individualidade cada vez mais fragmentada cujos marcadores sociais da diferença, como gênero ou raça, acabam sendo transformados em princípios exclusivistas. A inclusão da heterogeneidade, principalmente na sala de aula, deve

ser feita levando-se em consideração a diferença entre autoridade e autoritarismo e entre liberdade e anarquia, de modo tal que haja uma unidade na diferença.

O segundo ponto refere-se à coalizão dos interesses no processo educativo. Este princípio transforma a escola em um ambiente favorável tanto aos professores quanto aos alunos. No momento em que passamos pela imposição, cada vez mais alarmante, de certas demandas quantitativas na educação, é importante termos isso em mente para que o trabalho da educação não perca também sua graça, seu brilho e sua inventividade. Os professores são um agente de transformação das condições objetivas e subjetivas de existência. Vale a pena lembrarmos uma passagem de Lewis Carroll (2000, p. 122), em “Através do Espelho e o Que Alice Encontrou Lá”:

E aqui eu gostaria de ser capaz de lhe contar a metade das coisas que Alice costumava dizer a partir da sua expressão favorita: “Vamos fazer de conta”. Ela tivera uma discussão bastante longa com a irmã ainda na véspera, tudo porque começara com “Vamos fazer de conta que somos reis e rainhas”; e a irmã, que gostava de ser muito precisa, retrucara que isso não era possível porque eram só duas, até que Alice finalmente se vira forçada a dizer: “Bem, você pode ser só um deles, eu serei todos os outros”. E certa vez assustara realmente sua velha governanta, gritando-lhe de repente ao pé do ouvido: “Vamos fazer de conta que eu sou uma hiena faminta e você é uma carcaça!”.

Conforme dito no trecho que abre este artigo como epígrafe, o “espelho de Alice” é o faz de conta do mundo real. Ele é, no contexto pedagógico, a capacidade do educador de usar sua “imaginação infantil”, virar todas as coisas do avesso, entrar no mundo da criança e participar dele. Ao mesmo tempo, também é o espelho do mundo real, capaz de refletir (em ambos os sentidos da palavra) sobre as condições de existência no e do mundo. O “mundo do avesso” é reflexo dele mesmo, mas também o que ele poderia ser. A educação para a intervenção, como propõe Dewey, deve ser não só reflexo da sociedade, mas também ação para a transformar.

## REFERÊNCIAS

CARROLL, L. **As Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

DEWEY, J. “Textos Selecionados”. In: WESTBROOK, R. B. *et al.* (org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010. p. 69-129.

TRINDADE, C. C. **Pensadores na Educação: John Dewey e a educação para a democracia**. Instituto Claro. 17 jan. 2019. 1 Vídeo (11min). Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=JSh5-bgZjdA&t=3s&ab\\_channel=InstitutoClaro](https://www.youtube.com/watch?v=JSh5-bgZjdA&t=3s&ab_channel=InstitutoClaro). Acesso em: 22 jun. 2021.

WESTBROOK, R. B. “John Dewey” (1859-1952). *In*: WESTBROOK, R. B. *et al.* (org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010. p. 11-33.

### **Como referenciar este artigo**

NASCIMENTO JÚNIOR, R. F. Através do espelho de Alice: Interesse, experiência e democracia nas ideias pedagógicas de John Dewey. **Rev. Sem Aspás**, Araraquara, v. 11, n. 00, e022012, 2022. e-ISSN: 2358-4238. DOI: <https://doi.org/10.29373/sas.v11i00.16538>

**Submetido em:** 10/07/2022

**Revisões requeridas em:** 05/08/2022

**Aprovado em:** 20/11/2022

**Publicado em:** 30/12/2022

**Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Correção, formatação, normalização e tradução.

