



DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE AS IDEIAS DE JOHN DEWEY E PAULO FREIRE

Darcísio Natal Muraro

UEL – Universidade Estadual de Londrina
Londrina – PR - Brasil
dmuraro@uel.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo investigar as relações entre a concepção de democracia e educação desenvolvidas por John Dewey e Paulo Freire. O pensamento deweyano ecoa direta ou indiretamente na obra freireana podendo ser um eixo de leitura para se compreender a originalidade da tessitura conceitual criada por esse autor. Freire leva adiante a ideia deweyana de democracia como “forma de vida”. Para Dewey, a democracia como “forma de vida” depende de dois critérios: a existência de interesses comuns compartilhados entre os componentes do grupo social e a interação e reciprocidade cooperativa entre as diferentes formas de associação. O ideal democrático de vida se sustenta no processo de pensar reflexivo sobre os problemas comuns da comunidade e na liberdade de comunicação. A democracia se constitui numa escolha moral, a única digna para o ser humano. Para Freire esta pauta da democracia proposta por Dewey, precisa ser encarnada e construída historicamente na sociedade brasileira ainda inexperiente da vida democrática. Na visão de Freire a educação tem um papel limitado, mas de significativa importância na construção da democracia. A educação progressista defendida por ambos os autores, contrapondo-se à educação tradicional ou educação bancária, deve ser radicalmente democrática: dialógica, problematizadora e transformadora da realidade histórica e social. Freire viu esses conceitos como um potente instrumento para gerar com as classes oprimidas o processo de conscientização e a ação transformadora e humanizadora superando a situação de opressão que também é historicamente criada pelo próprio homem. A educação é para ambos uma ação social, cultural e política da comunidade humana na direção da libertação. Freire percebeu que libertação exigia um trabalho de educação popular específico das massas diante da exploração econômica e política do nosso país.

Palavras-chave: Dewey. Freire. Democracia. Educação.

DEMOCRACY AND EDUCATION: APPROACHES BETWEEN THE IDEAS OF JOHN DEWEY AND PAULO FREIRE

Abstract: *This article aims to investigate the relationships between the conception of democracy and education developed by John Dewey and Paulo Freire. Dewey's thought echoes directly or indirectly in Freire's work and may be an axis of reading to understand the originality of conceptual contexture created by this author. Freire takes on the Deweyan idea of democracy as "way of life". To Dewey, democracy as "way of life" depends on two criteria: the existence of common interests shared between the components of the social group and the cooperative interaction and reciprocity between the different forms of association. The democratic ideal of life sustains itself in the process of reflective thinking about the common problems of the community and freedom of communication. Democracy is a moral choice, the only worthy to the human being. For Freire, this democracy agenda proposed by Dewey, needs to be embodied and built historically in Brazilian society still inexperienced in democratic life. In the vision of Freire, education has a limited role, but it has a significant importance in the construction of democracy. The progressive education advocated by both authors, as opposed to traditional education or banking education must be radically democratic: dialogical, problem-solving*

and transforming of social and historical reality. Freire saw these concepts as a powerful tool to generate with the oppressed classes the process of awareness and transformative and humanizing action overcoming the oppression that is also historically created by man himself. The Education is for both a social, cultural and political action of human community in the direction of liberation. Freire realized that liberation required a work of popular education of the masses on the specific economic and political exploitation of our country.

Keywords: Dewey. Freire. Democracy. Education.

* * *

Introdução

O presente estudo tem como foco analisar as possíveis relações entre as concepções de democracia e educação desenvolvidas por John Dewey e Paulo Freire. A investigação dessas relações conceituais exige um esforço de leitura comparativa da produção teórica desses dois pensadores buscando responder à seguinte questão: quais são as concepções sobre democracia e educação desenvolvidas por Dewey e que se encontram aportadas na obra de Freire?

Para iniciar o tratamento dessa problemática consideramos oportuno fazer uma exposição das análises sobre a recepção do Pragmatismo de Dewey no Brasil focando, sobretudo, no problema da democracia e educação. Essas análises são pertinentes na medida em que mostram as tendências do debate nacional sobre essa questão e que tem repercussão na obra de Paulo Freire.

1. A recepção do Pragmatismo de Dewey no Brasil

Nunes (1992) pesquisou a recepção de Dewey no Brasil tomando como objeto de sua análise, na perspectiva da nova história, a instituição escolar, especificamente a escola carioca, para compreender as suas práticas. Sua pesquisa inaugura o tipo de pesquisa que busca tratar as cidades brasileiras como signos. Dessa forma, Nunes toma uma posição crítica frente à história da educação cujo foco prima por analisar a escola brasileira sob as lentes da legislação, da organização escolar, das demandas de escolarização, do pensamento pedagógico e do ideário. Para ela, estas análises cristalizam matrizes interpretativas favorecendo “generalizações indevidas” ou “rotulações impertinentes” que desfiguram e encobrem aspectos significativos para compreender o objeto a ser estudado. Delimitando sua análise no espaço da cidade do Rio de Janeiro e no tempo circunscrito da década de 1920 e de 1930, que tem como paradigma moderno na sociedade brasileira o movimento da Escola Nova, a autora problematiza o lugar comum das pesquisas nesse contexto: “A literatura pedagógica tem comumente associado ampliação da escolaridade e processo de urbanização, mas não tem feito a mesma relação entre Escola Nova e ampliação das oportunidades educativas ou, mais amplamente, entre Escola Nova e, democratização da educação” (NUNES, 2009, p. 2) De forma mais agravante estas pesquisas cometem duplo equívoco: em primeiro lugar, tomam o modelo paulista de cidade para fazer a crítica à Escola Nova brasileira e para fazer suas generalizações explicativas homogeneizando violentamente o espaço social e cultural composto por experiências históricas diferentes, tendências políticas heterogêneas e práticas singulares considerando a pluralidade do país; segundo, as obras que se dedicam a essa análise não exploram

as fontes dos arquivos disponíveis que permitem olhar a singularidade do espaço e a especificidade das experiências. Nunes refere-se explicitamente à análise de Jorge Nagle, no livro *Educação e Sociedade na Primeira República (1974)* que cunhou uma matriz explicativa hegemônica que coloca a Escola Nova como um movimento caracterizado como “otimismo pedagógico” que acarretou a tecnificação do campo educacional. Essa matriz interpretativa da tecnificação gerou uma leitura deturpada que vê a escola mais preocupada com a busca de qualidade e os educadores como técnicos compondo um movimento favorável à revolução de caráter democrático-burguês (Revolução de Trinta) obscurecendo outras leituras que retratam um movimento de educação democrática e de educadores políticos. A tese de Nagle vê no movimento da Escola Nova na defesa da educação de qualidade associado ao desenvolvimento capitalista e aos interesses da burguesia cumprindo assim, dupla função:

[...] ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites, forçou a baixa qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais. (NUNES, 2009, p. 4)

Para Nunes, essa análise pressupõe uma leitura mecânica do desenvolvimento do capitalismo nesse período e uma estereotipagem do papel da burguesia que não leva em conta o cenário complexo e contraditório como foi a Revolução de 30. A tese da tecnificação é reposta e endossada por Dermeval Saviani que defende que a Escola Nova serviu como mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante. A esse respeito, acrescenta Nunes na nota 13 desse artigo:

Ao repor a tese da tecnificação educacional à luz das reflexões de Gramsci e Zanotti, Saviani constrói uma visão específica da burguesia, a de que ela usou a pedagogia da essência para emancipar-se enquanto classe e a substituiu pela pedagogia da existência ao pretender manter-se no poder. (NUNES, 2009)

Para Nunes, essas análises superestimam o papel da burguesia na condução do Estado brasileiro, não apreendem as classes sociais como um fazer-se e nem a não linearidade do processo histórico com avanços, recuos e imprevistos, no qual a burguesia movimenta-se de maneira contraditória com as demais classes sociais.

Podemos acrescentar às observações de Nunes que essas análises não apreendem o movimento contraditório da história brasileira em que o fenômeno da Escola Nova é bastante complexo, podendo-se evidenciar diversas tendências. Assim, as teses de uma Escola Nova defendida pelos que se reportavam a Dewey são rechaçadas tanto pelo movimento conservador / tradicionalista quanto pelo movimento renovador de cunho tecnicista. Este problema presente no debate em nível nacional já estava sendo travado em âmbito internacional envolvendo pelo menos europeus e norte-americanos. Em nível nacional, fica bastante claro que esse movimento é contraditório, sobretudo pelos enfrentamentos e afastamentos sofridos pelo próprio Anísio Teixeira que foi um expoente do mesmo. O tema da Escola Nova como ponte de recepção de Dewey no Brasil merece ainda um tratamento mais aprofundado do ponto de vista histórico, filosófico e educacional.

Retomemos o estudo de Nunes na sua análise da Reforma da Instrução Pública no Distrito Federal, entre 1931 e 1935, liderada por Anísio Teixeira (1900-

1971). Para ela, Teixeira pauta sua atuação tendo como referência o pensamento Dewey: “O liberalismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, além de abrir a possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país” (NUNES, 2009, p. 5-6). A autora identifica o legado de Teixeira nesse período da seguinte forma:

A maior diferença de Anísio para seus antecessores é que, efetivamente, ele criou uma rede municipal da escola primária à Universidade e fez dela, junto com seus colaboradores, um poderoso campo cultural que interferiu sobre a vida urbana e, ao mesmo tempo, produziu conhecimento sobre ela. Dessa forma, ele ampliou o seu olhar sobre a cidade e precisou suas formas de intervenção, atingindo em cheio códigos culturais inscritos nas relações pessoais e estremecendo representações cristalizadas da realidade. (NUNES, 2009, p. 6)

A atuação de Teixeira nesse período está articulada a um grupo de intelectuais que tinham como princípios básicos a defesa da co-educação, a escola única, laica e gratuita. A bandeira de luta ficou expressa no manifesto à nação e na reorganização da Associação Brasileira de Educação.

Cabe trazer à baila na sequência dessa discussão sobre a recepção das ideias de Dewey no Brasil o estudo de Severino (2002) que fez uma análise histórica da trajetória da filosofia da Educação no Brasil e identifica que a característica do pensamento filosófico-educacional no século XX é a de abandono da visão metafísica essencialista e transcendente e adoção de uma perspectiva antropológica com visão histórica e social da existência humana. Este novo enfoque centrado no processo de humanização e visando a nova sociedade com a marca da cidadania e democracia adquire formas diferentes conforme os fatores que são enfatizados, podendo ser identificadas quatro perspectivas filosófico-educacionais que ele chamou de “círculos hermenêuticos”. O primeiro desses círculos, denominado de denominado de técnico-funcional, tem um perfil naturalista com justificativa epistemológica de fundo cientificista defendendo uma pedagogia orientada por recursos técnico-científicos. Segundo essa análise, o movimento dos Pioneiros da Educação da década de 1930 expressa e traduz essa perspectiva. O autor coloca Anísio Teixeira como o nome mais representativo dessa perspectiva por incorporar as ideias de John Dewey. Severino entende que Dewey vê a educação como processo ligado à vida fazendo-se necessário os conhecimentos científicos da vida orgânica e social para a intervenção pedagógica. Anísio Teixeira se apropriou desse olhar pragmatista e progressista de Dewey para investir na idéia da reconstrução individual para a reconstrução social no âmbito nacional pela educação pública, tendo como meta a sociedade democrática. A recepção do pragmatismo de Dewey no pensamento educacional brasileiro, através de A. Teixeira, subsidia o movimento de renovação educacional, de forma tecnicista, funcionalista e pragmatista, sob a influência do conhecimento científico, excluindo os critérios éticos, estéticos e políticos.

Cunha (2002) faz estudos da recepção do pragmatismo de Dewey no Brasil que diverge dessa interpretação de Severino. Para isso, busca analisar a recepção das ideias deweyanas no Brasil no início da década de 1930, focando especialmente na *Revista de Educação*, publicação do departamento de ensino do Estado de São Paulo. Essa análise se concentra na publicação de dois importantes trabalhos de Dewey: *The Child and the Curriculum* publicado em 1930 e *Alguns aspectos da*

Educação moderna publicado em 1932. Para Cunha, a publicação desses artigos mostra que a recepção do pragmatismo de Dewey representou um movimento político-educacional que buscou contrapor a outra face da Escola Nova no Brasil. Segundo o autor, o movimento da “educação renovada” ou “escola nova” no Brasil inicia na década de 1920 e tem como motivação central a necessidade de colocar o país em sintonia com o desenvolvimento teórico e prático europeu e norte-americano. Para atingir essa meta seria necessário colocar a educação como prioridade política, pois dela decorre o progresso geral da sociedade. Para cumprir esse papel, a educação deveria romper com a metodologia e a filosofia de ensino tradicionais e, incorporando o espírito de modernidade, introduzir a racionalidade científica promotora da eficiência e do progresso. Nesse caso, a tendência era recorrer aos métodos taylorista de controle do trabalho docente e eliminação dos aspectos subjetivos da escola. Esse movimento renovador, em nome do progresso, desenvolvimento ou modernização do país significava “[...] industrialização, urbanização, aceleração de processos produtivos, regramento moral e físico, controle dos sujeitos” (CUNHA, 2002, p. 251). Lançando mãos da tese de Lourenço Filho, Cunha observa que essa Escola Nova estava marcada por uma duplicidade ou antinomia entre indivíduo e coletividade ou entre liberdade, interesse e desenvolvimento psicológico, de um lado, e disciplina e ordenação lógica, de outro lado, mas tendeu para a submissão do indivíduo à submissão e adaptação ao ordenamento social em função do progresso ou desenvolvimento. Essa tendência se torna hegemônica nas décadas de 1960 e 1970, com o auge da “era tecnicista” na educação brasileira. Contrapondo-se a essa tendência, o movimento renovador, liderado especialmente por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, impulsionou a publicação das ideias de Dewey, tanto através da tradução de artigos e livros desse autor como no desencadeamento de um debate nacional em defesa dos ideais de uma sociedade democrática. O marco histórico desse debate foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. Cunha (2002, p. 256) interpreta este manifesto inspirado nas teses deweyanas da seguinte forma:

Era uma época em que o mundo estava convulsionado por ideologias totalitárias e pela crise do capitalismo. No Brasil ainda era recente o golpe de Estado que instalara em 1930 um governo provisório; grupos políticos reclamavam o retorno à ordem institucional; movimentos de diversas inspirações ideológicas, fascistas e comunistas, agitavam a sociedade. Diante desse quadro, era imprescindível definir com clareza o projeto de democracia que estava sendo buscado. Como sabemos, uma sociedade pode ter suas instituições formalmente democratizadas e, ainda assim, no plano das micro-relações, inclinar-se para a massificação, para a desumanização e para a colocação dos valores coletivos, supostamente corretos, acima do valor individual. Democracia formal, não significa automaticamente, um modo de vida plenamente democrático em todos os níveis, pois o equilíbrio entre respeito à individualidade e obediência às necessidades sociais não é garantido somente por uma declaração de princípios.

Segundo Cunha (2002, p. 259), Dewey foi chamado para evitar que a escola enveredasse por qualquer um desses pólos:

De um lado, Dewey veio conferir legitimidade à defesa de um ensino que valorizasse os conteúdos das matérias escolares, contra a possibilidade de os *currícula* serem desprezados e a escola tornar-se um laboratório de exaltação da individualidade. De outro, Dewey veio

auxiliar na definição de um projeto de democratização da sociedade e da escola que impedisse a massificação do indivíduo e a adoção acrítica do modelo fabril racionalizador. Ao trazerem Dewey para o debate sobre os fins pedagógicos, sociais e políticos da escola renovada, os editores dos periódicos introduziram uma série de concepções voltadas para a equilibração entre os ideais de respeito à individualidade e normas de atendimento às necessidades sociais.

Em continuidade a essa análise anterior de Cunha, Garcia e Cunha (2008) pesquisaram os textos veiculados no Brasil acerca de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, periódico criado pelo INEP, de grande penetração nos meios educacionais e que contribuiu para formar a opinião sobre o filósofo americano. O período pesquisado compreende os vinte primeiros anos desse periódico, ou seja, percorre os anos de 1944 a 1964. Os pesquisadores identificaram oitenta e oito matérias que mencionam Dewey e examinaram seis artigos em que Dewey é o objeto central do texto e um dentre as trinta e seis matérias em que o filósofo, mesmo não sendo o tema principal, ocupa papel de destaque. O foco da pesquisa foi em torno das divergências motivadas por interpretações equivocadas das ideias deweyanas para as quais os autores apresentam suas próprias interpretações. Destacamos dessa pesquisa o tema que examina as discussões em torno do pensamento político de Dewey.

Os autores examinam os aspectos filosóficos, pedagógicos e políticos nesses artigos. Sob o ponto de vista filosófico e pedagógico os temas privilegiados pelos autores são os seguintes: Newton Sucupira discute as divergências acerca da concepção de experiência de Dewey; I. L. Kandel discute a escola progressista e o tema da liberdade na educação; Gilberto Freyre ressalta o caráter revolucionário da ampla e complexa obra de Dewey e destaca o experimentalismo como base da filosofia social e da educação desse filósofo; M. M. F analisa o conceito de liberdade, a função do pensamento, os objetivos pedagógicos, a pesquisa refletida e a relação da filosofia com a prática na educação. Sob o ponto de vista político, as matérias apresentam o ideal democrático como a base da filosofia deweyana: George S. Counts discute o que considera leitura errônea da filosofia de Dewey feita pelo autor soviético N. K. Goncharov sob os temas da educação e da democracia; Jayme Abreu correlaciona a vida democrática à ação experimental, e infere uma concepção não estática, dinâmica e evolutiva da democracia; Beatriz Osório discute a obra *Democracia e educação* de Dewey e defende que a tese central desse obra é a de pensar a concepção democrática de sociedade a ser implementada por meio da educação e que o fim dessa é proporcionar a sua própria continuidade.

As interpretações equivocadas dos autores acerca do pensamento de Dewey e mesmo a pouca presença desse filósofo no debate filosófico, pedagógico e político, aspectos intrinsecamente vinculados, deve-se, na percepção acurada de Freyre às tendências “neoconservadoras” e “neotradicionalistas” presentes no cenário mundial. Tal percepção é endossada em muitas das matérias analisadas na pesquisa de Garcia e Cunha.

Segundo Amaral (2002), essa tendência conservadora que ofusca a discussão das teses propugnadas por Dewey, sobretudo com sua morte ocorrida em 1952, deve-se ao desenvolvimento intenso da Filosofia Analítica, introduzida pelos “positivistas lógicos” que fugidos do nazismo aportaram nos Estados Unidos a partir dos anos 30, e acabaram dominando a maioria dos departamentos de filosofia.

Esta introdução nos colocou diante do debate acerca da recepção do Pragmatismo de Dewey no Brasil. Na continuidade de desse estudo passaremos a analisar mais de perto a recepção das ideias de Dewey na obra de Paulo Freire.

2. Democracia e educação: influências na obra de Paulo Freire a partir de John Dewey

Paulo Freire foi um leitor dos pensadores clássicos da filosofia. Essa leitura dos clássicos da Filosofia se iniciou como exigência de sua formação na Faculdade de Direito do Recife, continuou no doutorado que cursou na Universidade do Recife e foi se aprofundando diante de sua atuação como docente no SESI em diversas universidades: Escola de Belas Artes de Pernambuco, Harvard, Genebra, PUCSP e UNICAMP. Freire conheceu o pensamento filosófico-educacional de Dewey tanto através da leitura das principais obras desse autor como através dos intelectuais que marcaram o debate educacional no Brasil, sobretudo a partir da década de 30 do século passado, destacando-se Anísio Teixeira, que foi um tradutor das obras de Dewey, e Lourenço Filho que foi um comentador do mesmo autor. Devemos considerar que as traduções e publicações de algumas obras de Dewey no Brasil, sobretudo aquelas ligadas à educação, ocorreram nas décadas de 1930 a 1970.¹ Outro fato significativo influenciado pelas ideias deweyanas é o surgimento do movimento educacional escolanovista que marcou o debate educacional-político nacional com dois importantes manifestos: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e *Manifesto dos Educadores* (1959). Buscamos argumentar neste estudo que o pensamento deweyano ecoa direta ou indiretamente na obra freireana, constituindo-se num campo de pesquisa anunciado, mas pouco explorado na tentativa de compreender como o pensamento deweyano contribuiu para originalidade da criação da tessitura conceitual de Freire sobre democracia e educação.

A repercussão das concepções deweyanas de democracia e educação no pensamento freireano é anunciada por diversos estudiosos da obra de Freire. McLaren e Silva, no artigo *Descentralizando a Pedagogia* afirmam: “Seguindo a tradição de Hegel, Marx e Dewey, Freire enfatiza a intencionalidade individual e coletiva ou agência como pré-condição para saber” (MCLAREN e SILVA, 1998, p. 41, grifo nosso). Em sua obra *Utopias provisórias*, McLaren declara que, dentre uma variedade de pensadores, a “obra clássica” de Dewey contribuiu para Freire desenvolver suas concepções:

Influenciada pela obra de Lucien Febvre, pela *nouvelle pédagogie* francesa de Célestin Freinet e Edouard Claparède, pelos escritos de Leszek Kolakowski, Karel Kosik, Erich Fromm, Antonio Gramsci, Karl Mannheim, Teilhard de Chardin, Franz Fanon, Albert Memmi, Jean Piaget, Amílcar Cabral e pela Teoria do personalismo cristão de Tristão de Ataíde e Emanuel Mounier (sem falar na obra clássica de Hegel, Marx, Rousseau e Dewey), a pedagogia de Freire é

¹ A primeira obra de J. Dewey traduzida por Anísio Teixeira foi *Vida e educação*, publicada no Brasil em 1930. A segunda obra de Dewey traduzida para o português foi *Como pensamos* ocorrendo da seguinte forma: a versão original de 1910 dessa obra foi traduzida por Godofredo Rangel e publicada em 1933 e uma segunda edição publicada em 1953; a segunda versão dessa obra revisada por Dewey e publicada nos EUA em 1933 foi traduzida por Haydée Camargo Campos e publicada no Brasil em 1952, com a terceira edição publicada em 1959 e a quarta e última edição publicada em 1979. A obra *Democracia e educação*, publicada em inglês em 1916, foi traduzida por Godofredo Rangel com a colaboração de Anísio Teixeira e publicada em 1936, com novas edições publicadas em 1952, 1959 e 1979. A obra *Experiência e educação* foi publicação em inglês no ano de 1938, foi traduzida por Anísio Teixeira e publicada no Brasil no ano de 1971.

antiautoritária, dialógica e interativa, colocando o poder nas mãos de estudantes e trabalhadores (McLAREN, 1999, p. 25 – Grifo nosso).

Biesiegel, na obra de sua autoria intitulada *Política e educação popular*, faz um estudo do primeiro livro escrito por Freire. Segundo essa análise de Biesiegel, Freire estudou Dewey para desenvolver seu livro, tanto diretamente quanto indiretamente sendo, nesse caso, através de Anísio:

O acurado estudo desses autores e, direta e indiretamente, neste caso via *Anísio Teixeira*, também o contato com as ideias de *John Dewey*, de certo modo vinculavam em larga medida esse primeiro livro de Paulo Freire a uma sólida tradição intelectual, de inspiração preponderantemente anglo-saxônica, voltada para a defesa da *democracia como forma de vida* e para a investigação dos melhores caminhos de sua realização na sociedade moderna (BEISIEGEL, 1992, p. 76, grifos nossos).

No estudo que busca compreender as fases do pensamento de Freire intitulado *A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*, Scocuglia reconhece haver raízes nas concepções deweyanas:

Traduzindo: a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, o que antes era predominantemente psico-pedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico. Isso sem anular as preocupações psico-sociais que embasam suas propostas desde seus primeiros escritos de base “escolanovista popular” (principalmente relativa às idéias de *Dewey/Anísio Teixeira*) (Scocuglia, 2001, p. 342).

Analisando esses estudos mencionados, verificamos que ele anunciam, mas não aprofundam a influência das ideias de Dewey sobre o pensamento de Freire. Reconhecendo escassez de trabalhos nossa área, iniciaremos um trabalho de levantamento das relações entre democracia e educação entre os dois autores. Adotaremos como procedimento a análise comparativa das principais obras de Freire e Dewey. Começaremos nosso estudo a seguir fazendo uma breve contextualização histórica da vida dos dois autores e da pesquisa em curso.

Paulo Freire nasceu em Recife no dia 19 de setembro de 1921. Nessa data, John Dewey, com 62 anos de idade, estava fazendo conferências nas universidades chinesas de Pequim e Nanking a convite de seus alunos de doutorado da *Columbia University*. Nessa ocasião, Dewey acompanhou o movimento dos estudantes chineses pela democratização de seu país e apoiou o movimento feminista na defesa do direito das mulheres de serem admitidas nas escolas em mesmo nível de igualdade dos homens.

No ano de 1959, Paulo Freire publicou seu primeiro livro intitulado *Educação e atualidade brasileira*, no qual faz referência à obra *Democracia e Educação* de Dewey. Faz-se necessário pontuar que nas referências da sua primeira obra, Freire cita diversos autores que têm influência da filosofia deweyana.² Nesse mesmo ano

² As obras citadas por Freire nesse seu livro que fazem referência a Dewey são as seguintes: AZEVEDO, Fernando. *Novos caminhos e novos fins*. 3 ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958; _____. *A educação entre dois mundos*. 2 ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958^a; _____. *A cultura brasileira*. 3 ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958b; HOOK, Sidney. *Educatio for modern man*. 6 ed. Nova York, The Dial Press, 1956. KILPATRICK, W. H. *Educação para uma civilização em mudança*. 2. ed. São Paulo, Melhoramentos. s/d. TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo, Editora Nacional, 1956; _____. *Educação não é privilégio*. Rio de

em que Freire escreve esse livro tendo em vista o concurso para a cadeira de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, Dewey foi homenageado internacionalmente pelo centenário de seu nascimento. Na celebração dessa data, Anísio Teixeira (1959) coloca Dewey como um “precursor” de uma filosofia que explicitamente se coloca o problema da organização da sociedade democrática discutindo o papel da educação para esse fim, com uma filosofia adequada, em face dos novos conhecimentos científicos, as novas teorias do conhecimento, da natureza, do humano e do social. Ele termina seu artigo indicando que essa tarefa exige atitude prática de se tornar “autenticamente nacionais e tomarmos plena consciência de nossa experiência” para elaborarmos uma mentalidade brasileira e com ela a nossa filosofia e a nossa educação.

Paulo Freire declarou que Anísio Teixeira era para ele um “mestre”. Entendemos que Freire levou adiante a tarefa propugnada por seu mestre de uma forma muito original buscando afinar concepções deweyanas com a gravidade das condições históricas, sociais e educacionais do Brasil. Em seu primeiro livro, Freire recorre com frequência às obras de Teixeira. Retiramos um excerto para exemplificar a importância que Freire dá ao trabalho que Anísio Teixeira vinha desenvolvendo como educador, pensador, cientista social. Nessa citação, Freire se refere especialmente à crítica de Teixeira à educação elitista brasileira da época que era obstáculo à democratização:

A uma sociedade que se democratiza, insistimos em oferecer, não uma educação com que ‘visássemos à formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupação de uma democracia moderna, mas tão-somente à seleção de um mandarino das letras, da ciências e das técnicas’ (Teixeira, 1957: 48 e 49) (sic), afirma um dos mais lúcidos educadores brasileiros atuais, o professor Anísio Teixeira, em quem o educador se harmoniza com o pensador e o cientista social (FREIRE, 2001, p. 12).

Em 1964, Freire é obrigado a se exilar do país perseguido pelo governo dos militares,³ abortando o desenvolvimento aqui no país de seu projeto de educação que continha base epistemológica articulada com uma concepção política oposta e contestadora de toda forma de autoritarismo, especialmente a ditadura. Exilado no exterior (Chile, Estados Unidos e Suíça) até 1979, Freire continuou aprofundando suas concepções marcadas por uma experiência que estava sendo alimentada pela “leitura de mundo” com o seguinte foco: “[...] minha terra é dor, fome, miséria, esperança também de milhões, igualmente famintos de justiça. [...] Quando penso nela, vejo o quanto temos que caminhar, lutando, para ultrapassar estruturas perversas de espoliação” (FREIRE, 2004, p. 26).

Em seus escritos, conferências, entrevistas, aulas e conversas Paulo Freire se recusou a classificar seu pensamento sob a égide de uma “referência teórica” exclusiva. São muitas as tentativas de interpretar suas ideias sob as rubricas de “humanista”, “marxista”, “dialético”, “dialógico”, “híbrido”, “educação popular”, “pedagogia crítica” ou mesmo como “inclassificável”. É possível encontrar alguns desses conceitos em sua obra, mas seu pensamento não se esgota nesse ou

Janeiro, José Olympio, 1957. _____. “A escola brasileira e a estabilidade social”. Revista de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Inep, vol. XXVIII, n. 67.

³ Anísio Teixeira também sofreu a perseguição do governo militar tendo sido afastado do seu posto de reitor da Universidade de Brasília, da qual foi um dos idealizadores, e aposentado compulsoriamente. Para saber mais sobre a biografia de A. Teixeira indicamos o estudo de Nunes (2000).

naquele enquadramento teórico. O próprio autor alertou para os artifícios enganosos da educação tradicional ou do autoritarismo que se serve da “sloganização”, da “propaganda”, da “manipulação” (cf. FREIRE, 1980, p. 42-43). Procurou ser plural, dialogou com diferentes tendências de pensamento, buscou a diferença, rompeu fronteiras sem perder a consistência e a unidade na relação teoria e prática. Amou profundamente o país, a liberdade, a democracia e a educação. Assumiu o risco e a responsabilidade de pensar e agir pela transformação da realidade a partir de uma experiência de vida bem definida: a defesa de uma educação dialógica, problematizadora, crítica e democrática que potencializa a luta política da classe trabalhadora pela transformação do sistema capitalista de exploração e alienação. O espírito vivo de sua obra convida à leitura, à problematização e ao diálogo, colocando, como o autor dizia, os *slogans* como problemas.

A continuidade desse trabalho nos põe diante do problema do próprio ato de ler. A leitura tem eco. Ler é dar a si mesmo possibilidade e o prazer de ouvir o eco das ideias em nossa mente. Ler é pensar o pensamento pensado e se permitir ouvir o pensamento ainda não pensado. Alguns ecos podem ser repetidos ou amplificados, outros emudecidos, outros sequer podem ser ouvidos. Dewey ecoa na obra de Freire, mas nem sempre essa ressonância é ouvida. O que soa diferente quase sempre é tido como um ruído desagradável e, por isso, é dispensado ou afinado por outra sonoridade mais aquiescente. Muitas vezes a leitura é somente um ressoar das palavras do próprio leitor. Nosso esforço aqui é o de ouvir atentamente a repercussão do eco deweyano no bojo da obra freireana, até para poder experimentar outros ritmos e não ter de dançar sempre com a mesma música...

Buscamos ouvir este eco onde ele se encontra mais nítido: uma breve citação paradigmática feita por Freire na obra *Educação como prática da liberdade* que corrobora com a tese que ele estudou a obra de Dewey chamada *Democracia e educação*. Reproduzimos a citação: “[...] a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas” (DEWEY, apud FREIRE, 1989, p. 122). A reverberação dessas palavras em nossa mente suscita a seguinte indagação: quais concepções deweyanas encontramos na obra de Freire? Que novo uso Freire faz das concepções deweyanas? O trabalho de rastrear detalhadamente as concepções deweyanas aportadas na obra de Freire exige um trabalho de pesquisa criterioso e extenso. Por isso, optamos por concentrar nossa reflexão nesse trabalho sobre as relações entre democracia e educação.

Contextualizar essa citação na obra de Dewey é um trabalho necessário para investigar a questão que nos propomos. Dewey se dedica a discutir o problema da democracia nos capítulos 6 e 7 da obra *Democracia e Educação*. A referida citação encontra-se no capítulo 12, cujo título é “O ato de pensar e a educação”. Dewey mostrou com clareza que a vida democrática depende de uma educação que desenvolva o hábito do pensamento reflexivo sobre os problemas da experiência. O pensar reflexivo é, para Dewey, condição de possibilidade da vida democrática. Freire condiciona a sua concepção de democracia ao exame dos problemas comuns como veremos. Procuraremos analisar a seguir a seguinte questão que está vinculada à democracia: como Dewey concebeu o pensamento reflexivo? Haveria outra interessante relação entre o pensamento desses autores que pode ser colocada da seguinte forma: há relações entre essa concepção de pensamento reflexivo e o método elaborado por Freire para a alfabetização?

Retornemos à leitura do referido capítulo do livro *Democracia e educação* do qual Freire retira a citação mencionada. Nesse capítulo, o autor faz uma discussão

sobre a primeira etapa do processo reflexivo que é a localização do ato de pensar na experiência, inicialmente indeterminada (confusa e duvidosa) e a segunda que é a decisão de querer interpretar os dados da situação para definir o problema, tendo-se uma situação problemática. Para superar o método de tentativa e erro e tornar o ato de pensar numa experiência autenticamente reflexiva são necessários dois movimentos nesta etapa: examinar os dados oriundos da observação atenta da situação que origina o ato de pensar para retirar dela os dados relevantes e, por outro lado, buscar as informações, conhecimentos, conteúdos acumulados em experiências anteriores do sujeito ou da cultura. Esses dois movimentos articulados permitem localizar e definir a situação e o problema. Na etapa seguinte, a reflexão continua com a elaboração de hipóteses e suas consequências como soluções possíveis para o problema. A conclusão do processo reflexivo consiste na elaboração de um plano de ação para por à prova a hipótese (verificação). Para esse autor, o pensar reflexivo permite dar um salto no desconhecido a partir do que é conhecido pelo processo da inferência, da interpretação, da suposição, da observação cuidadosa. Ele diz: “[...] um pensamento (o que uma coisa sugere, e não a coisa tal como se apresenta) é criador, é uma incursão no novo. Ele subentende alguma inventividade” (DEWEY, 1979b, p. 174). O novo, familiar de alguma forma, é visto sob nova luz, sob diferente uso dado ao mesmo na situação problemática. A novidade que o pensamento produz consiste na percepção de novas relações para as coisas familiares enriquecendo a experiência. Praticamente todos os conhecimentos – as descobertas científicas, invenções, teorias e as produções da arte – resultam desse processo. É nesse contexto do capítulo que estuda o pensar reflexivo que se insere a referida citação do texto de Dewey feita por Freire que, na forma original, encontra-se da seguinte maneira:

Só as pessoas tolas identificam a originalidade com o extraordinário e o fantasioso; as outras reconhecem que a mesma consiste em dar às coisas conhecidas usos que ainda não haviam ocorrido a outras pessoas. É nova a operação, mas não são novos os materiais com que aquela é feita. A conclusão pedagógica a tirar-se disto é que todo o ato de pensar é original quando faz surgir considerações que ainda não tinham sido anteriormente apreendidas (DEWEY, 1979b, p. 174-175).

Na concepção deweyana, o pensar reflexivo se desenvolve a partir do problema originário da experiência de vida. A investigação reflexiva é uma operação necessariamente original na medida em que leva a reconstruir as crenças e solucionar a situação problemática, produzindo, assim, o conhecimento: “[...] é infinito esse processo em espiral: matéria desconhecida a transformar-se, pelo pensamento, em possessão familiar; possessão familiar a instituir-se em recursos para julgar e assimilar outra matéria desconhecida” (DEWEY, 1979a, p. 285-286).

Na obra *Como pensamos*, Dewey desenvolve o papel da reflexão na aquisição de conhecimentos, condição necessária para desenvolver a consciência de novos problemas. Vejamos como ele trata dessa questão no seguinte excerto:

Refletimos para poder conseguir plena e adequada compreensão do que ocorre. Todavia, cumpre que *alguma* coisa já esteja compreendida, que o espírito já tenha dominado alguma significação, pois de outra maneira seria impossível pensar. O aumento de cabedal de significados nos torna conscientes de novos problemas; mas só traduzindo as novas perplexidades em termos do que nos é familiar e patente é que as compreenderemos e resolveremos. Esse

é o contínuo movimento em espiral do conhecimento. Progredir verdadeiramente no saber consiste sempre, *em parte, na descoberta de alguma coisa, não compreendida no conjunto previamente tido como patente, óbvio, natural; e, em parte, no emprego dos significados diretamente apreendidos, como instrumentos de domínio dos significados obscuros e duvidosos* (DEWEY, 1979a, p. 142, grifos do autor).

Para esse autor a educação é uma experiência reflexiva contínua regida pelo pensamento inquiridor: “[...] pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é *perguntar*” (DEWEY, 1979a, p. 262, grifo do autor).

Se pensar é o método de educar é porque tem a finalidade de transformar a experiência, iniciando, desenvolvendo e ampliando a órbita de significados da experiência humana. Decorre daí sua definição de educação: “[...] é *uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta, e também, a nossa aptidão para dirigir o curso das experiências subsequentes*” (DEWEY, 1979a p. 83, grifos do autor).

Dessa exposição podemos extrair algumas conclusões: primeira, a experiência de vida é o campo empírico de origem do pensamento, segunda, o ato de pensar implica originalidade ao transformar a situação; terceira, aprender a pensar os problemas da experiência é a principal função da educação e é condição de possibilidade para a vida democrática; terceira, a vida democrática não é repetição de fórmulas ou aplicação mecânica de conhecimentos memorizados, mas contínua reconstrução da experiência compartilhada na qual a experiência acumulada (conteúdos) são imprescindíveis. Vamos aprofundar essas idéias estabelecendo relações com a obra de Freire.

Essa maneira de conceber o pensar reflexivo por Dewey ecoa na noção freireana de educação como situação gnosiológica, ou seja, como prática problematizadora que se opõe à educação bancária:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. (...) a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira [educação bancária] pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulta sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 1998, p. 68 e 70).

Freire é insistente em na defesa da educação como uma “situação gnoseológica” (FREIRE, 1980, p. 90). Seguidamente ele faz a relação entre educação e o ciclo gnoseológico para mostrar o potencial de libertação que a educação carrega. Ele entende o ciclo gnoseológico da seguinte forma: “[...] ensinar, aprender, pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnoseológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2000, p. 31). Na obra de Freire, esta compreensão de educação repousa na concepção de homem como um ser que conhece, um ser em permanente processo de busca que faz e refaz seu saber: “[...] e é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara

velho, se havia instalado como saber novo” (FREIRE 1980, p. 47). Podemos aprofundar ainda mais essa correlação entre a educação e a própria situação do homem no mundo como ser histórico que problematiza como condição do seu fazer-se humano:

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente de outros animais, que são apenas inacabados, mas não históricos, os homens se sentem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontra as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana (FREIRE, 1998, p. 72-73).

Na condição de seres transformadores e criadores, os seres humanos se transformam em seres históricos-sociais: “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1998, p. 92). Percebendo a tridimensionalidade do tempo (passado, presente e futuro) o homem é capaz de perceber a continuidade histórica. Freire recria a concepção de problema ou problematização utilizando como diapasão a experiência do sujeito histórico e social no Brasil. No caso da educação, diz ele, essa postura fica muito clara: “[...] ninguém, na verdade problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero expectador da problematização. (...) A problematização não é sublinhemo-lo uma vez mais um entretenimento intelectualista, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real” (FREIRE, 1980, p. 82).

Nesse sentido, Freire transforma a expressão deweyana de situação-problemática para a expressão “situações-limites” que constitui o “[...] contorno ecológico, social e econômico em que vivemos” como campo temático a ser problematizado: “[...] o próprio do homem é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as ‘situações-limites’” (Freire, 1998, p. 91). Somente com o enfrentamento destas situações transformando a realidade é possível a libertação e a humanização, criando o domínio da cultura e da história. Freire define o homem como “ser de práxis” e entende este termo da seguinte forma: “[...] práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1998, p. 92). Se a ideia de *práxis* de Freire é tomada pela tonalidade do pensamento marxista, marcante nas últimas décadas do século passado, pode-se dizer também que representa uma mixagem com as concepções deweyanas de pensamento reflexivo.

Dewey estabelece um ponto central em sua teoria educacional como contraposição à educação tradicional: o estudo, o aprendizado através da experiência reflexiva é descoberta e não armazenamento de conhecimentos de experiências alheias. Despejar conhecimentos na mente da criança, como se houvesse um aprendizado de ideias diretamente, é trabalho perdido: “[...] nenhum pensamento ou idéia pode ser transferido como idéia de uma pessoa para outra” (DEWEY, 1979b, p. 175). Isto porque, explica Dewey, a ideia que é dita constitui um fato para quem ouve e não ideia. Esta ideia não é algo vital, a não ser como uma lição ou uma exigência para passar num exame: “[...] a comunicação pode servir de estímulo para a outra pessoa compreender a questão e conceber uma idéia

semelhante, ou pode abafar seu interesse intelectual e aniquilar seu incipiente esforço para pensar” (DEWEY, 1979b, p. 175).

Os próprios alunos tomam estas supostas ideias como conhecimentos inúteis e inertes. Dewey levanta duas consequências nefastas para a vida do estudante:

[...] a experiência ordinária dos estudantes não adquire o enriquecimento que poderia ter; não é fecundada pelos estudos escolares. E as atitudes advindas, de acostumarem-se a isso e de absorver material semicompreendido e semidigerido, enfraquecem o vigor e a eficiência mentais” (DEWEY, 1979b, p. 177).

Em outra passagem aparece explicitamente a crítica de Dewey sobre a educação como “verbalismo” ou “comunicados”:

Saber de segunda mão, saber que não é nosso, mas dos outros, tende a tornar-se meramente verbal. Nada se objetiva a que as informações sejam expressas com palavras; a comunicação opera-se necessariamente por meio de palavras. Mas na proporção em que o comunicado não possa ser incorporado à experiência existente de quem aprende, converteu-se em *simples palavras* isto é, estímulos sensoriais desprovidos de significação (DEWEY, 1979b, p. 207, grifos do autor).

Essa educação serve mais para escravizar: “[...] o professor, ou o compêndio, que atulha os alunos com noções que, com pouco mais de trabalho, eles próprios poderiam descobrir por investigação direta, ofende-lhes a integridade intelectual, leva-os a cultivar a servidão mental” (DEWEY, 1979a, p. 254). A servidão mental é incompatível com a vida democrática.

A crítica deweyana à educação tradicional ecoa profundamente na obra de Freire, especialmente na crítica que este faz à educação bancária como “extensão” dos saberes, “comunicados” e neste sentido é silenciadora e domesticadora contrapondo-se à educação progressista (cf. FREIRE, 1980, 1989, 1998, 2000). Assim, para Freire, a educação tradicional serve à adaptação do aluno à ordem existente, e uma consciência domesticada, alienada tem sido um grande empecilho ao desenvolvimento da vida democrática.

Para Dewey, a posse de uma ideia vem na medida em que a pessoa trabalha reflexivamente com um problema que se torna uma causa vital, e que lhe cobra uma resposta numa experiência comum ou conjunta, vale dizer democrática. Os pais e professores podem oferecer condições que estimulem o pensamento e cooperar com a experiência conjunta, mas não podem assumir e resolver o problema pelo outro. Somente nesta condição haverá aprendizado. O contraponto do transmitir ideias preparadas ou ‘feitas’ é o fazer democrático com que o aprendiz “[...] participe de situações significativas onde a sua própria atividade origina, reforça e prova as ideias – isto é, significações ou relações percebidas” (DEWEY, 1979b, p. 176). Nesse contexto, Dewey explicita sua maneira de ver a ação do docente:

Isto não quer dizer que o docente fique de lado, como simples expectador, pois o oposto de fornecer ideias já feitas e matéria já preparada, e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia e sim a participação na atividade. *Em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem o saber, um professor* – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução tenha menos consciência possível de seu papel (DEWEY, 1979b, p. 176, grifos nossos).

Freire criou a seguinte fórmula: “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE 1998, p. 68). Aos nossos ouvidos, essas expressões soam muito próximas, ou seja, a “atividade compartilhada” é mundo da experiência onde os homens se educam entre si. Na educação problematizadora, continua Freire:

[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE 1998, p. 68).

Para ambos, o decisivo no processo de conhecer é a relação com o problema. Vejamos agora a posição de Freire: “[...] ninguém, na verdade problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero expectador da problematização. [...] A problematização não é sublinhemo-lo uma vez mais um entretenimento intelectualista, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real” (FREIRE, 1980, p. 82).

Para Dewey a condução da solução dos problemas pressupõe a mediação do diálogo como condição de uma educação democrática. Defende aqui a prática da discussão – troca de ideias, experiências entre os componentes da classe – como o mais fidedigno pré-requisito. Ele começa por colocar o contexto dessa prática e também a necessidade da autoridade do professor: “[...] deveria ser uma situação em que uma classe, um grupo organizado como unidade social de interesses comuns, dirigido por pessoa mais madura e experimentada, favorecesse o ardor mental” (DEWEY, 1979a, p. 260).

Para Dewey, a discussão deve tratar de problemas vitais para os alunos e não colocados artificialmente pelo professor. Nesse caso, a ação do professor de levantar os “problemas subjacentes”, ou seja, os problemas conceituais para pensar a situação, define o foco da discussão. Diz sobre a maneira de o professor encaminhar a discussão:

[...] a discussão deveria ser encaminhada de maneira que concentrasse o pensamento em uns poucos pontos essenciais, ao redor dos quais se organizassem outras considerações. Assim conduzida, a discussão induzirá o estudante a evocar e reexaminar o que aprendeu em suas experiências pessoais anteriores e o que aprendeu de outros (isto é, levá-lo-á a *refletir*) a fim de descobrir o que se relaciona, positiva ou negativamente, com o assunto do momento. Embora não se deva permitir que a discussão degenera em “bate-boca”, uma discussão ardorosa mostrará as diferenças intelectuais, os pontos de vista e interpretações opostas, o que contribuirá para definir a verdadeira natureza do problema (DEWEY, 1979a, p. 261, grifo do autor).

Freire (1998, p. 78-79) defende o diálogo como “[...] encontro amoroso dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*” assim, modificando e transformando e criando a significação do humano. Ele contesta práticas de conversação que descaracterizam o diálogo: “[...] não é também discussão grosseira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua” (FREIRE, 1998,

p. 79, grifo do autor). É forte a crítica de Freire à educação verbalista em consonância a crítica deweyana como expusemos acima:

[...] todo que fazer educativo, portanto, [...] que se limite a dissertar, narrar, a falar de algo, em vez de desafiar a reflexão cognoscitiva dos educandos em torno de algo, além de neutralizar aquela capacidade cognoscitiva, fica na periferia dos problemas. Sua ação tende à 'ingenuidade' e não à conscientização dos educandos (FREIRE, 1980, p. 86).

Freire retoma o potencial democrático do diálogo na obra *Pedagogia da Esperança*. Ele argumenta essa relação da seguinte forma: “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (FREIRE, 2011, p. 166). Neste sentido o diálogo tem potencial transformador no campo da educação enquanto potencializa uma prática democrática. A prática do educador progressista ancorada no diálogo pode ser democrática em relação aos conteúdos sem esperar que a sociedade global se democratize (cf. Freire, 2011). A democracia não surge de uma prática autoritária. Vejamos o argumento de Freire:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* ente eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e mesmo crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que usa para confundir o outro. Implica ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, 2011, p. 162-163, grifos do autor).

O desenvolvimento da capacidade de se comunicar e resolver os problemas sociais, com a participação ativa e livre na vida democrática, é uma das tarefas da educação. A vida democrática necessita de uma educação que capacite as pessoas a solucionar problemas com uso do instrumento da inteligência construída historicamente e da cooperação, e não na memorização de conteúdos ou verdades fixas. Daí a inseparabilidade entre democracia da educação e ambas dependente do pensar reflexivo a partir da experiência problemática.

Nessa primeira parte desse estudo buscamos analisar as relações entre democracia e educação buscando aproximações entre Dewey e Freire. Voltaremos nossa análise, na sequência desse trabalho, para o conceito de democracia desenvolvido pelos autores. A democracia é entendida por eles como uma “forma de vida” social e historicamente construída e em contínua construção. Isto significa dizer que a transformação da situação presente deve ser regida pelo pensar reflexivo, como maneira de lidar com os problemas comuns por meio do diálogo e da comunicação.

Freire expõe o conceito de democracia da seguinte forma:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transividade de consciência

no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1989, p. 80).

Vejamos a semelhança dessa formulação do conceito de democracia de Freire com a concepção elaborada por Dewey: “[...] uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979, p. 93). E acrescenta dois critérios para aferir-se o valor da democracia: a extensão de compartilhamento dos interesses comuns entre todos os componentes do grupo social e a interação, reciprocidade, plenitude e liberdade cooperativa entre as diferentes formas de associação ou grupos sociais. Democracia é aquela forma de vida que permite a discussão pública inteligente em torno de problemas comuns. Ela permite o livre intercâmbio e comunicação da experiência interna e externamente. O voto como instrumento político é um efeito. Por si só este não produz democracia. A sociedade democrática está baseada na comunicação, cooperação e livre interação entre todos os indivíduos envolvidos nos problemas e não no uso da força para solucionar os conflitos. O argumento deweyano para defender o método da inteligência como método da democracia repousa, em última instância, no pressuposto de que “[...] conforme sejam os meios usados, assim serão os fins conseguidos, isto é, as consequências” (DEWEY, 1970, p. 85). Por isso, o método da democracia, ao se deparar com os interesses conflitantes na sociedade, estes deveriam ser julgados considerando-se a defesa do interesse da grande maioria. Esse método permite “[...] trazer esses conflitos para o público, onde em aberto podem ser vistos e avaliados, onde podem ser discutidos e julgados à luz dos interesses mais amplos do que os representados por cada uma das partes separadamente” (DEWEY, 1970, p. 80). Ele observa que o contrário dessa prática é o método da violência em pleno vigor: “É verdade que a ordem social está largamente condicionada pelo uso da força coercitiva, explodindo, por vezes, em violência franca” (DEWEY, 1970, p. 83) Por isso, o experimento da democracia deve ser praticada da base ao topo da sociedade e não o inverso.

A similaridade do soar desses conceitos de democracia como forma de vida pautada pelo diálogo, pela comunicação em torno dos problemas comuns levanta também uma aparente dissonância no uso que Freire faz dos termos consciência e transitividade. No nosso entender, a expressão “forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem” mostra o sentido deweyano de experiência reflexiva. Freire traduz a ideia de experiência regida pelos princípios de interação e continuidade de Dewey no conceito de conscientização crítica como fundamento da democracia. Os termos “consciência” e “transitividade” são recorrentes na obra de Dewey e guardam indissociável relação com a solução de problemas comuns. Para exemplificar, vejamos o seguinte excerto: “[...] a experiência presente da criança não se explica por si mesma, justamente porque não é final, mas de *transição*; porque não é uma coisa completa, mas simplesmente indicativa de certas tendências vitais de crescimento” (DEWEY, 1978, p. 48, grifo nosso).

Freire coloca o problema da experiência democrática no Brasil e constata que ela é inexistente em nossa história: família patriarcal, escola tradicional, religião dogmática, política opressora, economia excludente, sindicatos pelegos, sociedade

como grande divisão de classes, trabalho semiescravo. Diz Freire na sua insistente repetição da nossa inexperiência democrática: “O fato mesmo de estarmos sendo uma sociedade marcadamente autoritária, com forte tradição mandonista, com inequívoca inexperiência democrática enraizada na nossa história, pode explicar nossa ambiguidade em face da liberdade e da autoridade” (FREIRE, 1995, p. 86). Como alçar este salto democrático diante da inexperiência democrática como já apontavam Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira? Citando-os, Freire coloca o problema da seguinte forma: “[...] a nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, 1989, p. 96). Diante desse quadro, a sua esperançosa aposta é o engajamento na libertação na educação problematizadora, crítica, dialógica como instância privilegiada para a construção da vida democrática. A educação é uma das mediações para a transformação da sociedade para a vida democrática:

De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força do irracionalismo, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição de transitividade ingênua (FREIRE, 1989, p. 86).

Nessa perspectiva, educação *na* e *para* a democracia buscando a “emersão do povo na vida pública” exige uma mudança de postura: “[...] de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 1989, p. 93). E ainda: “[...] realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1989, p. 106). Nessa linha de raciocínio a educação e os círculos de cultura têm função de criar a forma democrática de viver: “[...] assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia, com a própria existência desta” (FREIRE, 1989, p. 86). Freire está convicto de que a construção da democracia não se dá à custódia, mas é um processo de luta ética e política condição de possibilidade para a humanização do ser humano: “[...] não se recebe a democracia de presente. Luta-se pela democracia. Não se rompem as amarras que nos proíbem de ser como uma paciência bem comportada, mas com povo mobilizando-se, organizando-se, conscientemente crítico” (FREIRE, 2000b, p. 117). Em outra passagem ele afirma: “É difícil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática” (FREIRE, 1985, p. 91). Daí a necessidade de uma educação conscientizadora e um movimento social como esforço de libertação, e não como instrumento de adaptação ou dominação. É oportuno retomar aqui outra definição de educação elaborada por Freire (1980, p. 77): “[...] é comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados”. O salto previsto por Freire é que a democracia como forma de vida depende da educação para se transformar em democracia também como forma de governo.

Para Dewey, o problema dado historicamente era o de pensar a continuidade e ampliação da vida social democrática que depende do esforço voluntário. Consideremos que, embora a experiência de vida de Dewey se desenvolveu num contexto relativamente democrático (família, religião, escola, universidades,

governo) que se insere numa tradição americana de defesa da democracia que vem pelo menos desde T. Jefferson, ele declara que o caminho da democracia não é um caminho fácil. Por isso, a defesa que faz de uma educação voltada para desenvolver os hábitos e atitudes democráticos. Desta forma, a democracia e a educação constituem o equilíbrio da balança da vida social. Uma educação deliberada e sistemática é mais condizente com a comunhão democrática em que os interesses se interpenetram e se regulam mutuamente proporcionando progresso ou readaptações. Uma sociedade democrática somente será eficiente se a vida associada dos concidadãos for uma experiência onde os significados são construídos e comunicados numa ação conjunta de livre comunicação e participação. Repudiando a autoridade externa, política e intelectual, governantes, líderes e cidadãos regulam suas ações a partir dos critérios da democracia. Daí ser a democracia um princípio que, como forma de vida, deve afetar completamente o ser humano:

A idéia de democracia é mais ampla e mais completa do que suas possíveis aplicações nos mais felizes dos casos. Para ser realizada, ela deve afetar todos os modos de associação humana: família, escola, indústria, religião. E mesmo no que tange a arranjos políticos, as instituições governamentais são apenas um mecanismo de fixar numa idéia canais de operação efetiva (DEWEY, 1991, p. 148).

Por isso, a democracia é um ideal amplo e aberto em permanente reconstrução. A sociedade democrática é a única capaz de permitir a livre e necessária comunicação da experiência entre os indivíduos proporcionando a continuidade e interação da vida social. No âmbito social, a interação exige associação e cooperação comunitária, ações mediadas pela comunicação com os outros membros da espécie. Para Dewey, a sobrevivência humana significa sobrevivência social que se realiza através da reflexão, ação e comunicação.

A própria inteligência tem origem na cooperação social, conforme pensa Dewey: “[...] inteligência é um bem, um ativo social que se reveste de função tão pública quanto é, concretamente, sua origem na cooperação social” (DEWEY, 1970, p. 77). A inteligência é o instrumento socializador por excelência e adequado para atuar com eficácia no sentido de restabelecer a continuidade da experiência.

A democracia tem significado moral e ideal como confirma Dewey: “[...] temos de ver que democracia significa a crença de que *deve* prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a proposição é uma proposição moral, como qualquer idéia referente a *dever ser*” (DEWEY, 1970, p. 212, grifos do autor). Dewey identifica a causa da democracia com a moral:

[...] a causa de democracia é a causa moral da dignidade e do valor do indivíduo. Através do respeito mútuo, da mútua tolerância, do dar e receber, da associação das experiências, ela é, enfim, o único método através do qual o ser humano pode ter sucesso em levar adiante este experimento no qual nós estamos todos engajados, queiramos ou não, o grande experimento da humanidade – o de viver juntos de modo que a vida de cada um de nós seja pelo menos vantajosa, no mais profundo sentido da palavra, vantajosa para si mesmo e que contribua para a construção da individualidade dos outros (DEWEY, 1946, p. 33).

Esta crença tem sua base no princípio de que a inteligência é um bem, um ativo social que se origina na cooperação social e tem função pública:

[...] a democracia tem significação moral e ideal, é porque se exige de todos uma retribuição social e porque se proporciona, a todos, oportunidade para o desenvolvimento das suas aptidões distintas. O divórcio dos dois objetivos na educação é fatal à democracia; a adoção da significação mais restrita de eficiência priva-a de sua justificação essencial (DEWEY, 1979b, p 133).

Decorre daí o valor da educação, pois é por meio dela que se pode proporcionar a todos a possibilidade de se aquinhoarem dos benefícios sociais e desenvolverem suas aptidões individuais, e exige, também, de todos a respectiva retribuição social. Para Dewey, a educação deve propiciar um ambiente favorável para que cada indivíduo tenha a possibilidade de desenvolver sua natureza potencialmente social. Da mesma forma, a reflexão da filosofia sobre as necessidades humanas na luta pela sobrevivência deve ser regida pelos fins e valores democráticos para a garantia dos mesmos. A filosofia deverá ser o corolário da democracia. Assim sendo, como processo da experiência tem valor educativo, a fé na democracia guarda íntima relação com a fé na experiência e na educação que se traduz num agir esperançoso da transformação da situação de conflito para uma situação inteligentemente resolvida, permitindo o crescimento individual e social.

Retomando nosso raciocínio, a educação é, para ambos, a transformação da própria vida, entendida por Dewey como ampliação das possibilidades de vida pela aquisição da capacidade de pensar reflexivamente os problemas e por Freire como desenvolvimento da consciência crítica que problematiza a própria realidade como condição de superação das condições históricas opressoras do sistema capitalista. Neste sentido, Freire torna mais preciso as condições de possibilidade da vida democrática:

Dominadas e exploradas no sistema capitalista, as classes populares precisam – ao mesmo tempo que se engajam no processo de formação de uma disciplina intelectual – ir criando uma disciplina social, cívica, política, absolutamente indispensável à democracia que vá além da pura democracia burguesa e liberal. Uma democracia que, afinal, persiga a superação dos níveis de injustiça e de irresponsabilidade do capitalismo. (FREIRE, 1995, p. 118).

Para Dewey, a democracia não se encerra numa forma de governo, mas abrange a totalidade das relações humanas. Ela começa em casa, na vizinhança, no trabalho e se constitui numa forma de vida que é mutuamente comunicada, alimentada pela educação, e permanentemente reconstruída pela reflexão.

Tais concepções repercutem na obra de Freire entendendo a dimensão de comunicabilidade da experiência na democracia pela noção de transitividade da consciência que se dá pela participação e pela dialogicidade. Freire foi muito sensível em sua leitura identificando a precária experiência democrática, inclusive no âmbito da educação e pela luta que deveria se travar pela transitividade da consciência, ou conscientização, num processo educacional dialógico, problematizador, crítico, ético e político.

Educação é para ambos uma ação social, cultura e política da comunidade humana na direção da libertação, ou no termo empregado por ambos, uma “educação progressiva”. Freire percebeu que libertação exigia um trabalho de

educação popular específico das massas diante da exploração econômica e política do país.

Haveria de se romper com a educação bancária, manipuladora, domesticadora, extensão dos saberes fixos das classes dominantes. A crítica de Dewey dirige-se à educação tradicional ou mesmo a educação que se diz renovada que impediam a transformação da experiência e colocavam a democracia em risco. Aliás, democracia é uma noção em construção que se sustenta num componente de fé ou de esperança. Assim, para Dewey, o professor é um “servidor social” que entende que a educação “[...] é a regulação do processo de chegar a participar da consciência social, e a adaptação da atividade individual sobre a base dessa consciência social é o único método seguro de reconstrução social” (DEWEY, 1940, p. 8).

Freire defendeu teórica e praticamente uma educação como prática de liberdade, uma prática democrática, dialógica e reflexiva sobre os problemas concretos que afligem o povo brasileiro. Em termos práticos significa que os instrumentos para transformação social, política, educacional, religiosa são círculos de cultura, os movimentos sociais, uma escola voltada para o pensar (perguntar, problematizar) uma prática religiosa de comunidades de bases que forme a consciência crítica da classe trabalhadora.

Sabemos que todo esforço que fazemos não esgota a possibilidade de ouvir todos os ecos. A preocupação que nos guiou foi uma tentativa de possibilitar ouvir consonâncias e dissonâncias marcadas por intervalos de tempos entre os autores e seus leitores. A tarefa continua para quem quer se colocar numa “experiência de abertura”, experiência de vida, experiência democrática, experiência educativa que se dispõe a ouvir atentamente e procura pensar e dialogar como forma de apreender e de aprender.

Referências

AMARAL, Maria N. C. Pacheco. *John Dewey: educação e experiência democrática*. In: Revista do Clube Humboldt do Brasil. Ed. Responsável: Erwin T. Rosenthal, 1998. Nº 2, Ano II, 2002.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular. (A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. (org.) *O que é filosofia da Educação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Marcus Vinicius; GARCIA, Débora Cristina. Um estudo sobre as imagens do pensamento deweyano veiculadas no Brasil (1944-1964). In: Pedro Ângelo Pagni. (Org.). *Anais do II Simpósio Internacional em Educação e Filosofia*. 1 ed. Marília: Fundepe, 2008. v. 1 CD-ROM.

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

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

_____. *Essays in experimental logic*. New York: Dover publications, 1953. _____. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958.

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

_____. *Reconstrução em filosofia*. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nacional. 1959a.

_____. *The public and its problems*. 12ª ed. Ohio: Ohio University Press, 1991.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Extensão ou comunicação?* 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

_____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra. 15ª ed. 2011.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água. 1995.

Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00_____. *À sombra desta mangueira*. 4ª São Paulo: Olho d'Água.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos*. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro/00.

NUNES, Clarice. *História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos*. 2009. Disponível em > <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/historia.html> Acesso em: 30/08/2012.

McLAREN, Peter. *Utopias provisórias*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____, SILVA, Tomaz Tadeu da. "Descentralizando a Pedagogia. Alfabetização crítica, resistência e política da memória." In: MCLAREN, Peter, LEONARD, Peter, GADOTTI, Moacir. (org.) *Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ESBOÇO DE UMA TRAJETÓRIA In: GHIRALDELLI JR, Paulo. (org.) *O que é filosofia da Educação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCOCUGLIA, Afonso Censo. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana em El siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *A pedagogia de Dewey* (esboço da Teoria da Educação de John Dewey). In: Dewey, John. *Vida e educação*. Trad. Henry Suzzallo, 4ª ed. São Paulo. Ed. Melhoramentos, 1954.

_____. Filosofia e educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959.

TORRES, Carlos Alberto. "De Pedagogia do Oprimido à luta contínua. A pedagogia política de Paulo Freire." In: MCLAREN, Peter, LEONARD, Peter, GADOTTI, Moacir. (org.) *Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.