



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

ISSN: 2178-5201

Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

Buzin, Karina dos Santos de Moura; Favoreto, Aparecida
John Dewey: interesse e esforço em debate
Acta Scientiarum. Education, vol. 44, e62320, 2022
Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.62320>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303371539038>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UDEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

John Dewey: interesse e esforço em debate

Karina dos Santos de Moura Buzin^{1*} e Aparecida Favoreto²

¹Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Av. da Universidade, 308, Butantã, 05508-040, São Paulo, São Paulo, Brasil. ²Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência e-mail: karina_s_moura@hotmail.com

RESUMO. O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre as categorias pedagógicas ‘interesse’ e ‘esforço’ que foram discutidas pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), que teve grande repercussão nos debates educacionais do Brasil. Sobre o pensamento deweyano, destaca-se que, na historiografia educacional brasileira, não há consenso sobre suas perspectivas educacionais e sociais. No que se referem suas categorias pedagógicas, em específico as de ‘interesse’ e ‘esforço’, não há concordância sobre seus significados e disposições no ato educativo. Ademais, foi realizada uma pesquisa bibliográfica priorizando os descritores: ‘interesse’, ‘esforço’ e ‘John Dewey’, o que possibilitou selecionar artigos, dissertações e teses que versam sobre a temática. Nesta parte, em uma análise descritiva, o propósito foi de pontuar as diferentes leituras sobre tais categorias. Em seguida, com base nos livros *Vida e Educação* (1978) e *Democracia e Educação* (1936), apresentam-se as categorias supracitadas com base nas contribuições de Dewey. Observando ao intelectual estadunidense em relação ao seu contexto, destaca-se que ele buscou corrigir os problemas da democracia burguesa por intermédio de um projeto educacional. Assim, as categorias pedagógicas ‘interesse’ e ‘esforço’ não eram entendidas de forma estanques, mas interrelacionadas – entre si e com outras categorias pedagógicas –, compondo um amplo projeto de educação que pressupunha um ambiente planejado e orientado pelo professor. Desse modo, Dewey almejava formar novos hábitos reflexivos e sociais nos indivíduos, acreditando que assim poder-se-ia constituir uma sociedade mais desenvolvida e democrática.

Palavras-chave: historiografia; pedagogia experimental; sociedade democrática.

John Dewey: interest and effort under debate

ABSTRACT. The intention of this study is to introduce reflections about pedagogical categories ‘interest’ and ‘effort’ that were discussed by the American philosopher John Dewey (1859-1952), which had a huge repercussion in educational debates in Brazil. Regarding Deweyan thought, it is emphasized that, in Brazilian educational historiography, there is no agreement among his educational and social perspectives. In relation to pedagogical categories, specifically ‘interest’ and ‘effort’, there is no convergence on their meanings and dispositions in the educational act. Moreover, a bibliographic research was carried out prioritizing the descriptors: ‘interest’, ‘effort’ and ‘John Dewey’, which made it possible to select articles, dissertations and theses on the subject. In this part, in a descriptive analysis, the intention was to point out the different readings on such categories. Then, based on the works *Vida e Educação* (1978) and *Democracia e Educação* (1936), the aforementioned categories are discussed based on Dewey’s contributions. Observing this American intellectual in relation to his context, it is noteworthy that he intended to correct the problems of bourgeois democracy through an educational project. Therefore, the pedagogical categories ‘interest’ and ‘effort’ were not understood as stagnant, but interrelated – with each other and with other pedagogical categories –, composing a broad education project that presupposed a planned and teacher-oriented environment. In this way, Dewey aimed to form new reflexive and social habits in individuals, believing that they could develop a more evolved and democratic society.

Keywords: historiography; experimental pedagogy; democratic society.

John Dewey: interés y esfuerzo en debate

RESUMEN. El objetivo de este artículo es presentar reflexiones sobre las categorías pedagógicas ‘interés’ y ‘esfuerzo’ que fueron discutidas por el filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952), que tuvo gran repercusión en los debates educacionales de Brasil. Sobre el pensamiento deweyano, se destaca que, en la historiografía educacional brasileña, no existen consensos sobre sus perspectivas educacionales y sociales. No que se refieren sus categorías pedagógicas, en específico las de ‘interés’ y ‘esfuerzo’, no se destacan

concordancias sobre sus significados y disposiciones en el ato educativo. Además, fue realizada una investigación bibliográfica priorizando los descriptores: ‘interés’, ‘esfuerzo’ y ‘John Dewey’, lo que posibilitó seleccionar artículos, disertaciones y tesis que versaban sobre la temática. En esta parte, en un análisis descriptivo, el propósito fue de destacar las diferentes lecturas sobre tales categorías. En secuencia, basándose en los libros *Vida e Educação* (1978) y *Democracia e Educação* (1936), se presentan las categorías antedichas con base en las contribuciones de Dewey. Observando al intelectual estadounidense en relación a su contexto, se destaca que él buscó corregir los problemas de la democracia burguesa por intermedio de un proyecto educacional. Así, las categorías pedagógicas ‘interés’ y ‘esfuerzo’ no fueron entendidas de manera estanques, más se interrelacionan – entre sí y con otras categorías pedagógicas –, componiendo un amplio proyecto de educación que presuponía un ambiente planeado y orientado por el profesor. De ese modo, Dewey deseaba formar nuevos hábitos reflexivos y sociales en los individuos, creyendo que así se podría constituir una sociedad más desarrollada y democrática.

Palabras clave: historiografía; pedagogía experimental; sociedad democrática.

Received on January 31, 2022.

Accepted on August 02, 2022.

Introdução¹

‘Interesse’ e ‘esforço’ são duas categorias pedagógicas demasiadamente presentes nas discussões educacionais. Inúmeros teóricos clássicos da educação² já escreveram sobre elas, tanto para defendê-las, quanto para criticá-las. Na contemporaneidade, o debate é aflorado em busca de uma resposta ao fracasso ou sucesso escolar do educando. Para auxiliar nas reflexões desta disputa teórica, parte-se das ideias do estadunidense John Dewey (1859-1952), enquanto um educador e filósofo que, em seu tempo, percebeu o conflito teórico sobre estas categorias e participou intensamente do debate.

Sendo a perspectiva de Dewey apresentada por determinados intérpretes contemporâneos de forma diversa, muitas vezes suas categorias pedagógicas são tratadas de forma desconexa. Assim, na primeira parte deste artigo, por intermédio de teses, dissertações e artigos científicos disponíveis na internet ou publicados em livros, abordam-se as interpretações de estudiosos do intelectual estadunidense que escreveram sobre as categorias de interesse e esforço. Em uma análise descritiva, o objetivo é situar o leitor no tocante às semelhanças e contradições existentes no debate teórico de tais categorias. Além disso, considerando a divergência de interpretação, busca-se recuperar o pensamento do filósofo, na medida em se investiga o pensamento de Dewey em relação ao seu contexto.

Neste sentido, na segunda parte deste artigo, por intermédio das obras escritas por Dewey, focando principalmente no livro *Vida e Educação* (1978) e no *Democracia e Educação* (1936)³, busca-se expor seu pensamento sobre as categorias.

Outrossim, considera-se importante tal análise para o debate teórico-metodológico da educação, podendo contribuir para a formação dos professores quanto às categorias de interesse e esforço no processo de ensino e aprendizagem, assim como à compreensão da teoria deweyana.

Interesse e esforço na educação contemporânea: apropriações da teoria de Dewey

Refletir sobre os conceitos de interesse e esforço na atualidade é importante para melhor compreender as demais categorias pedagógicas que permeiam o universo escolar⁴. Desse modo, nas discussões relacionadas à temática do presente artigo, Dewey se destaca com sua teoria e com a proposta de unificar o interesse e o esforço na educação.

Contudo, o filósofo ainda é pouco explorado no que se refere ao estudo dessas categorias e sua importância para a educação. Durante a investigação, foram encontradas diversas interpretações da teoria deweyana, algumas em tom de crítica e outras fundamentando-se no pensamento filosófico do autor, porém grande parte delas voltadas a uma discussão ampla sobre sua concepção de educação.

¹ Este artigo integra parte da pesquisa de mestrado já defendida em 24 de fevereiro de 2021 no PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, PR.

² Entre os intelectuais, cita-se: Kant (1724-1804), Herbart (1776-1841), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Kilpatrick (1871-1965), Vigotski (1896-1934), Makarenko (1888-1939) e Gramsci (1891-1937). Consultar em Buzin (2021).

³ *Vida e Educação* (1978) é a 11ª edição brasileira, livro em que Anísio Teixeira organizou e traduziu o ensaio de Dewey, *Interest and Effort in education* (1913), juntamente com o *The Child and The Curriculum* (1902), para a coleção Biblioteca de Educação, a pedido de Lourenço Filho. A obra *Democracia e Educação: breve tratado de filosofia de educação* (1936) foi a primeira edição no Brasil traduzida por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, na coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, dirigida por Fernando de Azevedo, publicada nos Estados Unidos em 1916 como *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*.

⁴ Tais como a disciplina, a matéria e os conteúdos de ensino, as metodologias adotadas pelo professor, entre outras.

Entre os estudiosos contemporâneos que criticam a perspectiva de Dewey, cita-se Motta e Urt (2007), os quais compreendem que, na teoria do filósofo estadunidense, os conteúdos são desconsiderados pelo professor, pois é por meio de seus interesses e de suas experiências que o aluno se habitua a aprender.

Libâneo (2003), ao comentar sobre a ação do professor na teoria de Dewey, relata que a atuação docente deve ser discreta, uma vez que “[...] não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela” (Libâneo, 2003, p. 12). A partir desse entendimento, o pesquisador brasileiro afirma que Dewey não atribui o devido valor ao professor no ensino, já que a sua função é apenas acompanhar e intervir quando necessário.

Em relação à teoria pedagógica deweyana, Saviani (2012a) – ao defender os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica –, também aponta críticas à proposta de ensino de Dewey, discorrendo que, para o filósofo estadunidense, “[...] o professor deve sempre partir dos interesses dos alunos, a manifestação de um forte interesse [...] prevaleceria sobre as razões lógicas que justificavam a programação prévia e o objetivo estabelecido para aquela aula” (Saviani, 2012a, p. 3). Logo, o intelectual brasileiro assinala a prevalência dos aspectos psicológicos e das emoções dos alunos e a desvalorização dos aspectos lógicos da educação; isto é, na pedagogia moderna, como Saviani chama a teoria de Dewey, existe a supervalorização dos interesses singulares do indivíduo e a secundarização da organização do ensino, dos conteúdos e dos objetivos. Em suma, “[...] a emoção deve preceder a razão, o aspecto psicológico se impõe sobre o lógico e os métodos sobre os conteúdos” (Saviani, 2012a, p. 3).

Ao passo que expõe o seu entendimento acerca dos limites da teoria deweyana, Saviani (2012b) também apresenta os avanços de tal pedagogia sobre a educação tradicional. Assim, destaca que um dos méritos da escola nova foi denunciar “[...] o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional” (Saviani, 2012b, p. 64). No caso, mesmo discordando da ênfase psicológica presente na teoria de Dewey, Saviani reconhece o seu valor pedagógico ao denunciar o rigor e os artifícios mecânicos da escola tradicional no ensino do conteúdo escolar.

Já Jones (1989), em resposta aos autores com visão crítica sobre a teoria de Dewey, destacou existir equívocos nas apropriações do pensamento deweyano, tais como:

- a) uma concepção de liberdade que, surgida como contraproposta à disciplina, degenerou-se em desordem e caos; b) uma ideia de interesse, surgida como contraproposta de esforço sem motivação, diluída pela dispersão; c) uma ideia de atividade e experiência, em oposição à passividade e ao abstrato sem referencial concreto, desvirtuada no trivial e recreativo; d) uma ideia de fim remodelável pela atividade, em oposição ao dualismo fim ação, deturpada por práticas pedagógicas carentes de objetivos (Jones, 1989, p. 132)⁵.

Ainda, a autora ressalta que tais interpretações se difundiram no Brasil, sendo necessário revisitar a teoria deweyana. Em contraposição, a autora compreende que a teoria de Dewey desponta para agregar à luta por uma educação a todos, e para que houvesse reflexão e participação consciente dos indivíduos em uma sociedade dividida. Jones (1989, p. 132) afirma:

Acreditamos serem as críticas, em grande parte, fruto do mau uso que se fez da pedagogia ativa, do desconhecimento das propostas de Dewey e/ou de interpretações equivocadas de seu ideário. Dewey nos chegou para reforçar um movimento contra hegemônico e em um momento particularmente propício a sua adoção ao extremo e quase acrítica, qual seja, às vésperas do Estado Novo⁶.

Também, entre os autores que se apropriam das categorias deweyanas está Muraro (2016), que trabalha com os conceitos de interesse, esforço e suas respectivas relações com o desenvolvimento da aprendizagem. Em sua análise, argumenta que

O crescimento do interesse exige que o processo comece pelo lado prático, pois este é o campo da percepção das relações de causa e efeito. Quando se espera um determinando fim, isto é, o interesse pelo efeito, a reflexão passa a se ocupar das condições de sua produção, ou seja, as causas. ‘O interesse num plano final se reverte no interesse pelos passos intermediários, criando as condições para o esforço’ (Muraro, 2016, p. 39-40, grifo nosso).

Assim, no entendimento de Muraro (2016), o interesse pelo fim é o que promove o interesse intermediário, isto é, pelos meios que se alcança a condição para o esforço espontâneo e voluntário do indivíduo. A respeito do interesse, em sua pesquisa, o autor destaca que ele deve continuamente crescer. Para tanto, na teoria de Dewey, o interesse deve ser refletido, pois “[...] crescimento do interesse significa mudança orientada pelo

⁵ Ortografia atualizada.

⁶ Ortografia atualizada.

processo investigativo” (Muraro, 2016, p. 37). Nesse sentido, compreende-se que o interesse imediato deve se transformar em interesse mediato por meio da atividade mental do indivíduo – permeada pela ação pedagógica do professor – a partir da orientação educacional e das condições necessárias ao crescimento.

Participando das discussões acerca da ambiguidade nas interpretações da teoria deweyana, Andrade (2007) afirma que as categorias interesse e esforço, bem como toda teoria de Dewey, deveriam acontecer em um movimento dialético, em que os lados extremos ou opostos se estimulassem, em busca de uma ‘totalidade harmônica’. Contudo, Andrade (2007) contrasta com uma crítica, argumentando ser uma tarefa difícil na educação, pois

[...] a escolha de experiências que mobilizem situações problemáticas concretas que possam ter força para se tornar um meio ao desenvolvimento de um interesse teórico genuíno não têm nada de óbvio. Talvez porque não tenha encontrado na ciência ou nas aplicações do método científico experiências que fornecessem essa imagem de totalidade, essa percepção e sensação de plenitude, Dewey foi procurar na estética uma relação entre matéria e forma que correspondesse àquela relação entre interesse e esforço. (Andrade, 2007, p. 30-31).

Para a autora, nem todos os conhecimentos educacionais são passíveis de ‘experimentação’, e não alcançam, portanto, a totalidade harmoniosa entre os extremos que Dewey buscou. Outra interpretação encontra-se em Schwengber e Schütz (2018), sobre o interesse e a disciplina a partir da teoria de Dewey, relacionando-a ao contexto educacional contemporâneo. Os autores enfatizam as categorias com base no livro *Democracia e Educação* (Dewey, 1936), sem considerar a categoria do esforço como ação necessária ao pensamento, uma vez que não é destacada por Dewey na obra.

Ainda, Schwengber e Schütz (2018) trabalham os conceitos para definir uma ação pedagógica inteligente. Para os pesquisadores, na teoria deweyana é necessário que, a partir do ambiente pedagógico, o professor propicie atividades que despertem o interesse no aluno, para que sinta uma ‘vontade forte’ em agir e participar. A partir de tal vontade forte, bem como de sua interação com o interesse, o aluno disciplina-se em busca de um fim. Sendo assim, a disciplina é essencial para que, durante a atividade, não haja desistência, mas um comprometimento, visto que se for uma ação inteligente, exigirá tempo e resistência maior comparada a outras atividades.

Também analisando interesse e disciplina, Dalbosco (2018) disserta que Dewey defendeu a formação do espírito das pessoas por meio da instrução, a fim de ‘armar culturalmente’ os indivíduos para a ação e participação na democracia social. Assim, “[...] a instrução como cultivo social do espírito humano depende do papel formativo tanto do interesse como da disciplina” (Dalbosco, 2018, p. 54).

Dalbosco (2018) enfatiza que, para Dewey, interesse e disciplina são essenciais, pois são categorias que formariam sujeitos capazes de dominar suas vontades e proporcionar desenvolvimento individual e democrático-social. Em suas palavras, “[...] tanto interesse como disciplina são pensados por Dewey na perspectiva do autogoverno pedagógico, visando à formação democrática da vontade humana” (Dalbosco, 2018, p. 61). Destarte, com tal formação, os indivíduos seriam ‘armados culturalmente’ para vencer sistemas autoritários da vida social, presentes nas instituições familiares, religiosas, educacionais e/ou nos governos. Desse modo, a formação do espírito, a partir do interesse e da disciplina na teoria de Dewey, segundo Dalbosco (2018, p. 62), “[...] são exercícios de preparação do ser humano para que este supere formas autoritárias de vida e volte-se para experiências solidárias e cooperativas”. Por meio dessa afirmação, entende que a finalidade educacional da teoria de Dewey visava à formação participante do indivíduo para a democracia.

Todavia, Santos (2013) estudou a categoria deweyana de interesse relacionando-a com o currículo de ciências. Para a autora, as necessidades investigativas de educação deveriam ser um processo contínuo, partindo dos interesses do aluno para, a partir do conhecimento científico adquirido, garantir um novo processo de investigação. Assim, Santos (2013, p. 9) afirma que, para Dewey,

O interesse do aluno era um componente fundamental de sua filosofia educacional, mas apenas uma de muitas condições para a aprendizagem. [...]. Para Dewey a educação era um processo contínuo de investigação, que se originava com problemas reais de interesse para o aluno, e estes ao serem solucionados geravam novo conhecimento útil para orientar nova investigação.

Portanto, constata-se que, embora a autora cite o papel do interesse na educação, não explora a definição da categoria, limitando-se a destacar que esta deve partir dos problemas reais do aluno.

Ademais, Lourenço Filho e Mendonça (2014) também apontam o interesse na teoria de Dewey, enfatizando seu papel diante do desenvolvimento da autonomia do aluno, mas não mencionam o esforço nesse processo. Para os autores, ao considerar as experiências dos alunos como iniciativa para constituir novas experiências, eles “[...] empenham-se na aprendizagem com mais interesse e desenvolvem sua autonomia buscando as

respostas – de uma situação problema apresentada pelo professor, por exemplo – por vontade própria” (Lourenço Filho & Mendonça, 2014, p. 195). Entende-se, então, que o termo ‘empenham-se’ pode ser substituída por *esforçam-se*, mas no sentido reflexivo, em sua relação contínua com o pensamento. Ademais, notou-se que Lourenço Filho e Mendonça (2014) enfatizam o esforço do professor em propiciar as atividades e os meios necessários à aprendizagem, uma vez que

Tal exercício decorre do esforço docente na direção de construir uma contextualização consistente, criando oportunidades para a compreensão a partir das experiências particulares dos alunos, que deve ser o fundamento para a elaboração de suas novas interpretações e concepções sobre o mundo, aliadas à sua liberdade de criatividade e de imaginação (Lourenço Filho & Mendonça, 2014, p. 195).

Sendo assim, para Lourenço Filho e Mendonça (2014), na teoria deweyana, o esforço deve partir do professor, visto que não citam parte do aluno no processo. Observa-se também que a análise dos autores sobre o interesse em Dewey encontra-se restrita, assim como em Santos (2013), já que os estudiosos não apresentam o significado do interesse na teoria do filósofo estadunidense.

Outros autores que discutem a categoria de interesse da teoria de Dewey são Sass e Liba (2011): apresentam tanto o conceito de interesse, como sua definição na teoria deweyana. Consequentemente, compreendem que o interesse se origina a partir de uma relação intrínseca entre o indivíduo, o meio e o objeto, designando-se no aluno um reconhecimento do seu ‘eu’ com a atividade proposta, tornando-se uma ação consciente. Assim, segundo Sass e Liba (2011, p. 40), “[...] pode-se dizer que, o interesse é, então, da esfera da consciência de si e decorrente da relação do sujeito com o objeto, do indivíduo com a sociedade, do aluno com a escola”. Ademais, os autores interpretam que, na teoria de Dewey, reconhecer tais relações a partir do interesse significa “[...] considerar a individualidade dos alunos em relação às suas aptidões, necessidades e preferências, e a não presumir que todos os espíritos funcionam do mesmo modo” (Sass & Liba, 2011, p. 40). Na afirmação, nota-se a apropriação dos autores sobre a crítica deweyana relacionada à pedagogia tradicional, que não considerava as necessidades e as experiências do aluno, visto como um ser passivo no processo, que agia mecanicamente e inconscientemente.

Acerca de uma possível reflexão à luz da teoria deweyana na contemporaneidade, Bernardino (2009) utiliza-se das categorias de interesse e motivação para abordar o ensino da língua estrangeira na Educação Básica, especificamente o inglês na escola pública. Logo, a autora compreende que o interesse está relacionado às matérias de estudo e experiências dos alunos, bem como as suas individualidades. Para ela, “[...] o verdadeiro interesse está ligado a certas condições que levam o indivíduo a empenhar todo o esforço em determinada atividade, e também se prende à satisfação que emana do sujeito ciente de seu próprio desenvolvimento” (Bernardino, 2009, p. 5).

Em sua pesquisa, a autora não cita o esforço como uma atividade reflexiva, mas como complemento e consequência do interesse, destacando que o último instiga a motivação necessária para o aluno se esforçar e empenhar-se em uma atividade. Nesse caso, Bernardino (2009) supervaloriza a motivação, esquecendo-se de que ela deve ser necessária para que o aluno sinta a indispensabilidade do esforço, não para que concretize uma tarefa porque se sentiu motivado.

Portanto, ao se destacar a crítica de Bernardino (2009) sobre a teoria de Dewey, evidencia-se que, para a autora, uma educação com base no interesse e na motivação do aluno seria ideal apenas em um modelo de ensino democrático, como almejava Dewey, pois “[...] trata-se de um objetivo ambicioso para o contexto atual, principalmente no que se refere à escola pública” (Bernardino, 2009, p. 6). Contudo, a autora concorda que é melhor uma educação ambiciosa como a de Dewey, do que um ensino que desconsidere a individualidade do aluno.

Além disso, em relação aos autores que abordaram o interesse e o esforço na educação de forma ampla, destaca-se Simões (2010), uma vez que se preocupa, além de trazer o significado das categorias, em apresentar a história do interesse e esforço na concepção de diversos teóricos da educação, incluindo Dewey. Sobre a compreensão das categorias na teoria deweyana, observa-se que o autor considera a importância de ambas. Inclusive, aborda a significação de interesse e esforço, apresentando a crítica de Dewey às teorias ‘tradicionais’ e ‘novas’, ressaltando que não há como falar em interesse sem relacioná-lo ao esforço, ou mesmo o contrário. Segundo Simões (2010, p. 255), em Dewey, “[...] interesse e esforço são dois fenômenos, de tal modo ligados que se torna muito difícil a abordagem de um deles, sem que seja obrigatória uma referência ao outro”.

Igualmente, também se destaca a dissertação de Baraldi (2013), que entende as categorias de interesse e esforço como indivisíveis. A partir do conceito de democracia, destacou que o esforço é uma ação do indivíduo

em busca de seu equilíbrio, o qual se encontra desestabilizado ao se deparar com uma necessidade. Diante disso, a ação do esforço refletido propicia ao indivíduo um novo equilíbrio, denominado na compreensão de Baraldi (2013) por uma satisfação. Então, suprir a necessidade torna-se um interesse:

Se não há interesse, também não haverá esforço, porque não foi gerada uma situação de necessidade que precise de satisfação, ou seja, o restabelecimento de continuidade com o meio. Não importa o que as coisas são, estritamente falando, mas o que são para nós, em um dado contexto histórico e social (Baraldi, 2013, p. 51).

Portanto, esforçar-se em sua busca torna-se uma disciplina; a satisfação, quando se volta ao equilíbrio com uma nova perspectiva, um novo conhecimento, torna-se um valor. Consequentemente, tal valor deve ter caráter moral global, pois está além da individualidade, corresponde ao seu contexto, mas está diretamente ligado às questões sociais gerais. Segundo Baraldi (2013), a necessidade pode ser individual ou social, uma vez que, com a evolução e o desenvolvimento da sociedade, surgiram novas necessidades para além daquelas essenciais à sobrevivência humana. Assim, as novas necessidades, propiciam uma ‘reconstrução’ nos hábitos e experiências sociais. Ainda, na leitura de Baraldi (2013, p. 56, grifo do autor) acerca da teoria de Dewey, “[...] a categoria ‘reconstrução’ está implicada nos esforços individuais para superar dificuldades, tanto quanto em esforços sociais para resolver problemas endêmicos ou pandêmicos”.

Ademais, a partir de tal reconstrução é que se entende o crescimento em Dewey, pois “[...] o sujeito contata uma estranha realidade que o força a conhecer, e isso o faz crescer. O humano não para de crescer por toda a sua vida, em qualquer idade” (Baraldi, 2013, p. 99). Neste íterim, com a compreensão de mudar a realidade a partir da reconstrução, do conhecimento e do fazer crescer quem nela atua, Accorsi e Teruya (2018) também mencionam as categorias interesse e esforço ao analisarem o filme *Além da sala de aula* à luz da teoria de Dewey.

As autoras relacionam algumas cenas e o desenrolar da narrativa com as categorias educacionais deweyanas. Na obra filmica, a professora, personagem principal, se depara com pouquíssimas condições de ensino e de aprendizagem e uma realidade social e econômica precária dos alunos, que resulta em um processo de reconstrução educacional. Naquele contexto, a professora busca conhecer os alunos para, a partir de suas experiências, trabalhar em sala de aula. Destarte, instiga o auxílio e a participação familiar na escola, que é correspondida, e procura maneiras de melhorar o ambiente escolar, reformando a escola e buscando novos recursos pedagógicos por meio de solicitações aos políticos de sua cidade. Assim, Accorsi e Teruya (2018) compreendem, com base na teoria deweyana, que a professora instigou o interesse dos alunos a partir das experiências individuais e do ambiente adequado. Desse modo, os discentes corresponderam às expectativas realizando o esforço necessário para aprender e tornarem-se ativos nesse processo. Accorsi e Teruya (2018, p. 22, grifo dos autores) concluem que,

Em especial, podemos ressaltar que o papel dos alunos na construção do saber foi baseado na disciplina, no interesse e no esforço, conceitos discutidos por Dewey no livro *Vida e educação*. Quando a turma de alunos descobre, por meio da mediação docente de Stacey, que aprender pode ser prazeroso e, acima de tudo, possível, o filme reforça a ideia de que os alunos são ativos no processo de produção do conhecimento e não podem ser considerados como meros recebedores das verdades difundidas em sala de aula.

A partir dessa análise, observa-se que as autoras possibilitam reflexões pertinentes sobre as categorias de interesse e esforço, porém não apontam os limites da teoria, diferentemente da maioria dos intérpretes de Dewey. Sobre tal questão, a partir de uma perspectiva crítica da teoria deweyana, Jones (1989) discute determinados limites tanto de Dewey, quanto dos escolanovistas no Brasil. Segundo a autora, os intelectuais observaram a divisão de classe, mas não foram além desse pensamento, transportando ao próprio indivíduo o seu êxito ou fracasso. Ainda, outra defasagem destacada por Jones (1989, p. 140) é que Dewey e os escolanovistas “[...] não questionaram a própria ordem social vigente. Interpelaram a escola tradicional mas não a sociedade tradicional burguesa”. A pesquisadora também ressalta que, “[...] tal como Dewey, os renovadores ‘atualizaram’ a escola capitalista, mas não poderiam revolucioná-la porque não houve rompimento da estrutura” (Jones, 1989, p. 140, grifo da autora).

Na esteira de autores que escreveram sobre interesse e esforço na teoria de Dewey, Mattos (2008) ressalta a importância das categorias deweyanas para a teoria educacional de Anísio Teixeira, no Brasil. Para defini-las, Mattos (2008) argumenta que o interesse e o esforço, para Dewey, são apresentados como uma ‘síntese’ das teorias que priorizavam apenas o interesse ou somente o esforço no ensino. Similarmente, Carvalho e Guizzo (2016) discutem as duas categorias a partir de uma análise histórica, mencionando que, em Dewey, elas são indissociáveis. Com as mesmas abordagens, destaca-se o posicionamento de Biasotto (2016, p. 53, grifo da autora), ao afirmar que

“[...] interesse e esforço ora se opõem ora se completam. O primeiro é garantia única de atenção, já o segundo é a dissociação do ‘eu’ da atividade. São dois elementos dialéticos que movem uma atividade”.

Com análises semelhantes às supracitadas, destacam-se os estudos de Rocha (2011), Gotarde (2016) e Marcondes (2017). Sobre os escritos de Rocha (2011), ressalta-se a abordagem teórica ao estabelecer relações entre as duas categorias com o princípio da continuidade. Em sua tese, também considera o papel do professor como agente educacional que orienta o processo de ensino, visto que é possível averiguar a importância do interesse e do esforço também da parte docente, a partir da teoria deweyana. Acerca do interesse em seu aspecto psicológico, Rocha (2011, p. 125) assevera, com base em Dewey, que ele deve diferenciar-se de acordo com “[...] a concepção de indivíduo que esse professor tem consigo”. Ademais, em seu aspecto social, “[...] o interesse do professor está ligado à concepção de sociedade que ele tem. A concepção de ser humano é essencial para se determinar o que se quer com o indivíduo – no caso o aluno – que está sob sua orientação” (Rocha, 2011, p. 125). Ainda, o autor também discute o papel do esforço docente, visto que aprender é parte crucial da vida, não apenas do professor, mas de todas as profissões e em qualquer idade. Assim, comprometer-se com sua atividade é o que vai garantir a continuidade do crescimento.

Cabe argumentar que, embora na teoria de Dewey o ‘querer aprender’ deva partir do aluno, entende-se que, para o filósofo, o professor também exerce o papel de ‘estímulo’ ou ‘exemplo’. Consequentemente, o interesse e o esforço da parte do docente são essenciais para que o aluno se identifique com o aprender.

Outros pesquisadores citam o interesse e o esforço relacionando-os a outros termos ou categorias deweyanas. Lima (2014), em sua dissertação sobre a autoridade em Dewey e suas relações com a educação, por exemplo, discorre brevemente acerca das categorias de interesse e de esforço para salientar que são importantes no processo de ensino e de aprendizagem. Igualmente, Souza (2019) aborda as categorias ao descrever sobre a função do professor na teoria educacional de Dewey. Entre os demais autores que fazem abordagem similar, aponta-se Schmidt (2009), Pereira, Martins, Alves, e Delgado (2009), Bin (2012) e Medeiros (2013).

Dos estudos consultados, a interpretação de Biasotto e Galter (2016) foi além do aspecto pedagógico das categorias deweyanas de interesse e de esforço, considerando a concepção de sociedade e educação democrática do pensador americano a partir de uma perspectiva histórica. Com abordagem semelhante, Ali (2014) enfatizou que a formação educacional deweyana propunha que os indivíduos pudessem compartilhar seus interesses comuns com os diferentes grupos sociais a partir da comunicação.

No tocante à concepção de sociedade em Dewey, Ali (2014, p. 61) afirma que, “[...] para ser verdadeiramente democrática, em nada quer dizer política, é acima de tudo ação participativa e confiante de interesses compartilhados, dando assim a característica cooperativa entre os grupos”. Portanto, observa-se que uma educação pautada nos interesses dos indivíduos objetivava atingir um interesse comum que, em uma sociedade democrática, fosse compartilhado com todos, formando uma democracia participativa, para além daquela relacionada à condição de votar.

No mesmo horizonte analítico, Pizzi (2015, p. 8) disserta que, para Dewey, “[...] a escola seria um potente instrumento de modificação social, na medida em que incentivasse a ação das pessoas sobre as instituições sociais”. Para tanto, a educação deveria embasar-se no interesse da criança, pois, com isso, ela aprenderia a se esforçar para controlar as suas ações, refletindo tais atitudes diretamente na sociedade.

Nota-se, então, a importância da formação educacional deweyana a partir do interesse e esforço para a constituição da sociedade democrática. Trindade (2009), assemelhando-se às interpretações de Biasotto e Galter (2016), de Ali (2014) e de Pizzi (2015), relacionou o interesse em Dewey à concepção de sociedade e de democracia. Contudo, diferentemente dos demais estudos mencionados, Trindade (2009) não abordou especificamente o esforço e se manteve centrada na categoria do interesse. Para a pesquisadora, uma educação a partir do interesse do aluno também seria condição para uma sociedade democrática, como destacado por Dewey.

Ainda sobre o debate, Galiani (2014) defendeu que a teoria deweyana foi resultado de um contexto histórico em que havia uma gama de desigualdades. A fim de minimizá-las, Dewey as mediou por intermédio da educação democrática, garantindo a ‘liberdade’ defendida pela ‘moral social’. Segundo Galiani (2014, p. 189, grifo do autor),

Neste processo de mediação, os métodos pedagógicos privilegiam atividades de cooperação, solidariedade e atendem aos interesses públicos e coletivos, opondo-se aos interesses privados e individuais. Ele acreditava que, por meio desta mediação, a formação de um sentimento democrático favoreceria as mudanças sociais e concorreria para a estabilidade econômica sem ocasionar ‘desordens’. Em suma, a democracia vivenciada sob o ponto de vista racional, filosófico e científico, isto é, organizada, pensada e experienciada, e não apenas movida pela vontade, pelo desejo e pela emoção, minimizaria os conflitos de classe e garantiria a igualdade na distribuição dos recursos materiais.

Observa-se, desse modo, a partir da compreensão de Galiani (2014), o papel social do interesse na teoria de Dewey, por meio do qual as pessoas aprenderiam a ‘conciliar’ em suas ações os interesses sociais com os individuais ou privados. Em tal processo, criar-se-ia um ‘sentimento democrático’, pois os indivíduos participariam da sociedade a partir de ideias e ações racionais, inteligentes e refletidas, mantendo-se distantes dos impulsos. Nessa direção, Galiani (2014) compreende que os interesses sociais divergentes diminuiriam e, em consequência, não haveria a necessidade de uma revolução conflituosa entre as classes devido às desigualdades, mas uma revolução educacional, que seria suficiente para abrandar as diferenças sociais e econômicas.

Interesse e esforço para John Dewey

Em meio às diversas apropriações contemporâneas da teoria deweyana, considera-se importante apresentar o que o filósofo entende por interesse e esforço. No livro traduzido por Anísio Teixeira, denominado *Vida e Educação* (1978), Teixeira possibilita ao leitor brasileiro, conhecer o ensaio de Dewey, *Interest and Effort in education*, publicado em 1913.

Segundo Toledo e Carvalho (2017), a tradução e publicação da obra no Brasil possibilitou a leitura e o entendimento pelo professorado brasileiro da década de 1930. Aliás, as autoras destacam que operações textuais e tipográficas se constituíram com o objetivo de instigar o desejo de ler outras obras do filósofo, especialmente *Democracia e Educação* (Dewey, 1916) que, no Brasil, teve a tradução publicada em 1936.

Quando Dewey escreve sobre interesse e esforço, o autor está situado em um contexto de discussões teóricas sobre a educação, em uma sociedade que convivia com o aumento dos índices de produção industrial, de urbanização, de crescimento da quantidade e qualidade dos meios de transporte e de comunicação. Novas formas de trabalho surgiam, mas também aumentava o número de desempregados, dos movimentos migratórios e a complexidade nas relações comerciais e internacionais. Fatores que, de forma direta e indireta, influenciaram o debate educacional⁷.

Para o filósofo, a forma de trabalho industrial, constituída pela divisão e rotina maquinal, estava provocando um distanciamento entre a atividade e a ação inteligente do indivíduo, bem como entre o indivíduo e as relações sociais. No contexto de mudanças, Dewey, em uma declarada oposição ao modelo da chamada Escola Tradicional⁸, busca a unidade dos conhecimentos da filosofia, da psicologia e da pedagogia experimental. O autor acredita que esta conciliação, agregada ao método científico, auxiliaria o aluno em sua atuação na sociedade que estava em constante mudança, podendo, também, desenvolver o espírito participativo, democrático e de responsabilidade social.

Neste sentido, tal como enfatizam Nascimento e Favoreto (2018), Dewey toma a posição de buscar na pedagogia os elementos essenciais para corrigir os problemas da sociedade burguesa. Sendo assim, enfatiza-se que o intelectual estadunidense percebeu a necessidade de uma reconstrução social, a qual deveria ter como elemento principal, a educação escolar. Esta, por sua vez, deveria ser organizada e guiada pelo professor, por intermédio de experiências, de forma a desenvolver no aluno a formação de novos hábitos de reflexão.

Entretanto, no processo de ensino, a experiência não se limitaria ao imediato individual e/ou ao cotidiano irrefletido, mas as experiências vivenciadas pelo aluno seriam consideradas em relação às experiências científicas, sociais e aos conhecimentos acumulados. Então, o ensino escolar, na forma de situações problemas, provocaria nos alunos o interesse e o esforço em interpretar dados, examinar as relações, levantar hipóteses e verificar a extensão e consequências das decisões tomadas. Em tal processo de ensino, o interesse não se limitaria ao do aluno, mas se voltaria ao sentido amplo de sociedade, o que corresponderia, na teoria deweyana, em participação democrática.

Ao defender seu modelo pedagógico, Dewey (1978) aponta diversos erros da teoria do interesse e da teoria do esforço predominantes em sua época. Entre os equívocos discutidos, o intelectual pontuava o fato de ambas as categorias serem trabalhadas de forma isoladas. Portanto, para o autor, tal visão prejudicaria moral e intelectualmente os alunos, uma vez que não se apropriariam de seus mútuos benefícios, ao contrário: postas de forma dividida, as categorias tornavam-se opostas e mutuamente destrutivas.

Na mesma leitura, acerca das teorias que defendiam apenas o interesse, o autor estadunidense destaca que se deveria tomar cuidado com práticas educacionais interessantes. De acordo com Dewey (1978, p. 69, grifo

⁷ São vários os pesquisadores de Dewey que citam as mudanças ocorridas na sociedade que possam ter influenciado o debate educacional, entre os quais cita-se Galiani (2014), Biasotto e Galter (2016), Buzin (2021), Buzin e Favoreto (2021) aqui indicados por trazerem aspectos gerais da produção industrial e da política capitalista.

⁸ Sobre a definição de Escola Tradicional, consultar Saviani (2012b).

do autor), “[...] desde que temos de ‘tornar’ as coisas interessantes, é porque o objeto ou a ideia não são de si interessantes”. Ainda, afirma que “[...] a própria frase – ‘tornar interessante’ – é falsa. A coisa, o objeto não se tornam mais interessantes do que são” (Dewey, 1978, p. 69, grifo do autor). Isto é, para o filósofo, o interesse não pode ser artificial, pois deve ter significado para o indivíduo. Ademais, Dewey (1978) adverte que a tentativa de tornar as coisas interessantes poderia prejudicar a qualidade reflexiva da interação entre objeto, meio e pessoa.

Similarmente, ao tratar da teoria do esforço, destaca que poderia ser prejudicial quando posta de forma contrária ao interesse. Sendo assim, aponta os riscos de trabalhar as duas categorias de forma estanque, dissertando que “[...] essa teoria, ou forma o homem estreito e fanático, obstinado e irresponsável nas suas crenças e princípios preconcebidos, ou de caráter mecânico, rígido, ininteligente, onde falta a seiva vital do interesse espontâneo” (Dewey, 1978, p. 64). De acordo com Dewey (1978), o interesse verdadeiramente educativo é aquele que promove crescimento e desenvolvimento no indivíduo. Já o esforço deve ter relação intrínseca com a continuidade do pensamento e da reflexão. Diante disso, o autor afirma que

A questão não é a quantidade de energia e força despendida, mas o modo por que o ‘pensamento de um fim’ em vista persiste, a despeito das dificuldades, induzindo a pessoa a refletir sobre a natureza dos obstáculos e os elementos disponíveis pelos quais possa removê-los (Dewey, 1978, p. 89, grifo do autor).

Buscando superar os erros da dissociação entre interesse e esforço, o filósofo estadunidense assevera que tanto uma quanto outra categoria deveriam ser atividades integradas e conexas. Dewey (1978, p. 70, grifos do autor) define que

Interesse verdadeiro é o resultado que acompanha a identificação do ‘eu’ com um objeto ou ideia, indispensável à completa expressão de uma atividade que o próprio ‘eu’ iniciou. Esforço, no sentido em que se opõe a interesse, importa numa separação entre o eu e o fato a ser assimilado ou a tarefa a ser realizada, produzindo assim um hábito de dissociação da atividade⁹.

Portanto, na teoria deweyana, interesse e esforço precisam um do outro para tornarem-se atividades mentais no indivíduo. Se existir apenas o interesse, falta o exercício continuado do pensamento e, conseqüentemente, carece o esforço individual. Outrossim, se uma ação partir apenas do esforço, será um ato mecânico, pois não haverá a identificação do ‘eu’, isto é, faltará a relação pessoal do significado da atividade.

Compreende-se, então, que em um processo unívoco, interesse e esforço seriam categorias importantes para a formação intelectual do indivíduo, pois juntas propiciariam os movimentos reflexivos do pensamento em uma atividade integrada. Tal ação formariam hábitos de pensar reflexivo, necessários para a constituição do que o filósofo pressupunha que deveria ser a democracia burguesa.

Contudo, as duas categorias não seriam suficientes para formar a sociedade democrática: era necessário uni-las em uma prática de ensino reflexiva, envolvendo outras categorias da pedagogia experimental. Logo, para Dewey (1936, p. 179-180, grifo nosso),

‘Interesse’ e ‘disciplina’ são aspectos correlativos da atividade provida de um objetivo. Ter uma pessoa interesse significa que ela se identificou com os objetos que determinam a atividade e que fornecem os meios e originam os obstáculos para a sua realização. Toda a atividade com um objetivo subentende uma distinção entre uma fase incompleta anterior e outra fase que a completa; e, portanto, subentende ‘atos intermediários’. Ter um interesse é tomar as coisas como fazendo parte dessa situação que se desenvolve com ‘continuidade’ em vez de se considerá-las isoladamente. No lapso de tempo que medeia entre um determinado estado de coisas incompleto e o desejado estado de coisas completo, é necessário empregar-se ‘esforço’, para efetuar-se a transformação. Isto exige, também, atenção e paciente perseverança. Esta atitude é o que virtualmente significamos de com a expressão ‘força de vontade’. Seu resultado é disciplina ou desenvolvimento da capacidade de prestar-se atenção contínua, desdobrar-se esforço perseverante¹⁰.

Neste íterim, em uma prática pedagógica organizada e orientada pelo professor, Dewey pressupunha que poderia criar um ambiente propício ao desenvolvimento da curiosidade e da participação de todos na busca de soluções aos problemas. Para tanto, deveria desenvolver a capacidade de aprender de forma coletiva e continuamente. Assim é que as duas categorias deveriam se fazer aliadas à disciplina, para que, então, se pudesse formar a autonomia, a coparticipação e a responsabilidade com caráter social nos indivíduos. Destarte, concorda-se com Buzin e Favoreto (2021) quando, discutindo o ensino da arte em Dewey, destacam que o autor

⁹ Ortografia atualizada.

¹⁰ Ortografia atualizada.

[...] defendeu a pedagogia experimental, a qual acreditava que, aliada à ciência e à arte, poderia desenvolver o pensamento reflexivo, o interesse, a disciplina, o esforço, a autonomia, a coparticipação e a responsabilidade social; hábitos que, segundo o intelectual, eram essenciais para que todos tivessem acesso aos bens culturais e econômicos para que a democracia pudesse ser efetivada (Buzin & Favoreto, 2021, p. 157).

Diante do exposto, entende-se que quando Dewey assume o debate sobre as categorias de interesse e esforço, posiciona-se em favor da integralização de tais categorias em um ambiente de ensino organizado e orientado pelo professor. Como consequência, em sua perspectiva pedagógica, o professor deveria intervir no processo educativo, de modo a desenvolver no aluno a curiosidade, a observação, a pesquisa e a experimentação em grupo, ampliando sua capacidade de tomar decisões em grupo e de avaliá-las quanto aos objetivos propostos. Para o autor, mais do que técnicas pedagógicas, dever-se-ia criar um ambiente educacional propício. Assim, em contraposição à rigidez da escola tradicional – que, segundo o filósofo, priorizava a repetição de conhecimentos formalizados –, Dewey argumentou que interesse, esforço e disciplina, aliados ao conhecimento científico e em um ambiente pedagógico, poderiam possibilitar que os indivíduos aprendessem como solucionar problemas individuais e sociais.

Em vista disso, as categorias de interesse e esforço deveriam ser trabalhadas de forma integradas entre si, bem como em relação às demais categorias da pedagogia experimental, tais como: a observação, a investigação, análise de dados, experimentação, verificação dos resultados, a continuidade, a coparticipação, a autonomia e a responsabilidade. Desse modo, o filósofo estadunidense acreditava que poder-se-ia desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos em prol de uma ação consciente e coletiva, podendo ampliar a igualdade de participação nas questões públicas e as possibilidades de avançar no desenvolvimento da sociedade industrial e democrática.

Assim sendo, tais fatores implicariam em mudança dos hábitos individuais, principalmente os egocêntricos, por um espírito de participação coletiva. Então, a sociedade democrática seria o resultado, concomitantemente, da prática de uma democracia na escola, na qual se aprenderia a dominar os instintos de atividades superficiais e individuais, oportunizando ações significantes e benéficas ao grupo social. A partir da disciplina e de legítimos interesse e esforço voltados às questões da vida social, o indivíduo se tornaria um ser responsável e capaz de agir na sociedade com autonomia, no sentido de saber realizar escolhas e resolver seus problemas com consciência do seu pertencimento social.

Em suma, é importante evidenciar que Dewey, ao defender a participação igualitária dos indivíduos na sociedade, manteve-se firme em sua posição teórica e política. Ainda, a igualdade que defendeu objetivava resolver os problemas da sociedade burguesa, corrigindo os déficits intelectuais, morais e culturais que poderiam, segundo o filósofo, prejudicar o progresso social.

Considerações finais

Ao percorrer a historiografia brasileira, percebem-se as categorias pedagógicas de Dewey como pouco exploradas, ao passo em que se trata de um teórico que divide opiniões, sendo alvo tanto de críticas negativas, como de defesas. No percurso historiográfico brasileiro, à exemplo de Anísio Teixeira e outros escolanovistas, verifica-se que a teoria de Dewey já foi defendida como norteadora na formulação de um projeto educacional a ser implantado no Brasil; contudo, observam-se variadas críticas às perspectivas educacionais e políticas do filósofo estadunidense. Entre as críticas negativas, autores munidos de uma perspectiva pedagógica, incluem o filósofo norte-americano à teoria da ‘escola ativa’, afirmando que sua pedagogia desvalorizava o papel do professor e do conteúdo científico no processo de ensino (Libâneo, 2003; Motta e Urt, 2007). Ademais, por um viés político, outros teóricos que dissertavam sobre o ideal de uma educação que pudesse ser um instrumento para um projeto de revolução social, apresentaram críticas ao limite da teoria deweyana, implicitamente assinalando seu caráter liberal (Jones, 1989; Andrade, 2007; Saviani, 2012b; Galiani, 2014; Nascimento & Favoreto, 2018). De forma semelhante, as críticas também recaem ao fato de Dewey depositar a responsabilidade de resolver os conflitos da sociedade na escola, ao priorizar a solução dos problemas sociais em suas ações (Galiani, 2014; Nascimento & Favoreto, 2018).

Ainda, acerca das categorias interesse e esforço, verificou-se que muitos teóricos a mencionam, entretanto são citadas de forma estanques, sem relacioná-las como intrínsecas, bem como não apresentando-as em relação às demais categorias do pensamento de Dewey¹¹. Observou-se que a categoria interesse é objeto de

¹¹ Santos (2013) e Sass e Liba (2011) trabalham apenas com a categoria do interesse.

pesquisa de inúmeros estudiosos¹²; em contrapartida, a categoria esforço – como categoria pedagógica deweyana – não tem recebido a mesma atenção. Em suma, poucos estudos se debruçam sobre as duas categorias como indivisíveis; neste sentido, destacam-se os trabalhos de Simões (2010), Rocha (2011), Gotarde (2016) e Buzin (2021)¹³, os quais tiveram como preocupação apresentar ambas de acordo com o pensamento deweyano.

Destaca-se que as categorias supracitadas se integravam a um projeto educacional e social. De um lado, o objetivo de superar os princípios da escola tradicional que predominavam nas práticas educacionais da época. Por outro lado, Dewey, observando as rápidas mudanças econômicas e políticas na sociedade, acreditava que a escola deveria se adequar aos novos ritmos sociais – isto é, às constantes mudanças técnicas, produtivas e sociais.

Em seu plano pedagógico, Dewey acreditava que a escola deveria reproduzir situações problemas em seu interior, de modo a desenvolver no aluno a curiosidade, a observação, a pesquisa e a experimentação em grupo, por intermédio do interesse e do esforço. Neste caso, interesse e esforço deveriam ser trabalhados de forma integradas, bem como em relação às demais categorias da pedagogia experimental, tais como a continuidade e a coparticipação constante, em um ambiente organizado pelo professor e sob sua orientação; assim, os alunos deveriam tomar decisões e avaliá-las quanto aos objetivos a serem atingidos. Destarte, a partir da formação de novos hábitos reflexivos, aliados ao método científico e à pesquisa em grupo, Dewey acreditava que poder-se-ia ampliar a participação de todos na sociedade, desenvolvendo o espírito participativo com respeito e responsabilidade coletiva, o que poderia resultar em um fator de desenvolvimento social.

Neste quesito, as reflexões de Dewey contribuíram com os debates da pedagogia de sua época. Assim, além de técnicas pedagógicas, o autor estadunidense, unindo os conhecimentos de pedagogia experimental, psicologia, filosofia e da sociedade, tomou a posição de defender uma formação que corrigisse os limites da democracia burguesa. Para ele, seria no desenvolvimento da democracia burguesa e da industrialização que seria possível construir uma sociedade melhor. Para o intelectual, a formação de novos hábitos reflexivos poderiam ser uma possibilidade segura de desenvolvimento da democracia e da sociedade.

Por fim, sem tomar partido sobre a posição social de Dewey, destaca-se que a recuperação das categorias de interesse e esforço são importantes para refletir sobre a educação no contexto atual, visto que ambas as categorias estão constantemente indicadas como fatores importantes na solução dos problemas educacionais. Porém, apoiando-se em Dewey, destaca-se que não são categorias que se fazem por elas mesmas, mas devem ser pensadas de forma integradas, na medida em que apenas efetivam-se de modo útil, se forem consideradas em relação ao aluno e com a constante orientação do professor. Portanto, tais categorias integram-se a um projeto educacional, o qual, pela experiência pedagógica, espera desenvolver nos alunos o Espírito necessário para a sociedade capitalista.

Referências

- Accorsi, F. A., & Teruya, T. K. (2018). John Dewey no cinema: os princípios educativos no filme “Além da sala de aula”. *Novos Olhares*, 7(2), 15-22. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-7714.no.2018.149406>
- Ali, T. F. (2014). *Crescimento: John Dewey e sua contribuição à noção de formação no pensamento pedagógico moderno* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Andrade, J. P. (2007). Educação e democracia um ensaio sobre o conceito de experiência em John Dewey. *Educação e Filosofia*, 21(41), 15-42. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v21n41a2007-262>
- Baraldi, S. A. (2013). *Dewey: a educação como instrumento para a democracia* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bernardino, E. A. (2009). O pensamento deweyano, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. *Travessias*, 3(1), 1-10.
- Biasotto, K. (2016). *Experiência e educação escolar em John Dewey (1859 - 1952)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Biasotto, K., & Galter, M. I. (2016). Razões históricas das formulações de John Dewey sobre democracia e educação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 23(Especial), 12-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p12-26>

¹² Entre os autores, destacam-se: Schwengber e Schütz (2018) e Dalbosco (2018) – que escrevem sobre o interesse e a disciplina –; Lourenço Filho e Mendonça (2014) – discorrendo sobre interesse e autonomia do aluno –; Bernardino (2009) – que se utiliza das categorias de interesse e motivação –; Trindade (2009) – ao abordar o interesse e a sociedade democrática.

¹³ Também discorrem sobre as categorias de interesse e esforço: Muraro (2016), Andrade (2007), Baraldi (2013), Mattos (2008), Carvalho e Guizzo (2016), Biasotto (2016), Marcondes (2017), Lima (2014), Souza (2019), Schmidt (2009), Pereira et al. (2009), Bin (2012), Medeiros (2013), Biasotto e Galter (2016), Ali (2014) e Pizzi (2015).

- Bin, A. C. (2012). *Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Buzin, K. S. M. (2021). *Interesse e esforço: uma análise histórica a partir da teoria de John Dewey (1859-1952)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Buzin, K. S. M., & Favoreto, A. (2021). Método experimental, educação e arte: uma reflexão sobre a concepção de democracia de Dewey. *Revista Apotheke*, 7(2).
DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267722021146>
- Carvalho, R. S., & Guizzo, B. S. (2016). Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 23(Especial), 212-226.
DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p212-226>
- Dalbosco, C. A. (2018). Teoria da instrução como cultivo social do espírito humano: papel formativo do interesse e da disciplina em John Dewey. *Espaço Pedagógico*, 25(1), 44-64.
DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v25i1.8031>
- Dewey, J. (1936). *Democracia e educação: breve tratado de philosophia de educação* (G. Rangel & A. S. Teixeira, Trad.). São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1978). *Vida e educação* (11a ed., A. S. Teixeira, Trad.). São Paulo, SP: Melhoramentos.
- Galiani, C. (2014). *John Dewey e a mediação social da escola pública no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Gotarde, L. F. (2016). Interesse, esforço e moralidade reflexiva: relações a partir de John Dewey. In *Anais do 1º Seminário comemorativo do centenário do livro Democracia e Educação: a filosofia da educação de John Dewey em debate* (p. 125-136). Londrina, PR: UEL.
- Jones, E. (1989). E por falar em John Dewey.... *Perspectiva*, 7(13), 116-144.
- Libâneo, J. C. (2003). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, SP: Loyola.
- Lima, M. S. (2014). *A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Lourenço Filho, A., & Mendonça, S. (2014). A autonomia do educando na pedagogia de Dewey. *Eccos Revista Científica*, 33. DOI: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n33.4275>
- Marcondes, O. M. (2017). *Dewey: estética social e educação democrática* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mattos, S. T. G. (2008). *A noção de interesse na escola nova: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Medeiros, V. M. (2013). *O liberalismo e as proposições de John Dewey para a educação elementar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Motta, M. A. A., & Urt, S. C. (2007). Psicologia e educação no movimento da escola nova: um estudo sobre as concepções de sujeito. In *Anais da 7ª Jornada do HISTEDBR* (p. 1-24), Campo Grande, MS: UFMS, UNIDERP, UCDB, UEMS.
- Muraro, D. N. (2016). A concepção de infância como crescimento em John Dewey. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 24, 24-47. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i24.4734>
- Nascimento, L., & Favoreto, A. (2018). Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora. *Revista Educação em Questão*, 56(49).
DOI: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14010>
- Pereira, E. A., Martins, J. R., Alves, V. S., & Delgado, E. I. (2009). A contribuição de John Dewey para a educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 3(1), 154-161.
- Pizzi, B. P. (2015). *Psicologia e mudança social na obra de John Dewey: elementos para uma análise materialista dialética* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Rocha, E. P. (2011). *O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, M. C. F. (2013). A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências. In *Atas do 8º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e 1º Congresso*

- Iberoamericano de Investigación en Enseñanza en las Ciencias* (p. 1-11). Recuperado de http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiiienpec/resumos/R0214-1.pdf
- Sass, O., & Liba, F. R. T. (2011). Interesse e a educação: conceito de junção entre a Psicologia e a Pedagogia. *Imagens da Educação*, 1(2), 35-45. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v1i2.13302>
- Saviani, D. (2012a). Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In *Anais do Colóquio Internacional Marx e Engels*, 7. Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”. Campinas, SP: IFCH-UNICAMP. Recuperado de https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/70.pdf
- Saviani, D. (2012b). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schmidt, I. A. (2009). John Dewey e a educação para uma sociedade democrática. *Revista Contexto & Educação*, 24(82), 135-154. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2009.82.135-154>
- Schwengber, I. L., & Schütz, J. A. (2018). (Des)interesse, (in)disciplina e a ação pedagógica inteligente: reflexões à luz do pragmatismo de John Dewey. *Revista Teias*, 19(55), 272-285.
- Simões, A. (2010). Uma “severa doçura”: esforço e interesse em educação. *Psychologica*, 52-II, 243-270. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-2_10
- Souza, H. A. (2019). *A função do professor na proposta educacional de John Dewey (1859-1952)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Toledo, M. R. A., & Carvalho, M. (2017). A tradução de John Dewey na coleção autoral biblioteca da educação. *Educação e Sociedade*, 38(141), 999-1015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017157307>
- Trindade, C. C. (2009). *Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Karina dos Santos de Moura Buzin: Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Cascavel, PR. Membro do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação (UNIOESTE/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2249-9845>
E-mail: karina_s_moura@hotmail.com

Aparecida Favoreto: Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Docente Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Professora no Mestrado e Doutorado em Educação e no Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Cascavel. Membro e líder do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação (UNIOESTE/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3883-5604>
E-mail: cidafavoreto20@gmail.com

Nota:

As autoras foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.