



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Lourenço Filho, Armando; Mendonça, Samuel
A autonomia do educando na pedagogia de Dewey
EccoS Revista Científica, núm. 33, enero-abril, 2014, pp. 187-203
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71531141012>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A AUTONOMIA DO EDUCANDO NA PEDAGOGIA DE DEWEY

THE LEARNER'S AUTONOMY IN DEWEY'S PEDAGOGY

Armando Lourenço Filho

Mestre em Educação. Membro da Associação Latino-americana de Filosofia da Educação, Campinas,
SP – Brasil
professorarmando@hotmail.com

Samuel Mendonça

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Campinas, Campinas, SP – Brasil
samuelms@gmail.com

RESUMO: Nosso trabalho busca compreender como era pensada a questão da autonomia do educando na pedagogia de John Dewey. Dewey defendia a importância da educação enquanto um processo dotado de finalidade em si mesmo, relacionado à vida do educando, admitindo como forças propulsoras o interesse pessoal e o conhecimento prévio das crianças. A base da pedagogia de Dewey consiste em uma educação prática, baseada na aprendizagem pela experiência, permitindo que o educando construa e reconstrua o conhecimento partindo de situações concretas. Como conclusão, percebemos que a autonomia do educando orienta-se à vida prática, por isso, a insistência do filósofo para que a escola seja compreendida como a própria vida da criança; por isso sua proposta de educação por meio da experiência e da ação, aos moldes da vida que normalmente ocorre extramuros.

PALAVRAS-CHAVE: Dewey. Autonomia discente. Filosofia da educação. Pedagogia nova.

ABSTRACT: This paper aims to comprehend how it was thought the issue of the learner's autonomy in John Dewey's pedagogy. Dewey had advocated the importance of education while a process endowed with purpose in itself, related to the student's life, admitting as forces propelling the personal interest and previous knowledge of children. The basis of Dewey's pedagogy consists of a practical education, based on learning by doing, enabling the student to build and rebuild the knowledge starting from concrete situations. As a conclusion, we realize that the learner's autonomy is oriented mainly by practical life, therefore, the philosopher's insistence for the school be understood as child's life, so his education proposal is through experience and action, based on the life that usually occurs beyond the school boundaries.

KEY WORDS: Dewey. Student autonomy. Philosophy of education. New pedagogy.

Introdução

O presente estudo procura estabelecer reflexões a fim de responder à seguinte pergunta: como a pedagogia nova de Dewey compreendia a questão da autonomia dos educandos? Situado em um contexto social marcado por profundas mudanças políticas e econômicas, Dewey, posicionando-se de forma crítica ao paradigma educacional tradicional, elabora uma proposta pedagógica que visa conceder maior liberdade e compatibilidade ao educando para um mundo em transformação, proporcionando-lhe, por meio de experiências pessoais, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa – por isso a rotulação de pragmatismo – que o colocaria em uma condição de exercitar sua vida pessoal de forma democrática.

Um século depois do Iluminismo, inspirado pelas discussões educacionais levantadas por filósofos da Ilustração, o também filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952) desenvolveu, em oposição ao método de educação tradicional, uma teoria educacional, conhecida como pedagogia nova ou educação progressista, fundamentada nas concepções educacionais gregas do período clássico¹ e inspirada nos avanços pedagógicos e sociais oriundos daquele movimento e intimamente influenciada pela pedagogia ativa de Rousseau – centralizada na figura da criança – e pela concepção de moral kantiana².

Para contextualizar o ponto de partida de Dewey para o desenvolvimento de uma nova teoria educacional, tomemos como base a visão pedagógica compartilhada por Rousseau (1968) e Kant (1996), para quem a educação poderia ser classificada em duas fases distintas: a educação física e a educação prática (ou moral). Para Dalbosco (2011, p. 113), embora ambos os filósofos iluministas “[...] as vejam como duas etapas definidas na formação do ser humano, atribuindo-lhes objetivos e papéis específicos, concebem-nas profundamente vinculadas e dependentes uma da outra”. A primeira etapa, por exemplo, refere-se aos cuidados da infância e era de responsabilidade dos pais ou dos preceptores que eles designavam, sendo considerada de extrema importância ao desenvolvimento integral do indivíduo. Dalbosco (2011, p. 113) afirma que, para Kant, “[...] o ser humano que fora capaz na infância de fortalecer adequadamente seu corpo e refinar seus sentidos está em melhores condições de desenvolver sua inteligência e [...] de formar moralmente o caráter”.

Contudo, as novas demandas econômicas ocorridas a partir do desenvolvimento industrial provocaram, por consequência, transformações sociais que também influenciaram o setor educacional, atribuindo à escola uma importância cada vez maior na educação das crianças. Nesse sentido, Dewey (2002, p. 22) percebeu que “[...] a concentração da indústria e a divisão do trabalho praticamente eliminaram as ocupações domésticas e comunitárias – pelo menos para fins educativos”. Isso ocasionou, segundo o filósofo americano, “[...] uma mudança radical nas condições de vida, e só uma mudança igualmente radical no campo da educação produzirá resultados palpáveis” (DEWEY, 2002, p. 22), justificando, dessa forma, a necessidade de uma reformulação educacional, tanto na esfera prática quanto filosófica.

Por outro lado, Dewey (1976, 2002), paradoxalmente, entendia que a própria escola parecia perder seu sentido comunitário e educativo originais, tornando-se abstrata e alheia à vida social. Dizia:

[...] se contrastarmos a cena da escola com o que se passa na família, por exemplo, perceberemos o que procurei significar ao dizer que a escola fez-se uma espécie de instituição radicalmente diferente de qualquer outra forma de organização social (DEWEY, 1976, p. 4).

Dewey alertava, com isto, para o fato de que a escola não seguia o desenvolvimento social e econômico em que as pessoas estavam de fato inseridas e para o qual trabalhavam e viviam.

Segundo Dewey (1976, p. 4), a escola estava presa a um tipo de conhecimento estagnado e a uma sabedoria ultrapassada, já que o objetivo desta era o de

[...] preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material da instrução.

Em oposição a esta concepção de escola e de educação, Dewey defendia a importância da educação enquanto um processo dotado de finali-

dade em si mesmo, certamente necessário para a vida futura do educando, mas, sobretudo, fazendo-se viva e importante ainda no presente.

1 A pedagogia de Dewey

Em sua apresentação da pedagogia de Dewey (1973) contida na introdução do livro *Vida e educação*, Anísio Teixeira (1973, p. 37) expõe a posição filosófica do autor que comprehende que “[...] educação é vida, não preparação para a vida”. Dessa forma, continua, “[...] tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida” (TEIXEIRA, 1973, p. 37).

Gadotti (2002, p. 144) também entende que “[...] de acordo com tal visão, a educação era essencialmente processo e não produto; um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual”. Assim, a finalidade da educação estaria nela mesma, no dia a dia, no transcorrer do processo, admitindo como força propulsora o interesse pessoal e o conhecimento prévio das crianças.

A estrutura central da pedagogia de Dewey consiste em uma educação prática, baseada na aprendizagem pela experiência, permitindo que o educando construa e reconstrua o conhecimento partindo de situações que lhe são comuns no cotidiano, ou seja, de elementos lógicos e concretos para a sua percepção, presentes na sua vivência cultural. Para isso, Teixeira (1973, p. 37) insiste que “[...] a escola tem que repudiar o velho sistema, para adotar como unidade do seu programa a ‘experiência’ real em vez da ‘lição’, se é que ela deseja satisfazer a sua finalidade [...]”, defendendo a posição revolucionária do pensador norte-americano na formulação de uma pedagogia nova em detrimento da velha educação tradicional.

Essa mesma crítica já havia sido feita por Dewey, reconhecendo a escola tradicional como potencialmente limitadora e, propondo a isso uma pedagogia nova, uma educação significativa, sobretudo marcada pela atividade do educando, alcançada e desenvolvida por meio da experiência.

No livro *Democracia e Educação*, Dewey (2007, p. 11) apresenta seu projeto pedagógico³, definindo que o “[...] objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante”. Em ou-

tras palavras, Dewey entende que a função da educação é a de preparar o educando para “aprender a aprender”⁴ e, com isso, adaptar-se às diversas demandas que a vida lhe impuser no futuro. Nesse sentido, temos claramente a noção de uma educação emancipatória⁵, que visa a promover a liberdade do indivíduo, pois lhe fornece condições para que caminhe por si e que seja independente para crescer e instruir-se.

Ao refletir sobre a proposta democrático-progressista de Dewey, Teixeira (1977) afirma que só é possível contemplar uma nação efetivamente democrática, se for considerado um postulado básico que estabelece uma ligação íntima entre a democracia e a educação. “Esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças” (TEIXEIRA, 1977, p. 205).

Dessa forma, semelhantemente aos iluministas, Dewey (1991) critica a imposição vertical e metódica do sistema escolar tradicional, que inibe a participação ativa dos alunos e preestabelece padrões rígidos de comportamento e conduta, muitas vezes desproporcionais ao desenvolvimento e maturidade infantil, sem levar em conta as características e experiências pessoais dos alunos, entendendo, enfim, que o objetivo central dos processos educacionais escolares deve ser o desenvolvimento de indivíduos autônomos, considerando as pessoas como seres exclusivos e originais, com características, necessidades e interesses particulares.

Para Dewey (1976, p. 5), o

[...] esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que ainda estão crescendo lentamente para a maturidade.

Esse tipo de esquema, segundo o autor, amplia ainda mais a distância entre o objeto de estudo e a mente da criança, criando um “[...] abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e capacidade do jovem” (DEWEY, 1976, p. 6).

Refletindo, portanto, sobre a necessidade da concepção de uma escola nova, Dewey (2002) observa até mesmo o mobiliário da escola tradicional, constituído por carteiras fixas e alinhadas, o que transmite

a ideia da existência de um objetivo intrínseco relacionado à manutenção da submissão e da ordem para que os professores possam tratar com o maior número de alunos, implicando, assim, da parte destes, numa atitude passiva e apenas receptiva. Entretanto, o que o autor propõe, diferentemente, é uma escola viva, baseada na ação e na aprendizagem por meio da experiência⁶.

Dewey (1976, p. 6) acredita que, de acordo com o padrão tradicional, a aprendizagem tem reduzida toda a sua potencialidade, pois, naquele contexto, “[...] aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos [...]” e, nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia discente é tolhido pela forma, pelo método. Enquanto na educação tradicional “[...] a matéria, ou disciplina de estudo, é o fim da instrução, o que determina o método [...]” (DEWEY, 1973, p. 46), sendo representada por uma gama de conhecimentos fechados e estáticos, definidos por algum tipo de convenção social particular da cultura em que está inserida, e o papel dos educandos é restrito, sendo-lhes apenas atribuída a obrigação de serem dóceis, obedientes e submissos para que simplesmente recebam e aceitem o que lhe dizem (DEWEY, 1973, 1976, 1991), na educação nova, pelo contrário, “[...] a criança é o ponto de partida, o centro e o fim [...]” (DEWEY, 1973, p. 46).

Morandi (2008, p. 56) afirma que, para Dewey, “[...] a proposição das pedagogias novas baseia-se no modelo da atividade da criança, sua ação, seus interesses e sua liberdade”. Todos os esforços educativos encaixam-se na direção de atender às necessidades formativas e intelectuais do educando, tomando como ponto de partida o uso de elementos que lhe são comuns, presentes na sua experiência cotidiana.

Contrastando o seu novo modelo educacional ao antigo paradigma tradicional, Dewey (1976, p. 6) comprehende que,

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se

aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança.

Neste pequeno trecho em forma de síntese, percebemos a essência da pedagogia nova de Dewey, estruturada em contraposição ao paradigma tradicional, defendendo a importância da liberdade, da aprendizagem pela experiência, da contextualização do conhecimento escolar com a realidade dos educandos, da educação como um fim em si mesma; enfim, da abertura para o novo e compromisso com o futuro e o desenvolvimento social. No próximo tópico, discutiremos um pouco mais a questão da aprendizagem pela experiência, destacando a importância do relacionamento entre o conhecimento e a vida concreta, real, transformando a escola em uma “comunidade em miniatura”.

2 Uma “comunidade em miniatura”: aprendizagem pela experiência

Ainda na direção de compreender o arcabouço teórico que fundamenta a pedagogia nova de Dewey, Teixeira (1973, p. 28) afirma que “[...] a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, numa situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica”.

Com isso, Dewey (2002) proporciona à escola a oportunidade de transformar-se em uma “comunidade em miniatura”, em uma “sociedade embrionária” onde seja capaz de desenvolver a cidadania, a responsabilidade e participação social de seus educandos, transportando a realidade aprendida e vivenciada na sala de aula para a vida cotidiana e concreta de seus alunos enquanto, ao mesmo tempo, a vida social é repensada e reproduzida no interior do ambiente escolar.

Dewey (2002, p. 39) elabora, em contraposição ao modelo escolar tradicional, um novo conceito de escola, desenvolvido com base na ação e na aprendizagem por meio da experiência pessoal, dizendo que “[...] assim que agem, as crianças individualizam-se; deixam de ser uma massa e convertem-se nos seres profundamente singulares que se nos deparam fora

da escola”, destacando, dessa forma, paradoxalmente, a importância da individualização para o bom desenvolvimento social do aluno, sem ignorar, contudo, a evidente contribuição oferecida pelo aspecto coletivo.

Com vistas à compreensão do social, Dewey (2002, p. 17) discorre sobre a temática do individual *versus* coletivo no âmbito da educação escolar, afirmando que “[...] temos tendência para encarar a escola segundo uma perspectiva individualista, pondo a tônica na relação entre professor e aluno [...]”, pois o que mais interessa nos processos de aprendizagem por ela mediados acaba sendo de fato o progresso individual de cada educando; mas, perspicazmente alerta-nos, dizendo que “[...] é conveniente que ampliemos o alcance dessa perspectiva” (DEWEY, 2002, p. 17), alcançando também a dimensão do social. Assim,

Tudo o que a sociedade alcançou para seu benefício é posto, por intermédio da escola, ao dispor dos seus futuros membros, bem como todas as suas utopias, que ela espera realizar através das novas possibilidades assim abertas ao seu futuro corpo. Aqui, o individualismo e o socialismo estão em harmonia. Só permitindo o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos que a compõem poderá a sociedade eventualmente manter-se fiel à sua razão de ser. (DEWEY, 2002, p. 17-18).

Para Dewey (2002), a escola precisa relacionar-se à vida concreta das crianças, tornando-se para elas a sua “segunda morada”. O projeto deweyano implica em transformar as escolas em uma “[...] comunidade embrionária, sede de ocupações que reflitam a vida da sociedade no seu todo, impregnada do espírito da arte da história e da ciência” (DEWEY, 2002, p. 35), fornecendo aos alunos, segundo o autor, “[...] os instrumentos duma autonomia efetiva [...]” (DEWEY, 2002, p. 35). Destacamos a última frase de Dewey, em que se utiliza do termo efetiva. Para ele, o desenvolvimento da autonomia do educando orienta-se, sobretudo, à vida prática, à vida real, por isso, sua insistência para que a escola seja compreendida como a própria vida da criança e não alheia a ela; por isso sua proposta de educação por meio da experiência e da ação, aos moldes da vida que normalmente ocorre extramuros.

A transposição daquilo que é discutido e aprendido na escola para as demais esferas das vidas dos estudantes, materializa-se principalmente no tocante à vida em comunidade, quando os alunos exercitam-se em seu papel de cidadão. Neste sentido, podemos concluir sobre a importância da escola no desenvolvimento social dos seus estudantes, não apenas preparando-os para a vida, mas expressando suas próprias vidas enquanto seres sociais inseridos em uma comunidade, exercitando-os nessa instância, desenvolvendo seu senso coletivo e orientando-os a uma formação para a cidadania.

O exercício da cidadania está intimamente relacionado à qualidade da formação educacional e cultural recebida e desenvolvida pelo indivíduo, sobretudo no que se refere à sua liberdade para pensar e agir baseada em princípios que aprendeu a eleger como corretos, elementos fundamentais das dimensões ética e moral. Assumimos, assim, que a formação para a cidadania, não conceitual, mas ativa, consciente e participativa, coincide com a formação de educandos autônomos.

Por isso, Dewey (2002) explica que não se pode desassociar a vida concreta das crianças daquilo que é ensinado na escola; pelo contrário, deve-se valorizar e aproveitar o conhecimento prévio que os alunos possuem, desenvolvendo-os e utilizando-os como o ponto de partida para a elaboração de novos conhecimentos, que façam sentido em suas vidas, pois, quando percebem sua relevância, 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.

Assim, Dewey (2002) ressalta a importância do professor em exercitar a correlação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o ambiente que cerca e acompanha as crianças durante toda sua vida, tanto na esfera natural quanto na social. 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. Morandi (2008, p. 55) concorda, nesse sentido, com Dewey dizendo que “[...] o ensino [...] deve estar vinculado à lógica do aluno”.

Segundo Teixeira (1973, p. 39),

[...] o professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar, estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto.

Quanto ao interesse pela aprendizagem, Dewey (1973, p. 59) afirma que poderá ser despertado se “[...] a matéria das lições tiver um lugar apropriado na expansão natural da consciência da criança; se nascer naturalmente das atividades, dos pensamentos e dos próprios sofrimentos da criança”. Em contrapartida, quando o conteúdo apresenta-se de acordo apenas com a lógica do adulto, sendo totalmente alheio à vida da criança, tal envolvimento exigirá muitas manobras pela parte docente, pois, “[...] falta-lhe qualquer relação com a experiência infantil” (DEWEY, 1973, p. 60). É preciso, portanto, tornar esse conteúdo “vivo para a inteligência”, que em poucas palavras remete-se ao exercício de ressaltar sua relevância e importância para os alunos, fazendo com que percebam o sentido dessa aprendizagem e com que se sintam desafiados a aprender.

Entretanto, vale destacar que Dewey é totalmente contra a utilização de “[...] artifícios e truques de métodos” (DEWEY, 1973, p. 61), que, se por um lado, parecem “motivar” o estudante, por outro, o deixam inativo intelectualmente⁷. Para Dewey (1973, p. 61), “[...] a assimilação mental não se processa assim! É uma questão de consciência; se a atenção não entrou em jogo, o que devia ser aprendido não o foi realmente e, muito menos, transformado em força intelectual”.

Teixeira (1973) apresenta também uma discussão baseada em seus estudos sobre a pedagogia do filósofo americano a respeito de duas formas distintas de se compreender a atividade educativa: o treinamento mecânico e a educação propriamente dita. Segundo Teixeira (1973, p. 22), “[...] o treino nos leva apenas a certa conformação externa com hábitos e práticas de cujo sentido não participamos integralmente”; ou seja, é algo distante da vida da criança, não lhe proporciona aprendizado consciente. “A criança não participa da significação social do seu hábito” (TEIXEIRA, 1973, p. 22), ela não se educa de fato. Como conclusão, Teixeira (1973, p. 22) afirma que “[...] o treino é assim uma forma preliminar e incompleta de educação [...]” de forma que a “verdadeira educação” deve conduzir a criança para algo superior àquilo que o treinamento ou a memorização alcançam;

deve proporcionar sua compreensão, a atribuição de novos sentidos aos conhecimentos, ou, conforme o termo que utiliza, sua “redireção” por meio da experiência. Por isso, Dewey (1973, p. 46) afirma que “[...] o ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades”.

Dessa forma, Dewey (2002, p. 41) justifica a necessidade de uma escola nova, onde “[...] a vida da criança transforma-se no objetivo dominante”. O ensino baseado na resolução de problemas e em situações comuns do cotidiano dessas crianças passa a ser um fundamento para este novo modelo pedagógico. Dewey (2002) afirma que, ao se incentivar a criança a pensar e a reagir sobre determinadas situações-problema, não se ensina de forma mecânica, mas faze-as compreender os princípios envolvidos.

Quanto a esse fundamento – a aprendizagem baseada na resolução de problemas⁸ – temos a explicação de Dewey (2002, p. 44):

[...] se a criança analisa o seu próprio impulso, tendo para isso de reconhecer os fatos, os materiais e as condições implicadas e, em seguida usa esse reconhecimento para regular o impulso inicial, então sim, estamos na presença de um processo educativo. É esta a diferença, que desejo sublinhar, entre excitar ou satisfazer um interesse e canalizá-lo numa dada direção, propiciando sua análise.

Como já dissemos, para Dewey (2002), o processo de aprendizagem deve partir de um elemento do cotidiano, de uma situação real e concreta, de uma prática social que se articule diretamente com a vida do aprendiz. Em seguida, “[...] a criança analisa o seu próprio impulso, tendo para isso de reconhecer os fatos, os materiais e as condições implicadas” (DEWEY, 2002, p. 44). Isto se remete a uma fase de problematização e reflexão, avaliando as possibilidades e tentando compreender o que, de fato, tem nas mãos, baseando-se no seu conhecimento anteriormente adquirido, na bagagem de informações acumuladas ao longo da vida e, naturalmente, nas intervenções do professor. O próximo passo refere-se à regulação do impulso inicial, pensando a respeito e buscando as melhores alternativas para a solução do problema apresentado. Enfim, a última etapa é a da ação propriamente dita, por meio da qual passa a interferir na sociedade,

resolvendo a situação proposta, pondo em prática o fruto de seu trabalho. O professor nesse processo é o orientador, agindo primeiramente “[...] por meio de críticas, perguntas e sugestões [...]” (DEWEY, 2002, p. 45) e, depois, fazendo a criança “[...] tomar consciência daquilo que fez e daquilo que precisa fazer” (DEWEY, 2002, p. 45).

Segundo Dewey (2002, p. 53), esse tipo de trabalho estimula o desenvolvimento da autonomia dos alunos, fazendo com que adquiram “[...] maior treino da atenção, uma maior capacidade de interpretação, de extrair inferências, de observação detalhada e reflexão contínua”. Quando o educando se envolve por iniciativa própria na sua educação, de forma espontânea, séria e produtiva, exercitando sua autonomia, os resultados desse processo tendem a ser mais eficientes (DEWEY, 1973, 2002).

Com isso, a principal perspectiva que o autor procura trazer à luz é justamente a relação entre a vida concreta da criança e o que é ensinado na sala de aula. Para Dewey (2002, p. 56), o ideal seria se a escola “[...] fosse um lugar onde a criança vivesse realmente e adquirisse uma experiência de vida que, sem deixar de lhe proporcionar prazer, possuísse um significado próprio e inteligível”, conferindo, de forma efetiva, tanto um aspecto instrutivo quanto social, desenvolvendo no educando o germe da cidadania.

3 Considerações finais

Percebemos, com esse estudo, que a essência da pedagogia nova de Dewey consiste em uma educação prática, viva e ativa, baseada, sobretudo, na aprendizagem por meio da experiência, o que possibilita a construção do conhecimento, por parte do educando, a partir daquilo que ele já conhece, do que lhe é comum em sua vida cotidiana, ou seja, de elementos reais, lógicos e concretos para a sua compreensão, elementos presentes na sua vivência cultural. Vale destacar ainda que, nesse processo de contextualização do conhecimento, Dewey reconhece e ressalta a importância do professor no papel de estabelecer uma intermediação entre o objeto de ensino e o seu acesso à mente do aluno. Entretanto, a concepção do que se poderia definir como uma boa educação iria um pouco além da promoção de uma aprendizagem por meio da experiência. Para ele, “[...] o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências” (DEWEY,

1976, p. 16). Assim, não se trata de oferecer ao aluno uma gama de experiências aleatórias e desvinculadas do todo educacional, antes, “[...] tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (DEWEY, 1976, p. 16), por isso a importância da preparação e intervenção docente.

Sobre a questão da aprendizagem pela experiência, podemos afirmar que Dewey considera a educação como a vida real e concreta das crianças e não apenas a preparação para uma vida a ser vivida no futuro; entretanto, destaca que o seu objetivo central é o de capacitar o educando para o bom exercício de sua vida em comunidade, da qual a escola constitui-se em um modelo em escala menor, ou, como afirma, uma “comunidade embrionária”.

Se, a partir disso, podemos perceber que, para Dewey, o desenvolvimento da autonomia do educando orienta-se, sobretudo, à vida prática, à vida real – por isso, a insistência do filósofo para que a escola seja compreendida como a própria vida da criança e não alheia a ela, por isso, sua proposta de educação por meio da experiência e da ação, aos moldes da vida que normalmente ocorre extramuros – então compreendemos que, quando Dewey propõe uma escola que represente a sociedade na forma de uma comunidade em miniatura, é porque procura, com isso, desenvolver as atitudes sociais necessárias à formação do futuro cidadão, promovendo sua autonomia e permitindo que o educando se depare com situações-problema nas quais consiga exercitar tanto a sua capacidade intelectual quanto as suas ações práticas.

Procurando, enfim, responder à nossa indagação inicial: como a pedagogia nova de Dewey compreendia a questão da autonomia dos educandos? Afirmamos que a sua concepção pedagógica democrático-progressista apresenta, por excelência, um grande potencial para favorecer a promoção da autonomia dos educandos, e, em oposição ao modelo tradicional – que tinha o foco na memorização de conhecimentos estáticos e dogmáticos –, incentiva o uso da racionalidade e do pensamento crítico, apoiados na noção da liberdade de pensamentos e atitudes, além de reconhecer, nas ciências e nos princípios gerais da natureza, elementos que possibilitam a construção do conhecimento pelo próprio educando.

Do legado iluminista, a liberdade proposta por Rousseau, bem como a reorientação da educação para o prisma do educando, reconhecendo e valorizando o potencial da criança, tornam-se bases da pedago-

gia deweyana. O apelo emergencial que Kant emite – sair da menoridade intelectual e aprender a pensar por conta própria – é, de certa forma, compreendido e exercitado por Dewey, pois seu método pressupõe a ação discente no sentido de promover sua auto-instrução, não a cópia de um determinado programa ou conteúdo, mas uma recriação a partir de suas experiências pessoais.

Assim, baseando-se no pensamento iluminista, a concepção educacional deweyana apresenta, como foco central, a necessidade da formação do indivíduo para a participação social, ou seja, para o desempenho de sua cidadania ativa, de uma atividade prática e colaborativa junto à sociedade; isso, naturalmente, pressupõe a necessidade do desenvolvimento da sua autonomia intelectual. A autonomia do educando é, portanto, considerada como o elemento que faz a ligação entre o mundo da teoria, presente nas atividades educativas e a vida prática do seu cotidiano, em que se situa como cidadão crítico, participativo, enfim, emancipado. Por conta disso, talvez possamos dizer, ao modo de Sócrates⁹, que a autonomia é o que “dá à luz” a prática educacional, pois lhe confere sentido e razão de ser, e sua necessidade e importância independe do momento histórico ou condição social em que vive o sujeito, pois deve estar presente em todos eles; afinal não podemos conceber a ideia de um cidadão que se educaria com o intuito de continuar inerte, passivo, dependente e dominado.

Em suma, a questão da autonomia discente perpassa todo o projeto pedagógico de Dewey desde o desenvolvimento do interesse do educando, utilizando elementos do seu círculo de conhecimentos como base para as aprendizagens futuras, como desenvolvendo e estimulando seu comportamento social participativo; mas, sobretudo, possibilitando que aprenda a pensar por conta própria, enfrentando os problemas com base nos princípios que elegerá como adequados; enfim, capacitando-o a aprender a aprender direito, para continuar a se desenvolver no decorrer da sua vida. A meta da educação de Dewey, em última instância, aponta para o aprimoramento da vida social consubstanciada pela democracia.

Notas

* Uma versão em inglês desse texto foi publicada em Junho de 2013 na revista *Philosophy of education* – Novosibirsk State Pedagogical University - Novosibirsk/Siberia (ISSN 1811-0916), p. 57-68.

- ¹ De acordo com Cunha e Sacramento (2007, p. 279), “[...] em *Democracia e educação*, Dewey utiliza os gregos para estabelecer uma relação de similaridade com a era contemporânea, seja no tocante à ordem social, seja no que diz respeito à educação. A semelhança entre as duas ordens sociais tem por base a noção de ‘sociedade democrática’”.
- ² A tese de doutoramento de John Dewey tratou da perspectiva moral da obra de Kant (DEWEY, 2007).
- ³ É indispensável citar o fato de que essa perspectiva apresentada por Dewey refere-se a um contexto genuinamente democrático – a democracia, para Dewey, era algo como uma utopia a ser construída – o que, segundo o autor, somente pode se desenvolver “[...] quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. Isso significa sociedade democrática” (DEWEY, 2007, p. 11).
- ⁴ Vale esclarecer que a concepção de “aprender a aprender” compreendida neste texto, não se relaciona com a perspectiva defendida por Perrenoud (1999), que delineia uma pedagogia das competências cujas premissas, sim, remetem à noção de pedagogia ativa de Dewey, sobretudo ao aprendizado por meio da resolução de problemas. Achamos importante realçar esta diferenciação, pois Duarte (2001), em um texto que trata exatamente sobre essa temática, relaciona diretamente a pedagogia das competências de Perrenoud com a pedagogia ativa de Dewey, afirmando que as duas vertentes são consoantes, classificando-as de “pedagogias do aprender a aprender”.
- ⁵ O conceito de emancipação tem tratamentos diferenciados ao longo da história da filosofia. Rancière (2010), por exemplo, partindo de outra perspectiva, aponta para o sentido de uma construção desenvolvida pelo próprio aluno, sem a intervenção de um mestre explicador.
- ⁶ De acordo com Cunha e Sacramento (2007), a questão da experiência é essencial na teoria educacional de Dewey, que procura respaldar-se tanto na filosofia clássica grega como na modernista para fundamentar sua concepção de educação construída por meio da experiência. Em contraposição aos gregos, Dewey desenvolve a tese de que o conhecimento “[...] é adquirido por meio da experiência e da investigação, processo em que os interesses e as aptidões de cada um são tomados em toda amplitude e variedade [...] priorizando assim a experiência, em detrimento de conhecimentos puramente teóricos” (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 282). Por outro lado, “[...] da constatação de que os modernos valorizaram a experiência e a investigação, Dewey extraí a tese de que é possível obter conhecimento verdadeiro por meio da experiência e da investigação” (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 284). Dessa forma, Cunha e Sacramento (2007, p. 287) explicam que, ao tentar compreender o conceito de experiência a partir dos clássicos da história do pensamento, “[...] a argumentação de Dewey, tanto sobre os pensadores da Grécia clássica quanto sobre os da modernidade, resulta na tese de que é preciso elaborar uma nova visão filosófica que supere as dicotomias ainda vigentes na contemporaneidade”. E é justamente o que ele faz ao pensar a educação a partir de um novo paradigma progressista e pragmático.
- ⁷ Interessante notar que, nesse texto de 1902 (*The child and the curriculum*), Dewey já discutia elementos que atualmente estão em alta nas pautas escolares, entre os quais a questão da motivação dos alunos. Em um recente estudo sobre a motivação para aprendizagem dos alunos, Bzuneck e Guimarães (2010) apontam, com outros termos, justamente para aquilo que Dewey já dizia há pelo menos 110 anos atrás: os esforços docentes devem voltar-se para o desenvolvimento de uma “motivação intrínseca”, baseada na contextualização dos conteúdos, na discussão de sua relevância, em detrimento de uma forma de “motivação extrínseca”, relacionada às premiações ou “embelezamentos das lições”.
- ⁸ Vale esclarecer, nesse momento, que o método proposto por Dewey não se refere ao método PBL (*problem based learning*), muito utilizado nos cursos de medicina; entretanto, esse método encontra base em Dewey. Koschmann (2001), em um artigo que trata justamente sobre a contribuição das ideias pedagógicas de Dewey ao PBL, demonstra nitidamente que o método procura, na teoria educacional de Dewey, elementos para seu aperfeiçoamento e desenvolvimento, reconhecendo na metodologia do filósofo americano sobre a aprendizagem desenvolvida por meio da resolução de problemas, o fundamento para importantes contribuições para o avanço do PBL medicinal.

- ⁹ Segundo März (1987), Sócrates, inspirado pela profissão da sua mãe, uma parteira, acreditava que da mesma forma poderia trazer à luz o conhecimento de seus discípulos, auxiliando-os a externá-lo, embora não se considerasse capaz de gerar neles o saber: “nunca aprenderam nada de mim, embora fazem progressos admiráveis, o conhecimento já estava neles”, dizia.

Referências

- BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.
- CUNHA, Marcos Vinícius da; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 278-289, 2007 – ISSN 1413-2478.
- DALBOSCO, Claudio Almir. *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Tradução Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
- _____. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- _____. *John Dewey - The later works: 1925-1953*. v. 13: 1938-1939. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 1991.
- _____. *Vida e educação*. Tradução Anísio Teixeira. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação: Revista da Anped*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.
- KOSCHMANN, Timothy. Dewey's contribution to a standard of problem-based learning practice. *First European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning (EuroCSCL)*. Holanda, Maastricht, mar/2001. Disponível em: <<http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/koschmann.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2012.

E
C
C
O
S

–
R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

MÄRZ, Fritz. *Grandes educadores*: perfis de grandes educadores e pensadores pedagógicos. Tradução Edwino A. Royer. São Paulo: EPU, 1987.

MORANDI, Franc. *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Ática, 2008.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1968.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*: (i) a criança e o programa escolar e (ii) interesse e esforço. Tradução Anísio Teixeira. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973. p. 13-41.

_____. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

A
R
T
I
G
O
S

Recebido em 25 nov. 2013 / Aprovado em 10 fev. 2014

Para referenciar este texto

LOURENÇO FILHO, A.; MENDONÇA, S. A autonomia do educando na pedagogia de Dewey. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 187-203. jan/abr. 2014.