



A EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO E PRÁTICA DA DEMOCRACIA

Aimberê Quintiliano

Universidade Federal de Juiz de Fora

aimbegui@gmail.com

Resumo:

Aproveitando a comemoração do centenário da publicação de *Democracy and Education*, de John Dewey, em 1916, esse artigo visa retomar algumas considerações do filósofo estadunidense para a análise da situação contemporânea da educação, em que o modelo empresarial está tomando lugar do modelo educacional nas instituições de ensino e formação profissional, principalmente nas redes públicas. O texto relembra temas essenciais da filosofia educação para traçar um retrato da relação entre o professor e o aluno, mostrando que para uma educação que faça progredir a sociedade e que permita uma melhora das relações entre os seres humanos, a liberdade de pensar é exigida, assim como o diálogo e o debate aberto acerca de todas as questões relevantes para compreender a sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação; Democracia; Dewey; Liberdade; Filosofia.

Abstract:

In the occasion of the centenary of John Dewey's *Democracy and Education* publication, in 1916, this paper aims to resume some considerations of this philosopher in order to analyse the education's contemporary situation, when the business model is taking the place of the educational model in the teaching and professionalising institutions, mostly in the public ones. The text reminds some essential themes for education to draw a portrait of the relation between teacher and pupil, showing that the freedom of thought, as also the dialog and open debate upon every relevant issue which can help to understand our contemporary society, is necessary to realize an education capable to improve the society and the humans relations.

Keywords: Education; Democracy; Dewey; Freedom; Philosophy.

O filme *Metropolis*, de Fritz Lang, realizado em 1927, às vésperas da subida do partido nazista na Alemanha (alguém poderia seriamente afirmar que se trata de uma coincidência?), nos apresenta o conflito entre o universo dos trabalhadores, cinza, repetitivo, monótono, triste, barulhento e sujo e o mundo dos ricos, repleto de belezas, colorido, diverso, natural e lúdico. Uma das primeiras cenas mostra os sujeitos dominantes desta sociedade fictícia (?) se divertindo e aproveitando o dia com lazeres e jogos, dentre os jardins luxuriantes, semeados de fontes esculpidas de onde jorra continuamente água clara e fresca, quando repentinamente surge o inimigo mortal: uma jovem professora, acompanhada por seus alunos, que lhes mostra o cenário idílico de um mundo que jamais será deles e ao qual eles nunca poderão pretender e que lhes diz: “*Des sind ihre Brüder!*” (Esses são os seus irmãos).

O filme traz assim diretamente o que está em questão quando falamos em educação: profanação, publicação, desapropriação, compartilhamento e oferecimento do particular ao público¹. Não é de se surpreender que certa camada privilegiada da sociedade, que geralmente sem mérito algum acessa os benefícios e iguarias oferecidos aos mais ricos veja a escola como uma espada de Dâmoles sempre fragilizando e ameaçando seus privilégios e regalias. A posição social dessas pessoas, salvo raras exceções, nada tem a ver com mérito, inteligência, esperteza ou qualificação: na maioria dos casos trata-se de herança, sorte, oportunismo ou, em alguns casos, infelizmente, de exploração, de simples roubo ou de criminalidade mais pesada, envolvendo escravagismo e assassinato (mesmo que como consequências distantes das práticas políticas, empresariais e financeiras). Insistamos antes de passar a coisas mais sérias: o mérito é um mito contemporâneo que nada tem a ver com a realidade. Para que ele significasse algo, seria necessário que todos partíssemos do mesmo ponto, com os mesmos recursos, nas mesmas condições. Em certo sentido, deveríamos até fazer como indica Rousseau no *Emílio*, colocando aqueles que têm vantagem em situação menos confortável, para que aprendam também o que é o esforço. (ROUSSEAU, 1954: pp. 150-152). Rousseau ainda reforça a ideia quando fala de democracia no seu “segundo discurso”, sobre as desigualdades entre os homens: todos deveríamos partir sem nada e a propriedade privada deveria

¹ Ver Jan Masschelein e Maarten Simons, *Em defesa da escola*. A profanação é um conceito tirado de Agamben; ver por exemplo AGAMBEN, G. *Profanações*, Boitempo, São Paulo, 2007.

ser exclusivamente adquirida pelo trabalho (real). Quando o seu primeiro discurso, sobre educação e virtude, ganhou o prêmio da academia de Dijon em 1751, o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, texto maravilhoso e com certeza de suma importância, nem sequer foi aceito por ela. Rousseau estimou que o tema era importante demais para ser contido num formato predefinido pela academia e seu texto passou do que era permitido para os concorrentes.

Diante do discurso contemporâneo sobre a educação, produzido em sua maior parte por pessoas que nada entendem de pedagogia nem de filosofia da educação e que pensam que a educação tem a ver com o mundo empresarial e que deve ser regida pelo direito, torna-se importante uma abordagem crítica de projetos reducionistas e retrógrados como as reformas educacionais que suprimem do currículo geral a ideia de conhecimento global ou de *cultura*, pela retirada de disciplinas como filosofia e sociologia e pela criminalização do pensamento livre e da liberdade de cátedra, princípios no entanto fundamentais e historicamente bem estabelecidos em todas as civilizações. Obviamente, não se trata de defender os excessos de alguns, que usam sua posição de professor para satisfazer necessidades ou inclinações pessoais, como consta nos sites destinados à defesa do projeto “escola sem partido”. É aliás o único argumento para impor o silêncio da inteligência nas salas de aula. A comunidade acadêmica como um todo condena essas atitudes e elas não são representativas do que se pratica de modo geral. O que seria se pegássemos frases de advogados ou dos nossos governantes, isoladas do contexto e erguidas como exemplares de toda a prática advocatícia ou governamental? Eis alguns exemplos²:

Frases de advogados:

Robert Frost

“Júri é um grupo de doze pessoas escolhidas para decidir quem tem o melhor advogado”

Anônimo:

“Não é que o crime não compensa. É que, quando compensa, muda de nome.”

Anônimo:

² Trata-se de uma brincadeira *filosófico-epistemológico-irônica*, que tem por objetivo mostrar como é fácil denegrir uma categoria profissional a partir de frases isoladas, nada mais.

“Fiz tão bem o meu curso de Direito que, no dia que me formei, processei a Faculdade, ganhei a causa e recuperei todas as mensalidades que havia pago.”

José Rainha Jr.

“Aos ricos, o FAVOR da lei, aos pobres, o RIGOR da lei.”

Destacarei essa, proferida pelo maior defensor do projeto “escola se partido”:

Miguel Nagib

É grave, em terceiro lugar, devido à extensão do fenômeno: segundo pesquisa realizada pela CNT/Sensus e publicada pela revista Veja, a imensa maioria dos professores (78%) acredita que a principal missão da escola é “despertar a consciência crítica dos alunos”.

Realmente, para algumas pessoas, é má notícia!!!

Frases de políticos:

Paulo Maluf

Se você tiver uma fazenda e na hora da colheita tiver que optar entre um administrador petista e uma nuvem de gafanhoto, fique com os gafanhotos.

Luiz Inácio Lula da Silva

Essa crise pode não ser tão grande como a gente imagina, mas pode ser maior do que a gente imagina.

Dilma Rousseff

É só fazer um raciocínio: Temos eleições a cada dois anos no Brasil. Tudo o que o governo fizer é campanha eleitoral.

Fernando Henrique Cardoso

Os brasileiros são caipiras, desconhecem o outro lado, e, quando conhecem, encantam-se.

Fernando Collor de Mello

Eu tenho aquilo roxo!

Sem comentários!

Por sorte, comemoramos agora, em 2016, o centenário da publicação de um dos livros mais importantes da história da filosofia da educação, *Democracy and Education*, de John Dewey, que nós vamos utilizar para apontar em direção do que parece fundamental: a concepção da educação como atrelada à liberdade e à democracia. Todos os filósofos, desde Platão, compreendem a educação como a *via magna* para atingir a justiça social no âmbito de sociedades democráticas ou no mínimo republicanas. Isso no sentido exclusivo de uma educação formadora do *pensamento crítico ou filosófico*, que tem por princípio não aceitar nenhuma ideia sem um exame aprofundado. De imediato percebemos a contradição: uma

“verdadeira educação”, como a chama Platão em *A República*, não pode ser doutrinadora, porque a sua forma e essência contradizem a ideia que o professor preencheria a mente de seus alunos com conteúdos que ele escolheria. Ao contrário, o conhecimento surge da experiência e da reflexão próprias do aluno, do fato dele “direcionar o olhar” para o lado certo. A aprendizagem é e deve ser *livre*.

O que se revela então é que os partidários dos recentes projetos de lei têm uma ideia no mínimo estranha do que seja um aluno: eles criticam os professores como “fazedores de opinião”, a partir de concepções do aluno como passivo, como sujeito à doutrinação, como acrítico. É claro que podemos pensar que existe a possibilidade para tal situação, como indica a frase de Max Weber afixada no site³. Mas, além de não situar a frase, tirada de um livro em que Weber tenta distinguir ciência e política (interessante... é essa ideia que estamos aplicando aqui), os editores do site também a tiram do contexto político e histórico. Weber escreve esse texto em 1917 para separar claramente o uso ideológico da sociologia e seu uso científico. Sabemos, pelos trabalhos da escola de Frankfurt, que a possibilidade do nazismo conquistar a Alemanha se deu justamente por uma questão educacional e cultural. É porque a educação alemã do século 19 era imbuída de protestantismo extremo e dominada por uma visão do mundo em que o valor máximo para os cidadãos era a obediência, *sem espírito crítico*, influenciada pelo antissemitismo e pelo racismo, que se fez possível a adesão de boa parte da população à política fascista e à guerra.⁴ Aliás, se repusermos o texto de Weber em seu contexto, compreendemos que é justamente essa tendência que ele critica. Tendência que inclui a ideia, por exemplo, das diferenças raciais como razão das diferenças sociais. Por isso ele busca estabelecer a sociologia como *ciência*, para que ela *não possa ser o instrumento de opiniões insensatas*. O que isso indica é que, uma vez assegurada a educação crítica, os próprios estudantes se tornam capazes de discriminar um discurso tendencioso e um discurso com base no conhecimento científico. Este aluno está longe de poder ser doutrinado. Aliás, os professores sabem

³ Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impõem as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira; e que ninguém dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar incutir em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica. — Max Weber

⁴ Isso não é próprio à Alemanha, é claro, representa muito mais o *espírito da época*. Todas as “grandes nações” concordavam com as linhas principais dos projetos fascistas.

muito bem que não é nada fácil impor ideias aos jovens, mesmo quando elas estão muito bem fundamentadas, a menos que a educação em geral tenha este objetivo.

Além disso, a voz de resistência, aquela que continuava tentando conciliar as populações e as culturas através da ideia do conhecimento enciclopédico e da fraternidade, era justamente a dos professores e dos educadores. A educação contemporânea se estabeleceu como um princípio de luta contra as posições dogmáticas e contra a ideia de um estudante-esponja, que só faria assimilar os conteúdos escolares. Todos os movimentos recentes enfatizam a figura do aluno pesquisador, crítico – inclusive, é claro, em relação ao professor – e livre. Que algumas pessoas derroguem a essa regra não faz dela uma regra falsa.

Como então concebemos a educação hoje, na sua relação com a democracia? O que nos diz a esse respeito Dewey?

A tarefa primordial da educação, segundo ele, é a vida e a existência social. A escola é a forma com a qual conseguimos – ou tentamos –, realizar essa tarefa. Toda vida social é educação, pois é pela transmissão e pela comunicação compartilhada em uma comunidade, pelas disposições emocionais e intelectuais comuns que se constrói e se consolida uma sociedade, não na forma de um mecanismo, como se fosse uma máquina, um ajuste mecânico caracterizado pela utilização de uns pelos outros, mas como um grupo social unido pelos vínculos mútuos entre seus membros. Aristóteles considerava que essa relação se consolidava por um sentimento de amizade, ou *philia*, que mantinha coeso o tecido social.⁵ Já os iluministas, como Locke ou Rousseau, que viviam em sociedades maiores e mais complexas, estimavam que os grupos humanos conservavam sua unidade por um contrato, pelo qual o povo soberano delegava seu poder a alguns representantes para que estes executem as ações necessárias à realização da vontade geral.⁶ Em todos os casos, a educação não é concebida como algum tipo de modelagem ou de adestramento, que permitiriam uma doutrinação e que funcionam pelo acionamento de processos automáticos, mas como uma atividade consciente por parte de todos os atores nela envolvidos. Ela procede por um direcionamento ou “auxílio condutor”, escreve Dewey, que permite que os jovens sigam um caminho em que as coisas que constituem seu mundo tomem

⁵ Ver Aristóteles, *Ética a Nicômaco*.

⁶ Ver a esse respeito Locke, *Dois tratados do governo civil*, e Rousseau, *Do contrato social*.

significação. Eles são dirigidos, mas eles próprios determinam a direção e o modo de sua reação. O objetivo da escola é propiciar um meio em que as condições do crescimento e do pensamento sejam garantidas, em que as capacidades de cada um possam desabrochar. De forma alguma a essência da educação é inculcar conteúdos a serem repetidos posteriormente. Quando tratamos de *ensino*, pensamos na transmissão de técnicas e conhecimentos objetivos. Mas quando falamos de *educação*, estamos visando o *uso* ou o *significado* do que foi aprendido. Isso significa que o objetivo da educação é *aprender a pensar*, a ponderar, a avaliar para poder decidir. Neste sentido, se a escola cumpre o seu papel educacional, que claramente não pode ser tirado dela sem que isso a transforme numa máquina para formar uma mão de obra dócil e sem voz – talvez seja isso que alguns querem – ela não pode ao mesmo tempo doutrinar seus alunos.

Para operar, a escola utiliza, segundo o que Dewey apresenta no capítulo 4, a plasticidade e os hábitos. Ele distingue então dois tipos de hábitos: a) os hábitos passivos, que têm a ver com a adaptação ao meio e a plasticidade natural do ser humano e que consistem geralmente no uso das coisas; b) hábitos ativos, que têm relação com a reflexão, a invenção e a iniciativa. Evidentemente, estes últimos são os que devem ser desenvolvidos na escola. Os hábitos passivos, ao revés, levam à rotina e à interrupção do desenvolvimento. Assim, o valor da educação escolar pode ser medido pela capacidade de desenvolvimento ou de *desejo* de desenvolvimento, pelos hábitos ativos, livres, autônomos, que são adquiridos pelas crianças e pelos jovens a partir de suas inclinações e de suas construções culturais próprias. Isso significa, por exemplo, que longe de poder doutrinar uma turma de alunos passivos e submissos, muitas vezes as tomadas de posição excessivas dos professores produzem o efeito contrário: uma rejeição crítica da atitude imponderada. Todos nós lembramos de como os estudantes zombam os traços de caráter e as opiniões às vezes exageradas dos professores.

No entanto, como podemos ler no capítulo 7, cada sociedade pensa a educação segundo moldes que realizam a sua estrutura e a sua cultura. Logo, o que nos interessa aqui é uma educação para uma sociedade democrática. Ao analisar a sociedade despótica, Dewey conclui que toda sociedade que não se constitui a partir da ideia de reciprocidade de interesse produz o isolamento e a exclusividade de uma gangue e põe em relevo o caráter antissocial desta. Da mesma forma isso se produz

sempre que um grupo defende seus próprios interesses, em diferentes graus. Isso motivou os pedagogos europeus a dar recursos à escola pública. Pestalozzi, no século 18, já havia percebido que era impossível realizar uma educação que se aproveitasse e utilizasse o conhecimento científico e pedagógico sem do apoio do estado. No entanto, os estados nacionalistas do século 19, e particularmente a Alemanha, se consolidaram a partir da centralização dos programas e instituições educacionais. Como já indicamos acima, isso gerou uma educação pautada na submissão e na obediência cega à autoridade hierárquica.

Porém, alguns autores, ainda no fim do século 18, como Kant, já haviam percebido o problema. Kant afirma, em suas lições sobre educação, que o humano só se torna realmente humano pela educação, que consiste em desenvolver a sua razão, para que ele possa se tornar um ser racional, moral e *livre*. O processo é longo e difícil. Nele não se constata evolução rápida mas somente *transgeracional*. Cada geração, infelizmente, tende a educar os seus jovens em função de um estado de coisas *atual*, quando a educação deve se preocupar em realizar um *futuro melhor* para todos. Não basta se certificar que a escola não está servindo de instrumento para que uns possam dominar os outros. É necessário além disso uma mudança na ideia tradicional de cultura e o apoio da sociedade e das famílias para que a escola possa caminhar nessa direção. Assim, a mudança na educação implica uma mudança geral da sociedade, tanto no sentido em que a sociedade deve apoiar os processos educacionais, contribuindo e participando da formação das novas gerações, quanto no sentido em que a mudança educacional produz como consequência uma transformação social e histórica. Kant expressa esse ideia da seguinte forma:

Se portanto a natureza por baixo desse duro envoltório desenvolveu o germe de que cuida delicadamente, a saber, a tendência e a vocação ao *pensamento* livre, esse atua em retorno progressivamente sobre o modo de sentir do povo (com o que este se torna capaz cada vez mais de agir de acordo com a liberdade), e finalmente até mesmo sobre os princípios do *governo*, que acha conveniente para si próprio tratar o homem, que agora é *mais* do que simples *máquina*, de acordo com a sua dignidade. (KANT, 1784)

Isso nos diz o seguinte: uma educação de qualidade, que leva ao raciocínio crítico (e não instrumental ou técnico), produz uma profunda modificação na sociedade e nas estruturas de governo. Estes passam a se preocupar – porque são constituídos também por pessoas que pensam livremente – com a humanidade, com a dignidade, que segundo Pico della Mirândola, é *indeterminação*, abertura,

liberdade. O ideal parece inatingível, diz Dewey, a não ser que ele venha a dominar cada vez mais o sistema público de educação. E isso só pode ser o efeito de uma educação democrática e crítica, que ensine a pensar, a buscar soluções para os problemas presentes e futuros e a organizar estratégias para a ação social e política. Tudo o que governos ilegítimos devem temer. Pensemos no que pode causar, por outro lado, um congelamento dos investimentos em educação de 20 anos: uma geração sacrificada e o processo todo comprometido.

Pensar, nos diz o pragmatismo deweyano, consiste em acrescentar eficiência e sentido em nossas ações. Sem essa dimensão, o pensamento se torna mero devaneio. Mas uma atividade, uma capacidade ou uma aptidão sem o pensar, em contrapartida, não permite compreender o propósito das ações de um sujeito, o que significa que a utilização das capacidades que não é fundamentada em reflexões e raciocínios não pode produzir ações livres. Tais ações sem pensamento consistem, em sua maioria, em hábitos ou inclinações do caráter determinados por fatos exteriores. Neste caso, o homem é deixado à mercê de sua rotina e do controle autoritário dos outros. Logo, é a partir da construção de um pensamento autônomo e capaz de se adaptar, de compreender, que se produz uma sociedade plenamente humana. Pensar é, segundo o capítulo 12, o “método da aprendizagem inteligente, da aprendizagem que emprega e recompensa a mente” (DEWEY, 194: p. 153).⁷ Para tanto, devemos partir da experiência, de um conhecimento que surge da vivência, da sociabilidade, da arte, das práticas e das teorias ao mesmo tempo.

A questão que se coloca então, no âmbito da educação, é a da experiência democrática da escola. Como ensinar aos alunos o que é a democracia se a nossa concepção de educação é a do professor “formador de opiniões”, que inculca em seus alunos noções e concepções sem que esses tenham poder de refletir ao seu respeito? Em uma democracia, indica Foucault nas suas aulas do Collège de France, a possibilidade da *parrêsia* deve ser garantida: a possibilidade do *dizer verdadeiro*, considerado como um pacto que o sujeito trava com si próprio, uma afirmação que diz: *Eis a verdade!*⁸ Isso significa que tanto os alunos quanto os professores, quando falamos de uma educação democrática, devem poder expressar a sua própria

⁷ As traduções do texto de Dewey foram feitas pelo autor para o presente artigo.

⁸ Ver Foucault, *L'Herméneutique du sujet, Le gouvernement de soi et des autres* e *Le courage de la vérité*.

subjetividade. Disso depende a elaboração dos problemas que constituirão as guias para a construção das possíveis soluções, inventivas e criadoras. É enfrentando as dificuldades da vida individual, social, política, científica, ou seja as diferentes posições e concepções acerca do mundo, que os alunos poderão aprender a usar a sua própria inteligência. Se o professor não pode dar opiniões e apresenta os conteúdos de suas aulas como “objetivos”, aí sim, produzimos uma educação embrutecedora, redutora e doutrinadora. As soluções não estão prontas, elas se elaboram com os alunos, em um diálogo, no qual cada um deve sim apresentar suas convicções. Isso permite o debate e a decisão livre de cada um a respeito das questões abordadas.

Vemos então que, por natureza, o pensamento é criativo. Ele envolve inventividade. Mas deve se relacionar com algo já existente. Assim como também afirmam Husserl e Freire, Dewey estipula que “nenhum pensamento, nenhuma ideia, tem a possibilidade de ser transportada como uma ideia de uma pessoa a outra” (DEWEY, 1944. p. 159). O que é veiculado nas nossas ações comunicativas são fatos, fenômenos expressivos, e de forma alguma ideias ou concepções que poderiam ser transferidas diretamente nas mentes vazias de alunos apáticos. O que se recebe é um evento ou uma experiência que deve ser interpretada e criticada. As ideias, antes de serem aceitas, devem ser *testadas, debatidas, discutidas*. É isso que nós chamamos de educação. A inteligência não é privada ou encerrada na mente individual de cada um, numa consciência isolada e solipsista que constrói seus objetos segundo regras perfeitas e universais ou segundo inspiração subjetiva, mas ela é *do mundo*. É no mundo que ela se elabora e seu produto, a verdade, é *intersubjetivo* ou *mundano*.

De modo geral, podemos repertoriar quatro formas de pensamento em relação à formação intelectual e moral dos jovens: a) o absolutismo da verdade, que leva ao dogmatismo; b) o intelectualismo, que resolve os erros do passado mas não cria novidade; c) o contrato social ou o modelo comercial, que permite o confronto entre os sujeitos e a elaboração comum do pensamento, mas que acarreta a consequência nefasta da ação de cada um por e para si próprio; d) a racionalidade absoluta (Hegel), que escapa do individualismo, no sentido em que cada indivíduo é parte da Razão comum, mas que tende a reinstaurar o princípio de autoridade. Percebemos então que se as questões não forem colocadas em discussão, se não houver possibilidade de posicionamento livre e de escuta de todas as vozes, o ensino se torna modelador e embrutecedor, gerando indivíduos somente capazes de repetir o que aprenderam e de

obedecer, e portanto sem moralidade, que exige liberdade e risco. Se por outro lado a educação consistir em criar máquinas raciocinadoras, sem compreensão das dimensões humanas dos problemas, a sociedade, pautada somente na ciência objetiva, evoluirá às vezes a favor, às vezes contra a humanidade, pois o pensamento científico, que compreende como as coisas funcionam, não é capaz, por si só, de decidir se elas são boas ou ruins. O critério é o ser humano, e as “ciências humanas” são justamente as disciplinas que lidam com essas questões e que são capazes de responder, ainda que parcialmente, a tais indagações. Um governo que quer direcionar a sociedade para uma eficiência sem visão, sem moral e sem humanidade vai promover uma educação na qual não constarão as ciências humanas. Vemos também que se o fator social estiver ausente da educação, esta vai desenvolver e fortalecer o individualismo e comprometer a sociedade. Se o autoritarismo for a regra, enfim, a educação produzirá pessoas incapazes de garantir a perenidade da democracia. Assim, ao contrário, a ideia de educação remete à produção de um pensamento complexo e moral, a partir *do próprio sujeito*. Ela não pode ser a ditadura autoritária de alguns sobre os outros, pois ela consiste precisamente em promover o pensamento livre que permite a decisão moral autônoma, independentemente de qualquer hierarquia preestabelecida. Assim nos diz Dewey:

A individualidade como fator a ser respeitado na educação tem um significado duplo. Em primeiro lugar, alguém é mentalmente um indivíduo somente se ele tiver seu próprio propósito e problema, e produzir seu próprio pensamento. A frase “pensar por si mesmo” é um pleonismo. A menos que alguém faça isso por si próprio, não é pensar. (DEWEY, 1944: p. 303)

Não é possível considerar que na escola os alunos não seriam capazes disso. Primeiro, cada um faz descobertas a partir de sua experiência, história e situação. Depois, os alunos reagem aos conhecimentos de modo imprevisível, mesmo para os professores mais experientes. Rejeitar a criatividade dos alunos torna o magistério repetitivo e estagnado. Um professor que ingressaria nesta via sairia da corrente educativa e de produção de conhecimento. Sem a liberdade de pensar, que é o princípio fundamental da educação e que depende da possibilidade de confrontar opiniões, compreensões e posicionamentos a respeito dos fenômenos significativos de nossas sociedades e da história da humanidade, o aluno se torna intelectualmente servil.

Deixando o leitor se perguntar se o projeto de sociedade que está sendo construído hoje pelos governantes das “democracias” nas quais vivemos é um projeto para a humanidade ou para uma categoria específica de mulheres e homens que detêm o poder político e econômico, que para perenizar ou agravar a situação nos propõem uma pseudo-educação, concluirei com essas palavras de Dewey:

Tal condição de sujeição intelectual é necessária para ajustar as massas a uma sociedade na qual não se espera da maioria que tenha objetivos ou ideias próprios, mas que recebam ordens dos poucos que detêm autoridade. Ela não é adaptada a uma sociedade que tem intuição de ser democrática. (DEWEY, 1944: p. 305)

Referência bibliográfica:

- DEWEY, J. *Democracy and education*. The Free Press: New-York, 1944.
- FOUCAULT, Michel. *L'Herméneutique du sujet: cours au Collège de France (1981-1982)*. Gallimard, Seuil: Paris, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Le gouvernement de soi et des autres I: cours au Collège de France (1982-1983)*. Gallimard, Seuil: Paris, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Le courage de la vérité: le gouvernement de soi et des autres II: cours au Collège de France (1983-1984)*. Gallimard, Seuil: Paris, 2009.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. Martins Fontes: São Paulo, 1995.
- KANT, I. *Reflexions sur l'éducation*. Vrin: Paris, 1996.
- KANT, I. *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*.1784.
- MASSCHELEIN, J. e SIMONS, M., *Em defesa da escola, Uma questão pública - tradução Cristina Antunes – Autêntica: Belo Horizonte, 2013.*
- PLATÃO. *A República*. Difel: São Paulo, 1973, VI e VII.
- PLATON, *Oeuvres complètes*. Flammarion: Paris, 2011.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emile ou de l'éducation*. ed. Bordas, class. Garnier 1957; *Emílio ou da educação*, Martins Fontes, São Paulo, 1995. (*Oeuvres Complètes*, volume 4, ed. Gallimard, col. La Pléiade).

ROUSSEAU, J.-J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Abril Cultural: São Paulo, 1978.

Aimberê Quintiliano: Possui doutorado em Filosofia pela Universidade de Paris I, Panthéon-Sorbonne (2008) e mestrado em Filosofia contemporânea pela Universidade de Paris I, Panthéon-Sorbonne. Atualmente participa do Núcleo de Estudos de Filosofia e Infância (NEFI), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde realizou seu pós-doutorado, e é Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Artigo recebido para publicação em: novembro de 2016
Artigo aprovado para publicação em: dezembro de 2016

Como citar:

QUINTILIANO, Aimberê Guilherme. A educação como condição e prática da democracia. **Revista Transversos**. “**Dossiê Resistências: LEDDES 15 anos**”. Rio de Janeiro, n.º. 08, pp. 86-98, ano 03. dez. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2016.26533.

