

## A EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA NO PROCESSO EDUCACIONAL: UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM FILOSÓFICA

*João Carlos Domingues dos Santos Rodrigues*<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0102-6643>

*Anderson Luiz Ferreira*<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-7271-9709>

*Cleia Vitoria Marques Movio*<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-6713-7760>

*Flávio Honorio da Silva*<sup>4</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-7968-0173>

*Jarson da Silva*<sup>5</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9891-6628>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo contribuir para o âmbito de estudo da filosofia da educação, especificamente com um trabalho acerca das relações entre os temas ‘democracia’ e ‘educação’. A escolha pelo tema: ‘a experiência democrática no processo educacional’, funda-se na importância que ganhou em nossa sociedade especialmente desde a redemocratização, bem como, de sua constante necessidade de revista e de recontextualização ao Brasil de hoje, para que possa manter sua vitalidade e eficácia. Para tanto, não apenas realizaremos uma análise reflexiva sobre a educação como pode ser vista e vivida no contexto nacional, com todos os conflitos e contradições que nela se fazem presentes hoje, mas, também, contaremos com a companhia de importantes filósofos da educação, dois deles brasileiros: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira; e outros dois estrangeiros: John Dewey e Matthew Lipman. Uma vez que a reflexão filosófica não dá respostas fáceis e prontas, mas nos coloca em posição desafiadora a superar-nos e à nossa realidade histórica, os apontamentos que apresentamos aqui tendem a ser um passo a mais nesse caminho de aperfeiçoamento da educação e da filosofia da educação em solo brasileiro. Como próprio dos conceitos ‘educação’ e

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Teologia Bíblica pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; e Doutor em Estudos da Linguagem e Mestrando em Educação, ambas pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: [joannescarlus@gmail.com](mailto:joannescarlus@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UEL). E-mail: [anderfilos@gmail.com](mailto:anderfilos@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Filosofia da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (2023-2025), graduada em Pedagogia pela mesma Universidade (2007). E-mail: [cvitoriam1@gmail.com](mailto:cvitoriam1@gmail.com)

<sup>4</sup> Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2008), graduado em Bacharelado em Teologia pelo Instituto São Paulo de Estudos Superiores (2015). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, na linha de Filosofia da Educação. E-mail: [honorio.flavio@gmail.com](mailto:honorio.flavio@gmail.com)

<sup>5</sup> Mestrando em Filosofia da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (2022-2024), Graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras de Cornélio Procópio (2002). Mestrado em maestria em ciências de lá educacion. Universidade Técnica de Comercialização e Desenvolvimento, UTCD, Paraguai. Bacharel em Teologia pela UNIFIL-Centro Universitário Filadélfia em Londrina-PR (2013). E-mail: [jarson.silva10@uel.br](mailto:jarson.silva10@uel.br)

‘democracia’, e do tratamento dado a eles pelos nossos companheiros filósofos, manteremos importantes interfaces com debates do âmbito da política, da ética, da tecnologia, da inclusão e da desigualdade.

**Palavras-chave:** Democracia; Educação; Filosofia.



## **THE DEMOCRATIC EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS: A POSSIBILITY OF A PHILOSOPHICAL APPROACH**

**Abstract:** This article aims to contribute to the scope of study of philosophy of education, specifically with work on the relationships between the theme's 'democracy' and 'education'. The choice for the theme: 'the democratic experience in the educational process', is based on the importance it has gained in our society especially since redemocratization, as well as its constant need for review and recontextualization to today's Brazil, so that it can maintain its vitality and effectiveness. To this end, we will not only carry out a reflective analysis of education as it can be seen and experienced in the national context, with all the conflicts and contradictions that are present in it today, but we will also count on the company of important philosophers of education, two of them Brazilians: Fernando de Azevedo and Anísio Teixeira; and two other foreigners: John Dewey and Matthew Lipman. Since philosophical reflection does not provide easy and ready answers, but puts us in a challenging position to overcome ourselves and our historical reality, the notes we present here tend to be a further step on this path of improving education and philosophy of education on Brazilian soil. As is typical of the concept's 'education' and 'democracy', and the treatment given to them by our fellow philosophers, we will maintain important interfaces with debates in the fields of politics, ethics, technology, inclusion and inequality.

**Keywords:** Democracy; Education; Philosophy.

## **LA EXPERIENCIA DEMOCRÁTICA EN EL PROCESO EDUCATIVO: UNA POSIBILIDAD DE ENFOQUE FILOSÓFICO**

**Resumen:** Este artículo pretende contribuir al ámbito de estudio de la filosofía de la educación, específicamente con el trabajo sobre las relaciones entre los temas 'democracia' y 'educación'. La elección del tema: 'la experiencia democrática en el proceso educativo', se fundamenta en la importancia que ha adquirido en nuestra sociedad especialmente desde la redemocratización, así como en su constante necesidad de revisión y recontextualización al Brasil de hoy, para que pueda mantener su vitalidad y efectividad. Para ello, no sólo realizaremos un análisis reflexivo de la educación tal como es vista y vivida en el contexto nacional, con todos los conflictos y contradicciones que en ella se presentan hoy, sino que también contaremos con la compañía de importantes filósofos de la educación, dos de ellos brasileños: Fernando de Azevedo y Anísio Teixeira; y otros dos extranjeros: John Dewey y Matthew Lipman. Dado que la reflexión filosófica no proporciona respuestas fáciles y listas, sino que nos coloca en una posición desafiante para superarnos a nosotros mismos y a nuestra realidad histórica, las notas que aquí presentamos tienden a ser un paso más en este camino de mejora de la educación y la filosofía de la educación en suelo brasileño. Como es típico de los conceptos "educación" y

"democracia", y el tratamiento que les dan nuestros colegas filósofos, mantendremos importantes interfaces con debates en los campos de la política, la ética, la tecnología, la inclusión y la desigualdad.

**Palabras clave:** Democracia; Educación; Filosofía.

## **Introdução**

Nosso objetivo será o de apresentar uma contribuição no âmbito da filosofia da educação acerca da experiência democrática no processo educacional, e, para tanto, empreenderemos um resgate do pensamento dos filósofos John Dewey, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Matthew Lipman, todos eles igualmente relevantes para o nosso propósito, à medida que cada qual, a seu modo, expressa uma parcela de colaboração nas reflexões sobre o tema.

Os autores que estamos trazendo para esse diálogo foram por nós selecionados devido a seu papel, quer nacionalmente, quer internacionalmente, em defesa de uma filosofia da educação cunhada sob a efígie da democracia, de uma educação para todos e acessível a todos (adultos, jovens e crianças), fazendo uso das práticas mais condizentes com as aptidões dos indivíduos envolvidos, bem como de uma sociedade plural e apoiada pelas contribuições científicas.

No que se refere à escolha pela reflexão acerca do tema ‘experiência democrática no processo educacional’, esta se dá não apenas pelo fato de ser um dentre tantos pontos que John Dewey, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Matthew Lipman mantêm em comum em suas teorias, mas, também, em decorrência da atual conjuntura nacional, que desde a Constituição de 1988 e, no âmbito educacional, desde a LDB 9394/96 assumiram o conceito de democracia como balizar para a construção do Brasil de hoje e do futuro. Entretanto, embora a perspectiva democrática faça parte daquilo que somos e daquilo que a educação nacional é hoje, os referidos filósofos da educação que nos acompanharão nesta empreitada, são unânimes da certeza de que tanto o conhecimento, quanto os direitos e a própria sociedade são dinâmicos, de modo a requerer-se que alguns conceitos sejam de vez em vez retomados e recontextualizados, para que possam manter sua vitalidade.

Por seu caráter de análise reflexiva e crítica, a pesquisa em filosofia da educação, busca compreender os fundamentos, implicações e possibilidades educacionais de maneira mais profunda e abrangente, uma vez que também possibilita trazer à realidade aquilo que não está explicitado – tal como os pressupostos por detrás de uma dada

prática, ou os dilemas e implicações de caráter ético, social e político presentes na adoção desta ou daquela ferramenta educacional (Henning, 2006). Desta forma, favorece na proposição de soluções mais adequadas e justas.

Neste intuito, além de apresentarmos o que nossos autores têm a dizer sobre os conceitos ‘educação’ e ‘democracia’, olharemos para aquilo que nosso sistema educacional chama de participação democrática, o que muitas vezes está restrito à escolha por voto direto da direção e por participações esporádicas da vida escolar, bem como, para medidas de caráter governamental que se propõem contribuir para uma gestão democrática na escola e para a formação de indivíduos mais críticos e conscientes de si e de seu papel social.

Como será possível perceber, especialmente na parte final de nosso artigo, embora a maioria dos filósofos que trouxemos aqui tenha dado sua contribuição no século passado, suas reflexões, como toda a reflexão filosófica, “[...] não nos entrega à prisão do passado [...] é um libertar para a liberdade do diálogo com o que foi e continua sendo” (Heidegger, 1999, p. 29), apontando para um “[...] esforço do espírito com vistas a dar conta da significação de todos os aspectos da realidade, com a maior profundidade possível, e sempre em relação à significação da existência do homem” (Severino, 2008, p. 23), abrangendo todos os aspectos da vida, fazendo nova não apenas a realidade, mas também à própria filosofia.

### **Um tempo de mudança**

Neste último século, quando falamos de educação, quer no cenário nacional, quer internacional, a discussão se vê marcada por uma forte crítica à uma perspectiva educacional anacrônica, descontextualizada, seletiva e aristocrática, com foco no mimetismo, que vinha se mantendo em nossas instituições. Não adaptada às etapas educacionais específicas, muito preocupada em questões abstratas, afastando os estudantes de uma didática capaz de mostrar-lhes a relação entre o que estava sendo estudado e suas vidas cotidianas, seus conflitos, de tal modo que esse modelo educacional mais afastava do que aproximava; pouco emancipava intelectualmente e socialmente os estudantes; isto quando se fazia acessível às crianças, jovens e adultos que a ela buscavam. Essa perspectiva é aquela que muitos autores da filosofia da educação classificam como ‘educação tradicional’.

Em um contexto de mudança de século, a também mudança intelectual trouxe consigo a defesa da autonomia dos indivíduos; da consciência da emoção, da vontade e do prazer, como atributos tão importantes quanto a razão; do reconhecimento da prescindibilidade do humano e de relação evolutiva com cada organismo vivo do planeta, e uma conexão progressiva e gradativa entre as novas e antigas gerações; da consolidação de que todos devem ser tratados de modo equânime, como uma forma de superação das desigualdades de todas as ordens, capaz de encaminhar as sociedades a um futuro melhor e mais digno do que o presente no qual viviam. Tais mudanças possibilitaram o ambiente favorável para a proposição de mudanças de caráter conceitual e estrutural em várias organizações e instituições sociais – dentre as quais, a escola.

A concepção educacional que emerge desse novo contexto foi se contrapondo àquela perspectiva de uma educação hermética e artificializada, incapaz de ser uma força em marcha (Dewey, 1971, p. 29), responsável por restringir as relações entre escola, família e sociedade (Azevedo, 1953, p. 255), na qual até se “[...] formava a inteligência, mas não formava o intelectual [...]” (Teixeira, 2007, p. 44), o cidadão, aquele capaz de transformação da realidade.

Neste sentido, a filosofia da educação deste último século nos fez reconhecer que também a vivência ativa do estudante com seu meio se faz valiosa para o desenvolvimento educacional, uma vez que “[...] as condições ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento” (Dewey, 1971, p. 41). Gradativamente nos fez compreender que a sociedade não deve ser alheia à escola, deve, na verdade, ser “[...] testemunha da vida escolar e do esforço desenvolvido pelos educadores” (Azevedo, 1958a, p. 90), auxiliando-os. E, assim, desafiando os estudantes a problematizarem a realidade, nos propôs uma escola que vai “[...] além da alfabetização e dos números [...]” (Lipman, 1998, p. 10), além do já dado, requerendo criatividade e um pensamento colaborativo e democrático; fazendo da escola um ponto de partida e de estabilidade para a transformação da sociedade, em todos os seus aspectos, “[...] graças ao desenvolvimento da ciência e sua aplicação à vida humana, não só as condições materiais da vida mudam, dia a dia, como a própria visão do homem sobre a vida” (Teixeira, 2000, p. 35).

Sob a efígie democrática, o processo educacional, em solo nacional, veio se constituindo como devendo ser participativo, uma obra coletiva que envolver todos os

atores sociais (Azevedo, 1953, p. 255), como capaz de valorizar a todos a partir de suas próprias condições, independentemente do sexo e/ou das aptidões intelectuais, consolidando um modo de vida, uma manifestação ética da existência (Azevedo *et al.*, 2010, p. 45; Teixeira, 2000, p. 35). Através de uma educação sob este novo prisma, agora de caráter filosófico, ela estaria “[...] preparada para desenvolver o pensamento da criança e para fornecer caminhos por meio dos quais ela pode passar” (Lipman, 1990, p. 165), proporcionando aos indivíduos, futuros cidadãos ativos da sociedade, o pensamento crítico, criativo e ético desde a mais tenra idade.

Indo além da alfabetização e de uma concepção estanque entre as disciplinas, e mesmo entre a escola e a sociedade, a educação escolar é instada a buscar desenvolver as potencialidades dos estudantes, fazendo-os “[...] compreender as perspectivas diferentes, de comunicar os seus entendimentos às outras pessoas e de se envolverem no leva-e-traz da discussão moral com vistas a chegar a decisões mutuamente aceitáveis” (Lipman, 1998, p. 10), não se limitando em prepara-los “[...] para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; (mas) ensina[ndo] a *viver* com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade [...]” (Teixeira, 2000, p. 42), adaptando-os de maneira proativa às exigências das transformações de seu tempo presente.

### **Olhando para nosso contexto**

Todavia, quando no tempo presente, ao olhamos para a estrutura daquele que é o documento basilar a orientar os currículos em solo brasileiro – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, nos deparamos com um posicionamento no mínimo antagônico àquela perspectiva que historicamente veio sendo defendida por diversos educadores ao pensarem a educação sob bases democráticas.

Ao mesmo tempo que o texto da BNCC apresenta um discurso, por meio da redação das ‘dez competências gerais’, remetendo a um processo educativo aparentemente equânime e ancorado em bases democráticas, ao diluir as competências em cada um dos segmentos dos vários componentes curriculares, estruturalmente torna diminuta a presença de alguns saberes, que podem contribuir com uma formação para democracia que transcenda a perspectiva da adaptabilidade dos sujeitos às demandas mercadológicas vigentes. Dentre os saberes que sofrem certa negligência no documento, ressaltamos a filosofia.

Embora a filosofia, sob o escopo das diretrizes para o chamado ‘Novo Ensino Médio’, ainda apareça com possibilidade de integrar os itinerários da formação geral básica, essa prerrogativa é apresentada com uma abertura tal que permite o entendimento de que sua presença, em algum momento, pode ser totalmente diluída em projetos interdisciplinares, gerando a impressão de que sua existência possa nem mesmo constar como obrigatória para a Educação Básica.

Nesse viés, de acordo com o professor Anderson Ferreira (2023), ao invés de ser sinalizada no rol das aprendizagens essenciais, à filosofia é conferido um caráter diversificado e optativo, quanto a sua presença nos três anos do Ensino Médio; postura em muito diferente àquela estabelecida em documentos oficiais anteriores, como nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, que afirmavam categoricamente que a filosofia deveria “[...] ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 2006, p. 15).

É importante frisar que o Novo Ensino Médio foi aprovado pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabelecendo mudanças relevantes por meio de um processo de elaboração e deliberação que destoou dos movimentos democráticos, de consultas públicas, que os textos referentes aos demais segmentos se valeram.

Essa forma de condução e deliberação não dialógica nos permite questionar o quanto o principal documento que rege a educação básica brasileira se funda em valores democráticos, sendo que em sua própria constituição encontram-se dinâmicas antagônicas a uma educação democrática. Há, inclusive, uma notória oposição ao artigo 14º da LDB, que traz em si aqueles que devem ser os princípios a nortear todo o processo de gestão do ensino público – a saber: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 2023) –, gestão essa que o artigo 3º, inciso VIII, frisa que deve ser ‘democrática’. E para além disso, se consideramos que o componente filosofia é base estrutural, por meio dos intitulados ‘diálogos filosóficos’, de uma formação para a democracia, o fato de a filosofia estar sendo gradativamente descaracterizada demonstra pouco empenho e

preocupação das atuais políticas educacionais com uma formação democrática e dialógica.

Os anos vivenciados no período de pandemia da COVID 19 também são emblemáticos nesta discussão que estamos empreendendo. A Constituição Federal, em seu artigo 205º, e a LDB, em seu artigo 2º, asseguram que a educação de qualidade é um dever do Estado, portanto, um direito de todos; motivo pelo qual os governos estaduais valeram-se de diversas tecnologias para assegurar este direito, dentre os quais o ensino remoto síncrono. Todavia, passada a pandemia, percebe-se a presença cada vez mais recorrente e insistente do ensino remoto por meio de plataformas e aplicativos, que trazem consigo tanto problemas de ordem pedagógica quanto relativos à própria democratização da educação, afastando do sistema educacional aqueles estudantes desprovidos de acesso a essas tecnologias.

Por sua vez, quando nosso foco se direciona para a relação do conceito de democracia (e tudo a ele relativo) no interior das instituições escolares, embora tenhamos presente o discurso da liberdade de atuação dos professores e gestores, no bojo da defesa de uma educação democrática, o ideal de ‘qualidade total’, que inclusive se faz presente na atual LDB<sup>6</sup>, segundo Saviani (2011, p. 439), faz com que, aos moldes do Toyotismo, esses profissionais sejam compreendidos como ‘prestadores de serviço’ de uma ‘mantenedora’, os pais como ‘clientes’ e os estudantes como ‘produto’. Nesta relação, esses profissionais passam a ser direcionados por sua mantenedora à uma adesão total e irrestrita a seu “‘método de qualidade total’”, uma verdadeira “‘pedagogia corporativa’” (Saviani, 2011, p. 440). Como demonstração de um processo que é nacional, é isto que atualmente temos visto na educação paranaense com: i) a instituição de *ranks* entre escolas e professores, sendo que os melhores gestores e os melhores professores passam a receber adicionais em seus salários quando as turmas alcançam um índice esperado de frequência e de utilização das plataformas do governo; ii) por meio de ‘punição’ a professores, que, em detrimento de qualificação acadêmica, acabam ficando nas últimas posições no momento da distribuição de aulas se não tiverem feito a formação extra dada pela Secretaria Estadual de Educação.

---

<sup>6</sup>Tal previsão se dá quando no artigo 55º é descrito como dever da União assegurar recursos à educação nacional, mas que acaba sendo atrelado ao artigo 9º, que submete à União a incumbência de avaliar o rendimento educacional em todo o território nacional. Esses elementos são vistos por Saviani como marcas do neotecnicismo, que tem nas avaliações o instrumento para garantir a qualidade e eficiência (Saviani, 2011, p. 439).



Um outro ponto a ser destacado nesta análise sobre *como o ideal de democracia vem, ou não, se materializando na prática educacional*, é a distância que existe entre a teoria de uma escola democrática e a realidade atual da escola. Segundo Vitor Henrique Paro (2017), enquanto a escola se vir marcada por um rígido sistema hierárquico, com poder decisório concentrado nas mãos da direção, focado na submissão às autoridades, ela se manterá como uma instituição reprodutora das injustiças sociais, por vezes, inviabilizando a ascensão cultural dos estudantes, e o discurso sobre a democracia será apenas isto, discurso.

Vitor Paro (2017, p. 18) sugere que nas escolas haja “[...] núcleos de pressão [...]”, representando os diversos grupos que compõem a instituição, capazes de promover um movimento de transformação no ambiente escolar, dentre os quais podemos destacar o ‘grêmio estudantil’; todavia, mesmo estando previsto pela Lei 7.398/1985<sup>7</sup> (Brasil, 1985), como destaca a reportagem da *Agência Brasil* – agência de notícias oficial do Governo Federal –, em 2021, apenas uma em cada dez escolas públicas em todo o país tinha formado o seu grêmio estudantil (Takarnia, 2023).

É de se salientar que após a promulgação da Constituição Federal de 1988 a sociedade brasileira testemunhou um processo de conquistas notáveis com a transição democrática e o estabelecimento da democracia representativa; realizações que foram alcançadas de forma gradual e, por vezes, com prioridades menos imediatas que aquelas almejadas pela maioria da população (Fialho; Oliveira, 2022). No entanto, atualmente essas conquistas enfrentam desafios significativos devido ao cenário contemporâneo caracterizado pelo predomínio do “[...] neoliberalismo econômico, pela ascensão do conservadorismo político, pela disseminação do negacionismo científico [...]” (Fialho; Oliveira, 2022, p. 2) e, ainda, devido à emergência de lideranças governamentais com tendências autoritárias.

Todos estes elementos requerem de nós uma postura necessária de reavaliação dos atuais rumos tomados pela política educacional, rumos que vem sendo delineados, segundo as autoras Ione Nunes e Lucelma Braga (2016), a partir do Consenso de Washington<sup>8</sup>, que marcou o começo de um período produtivo para os interesses do

---

<sup>7</sup> Lei conhecida como Lei do Grêmio Livre.

<sup>8</sup>O Consenso de Washington caracteriza-se como um conjunto de medidas políticas, formulado em 1989 para atender às necessidades do capital internacional em processo de globalização. Seus eixos principais são: equilíbrio orçamentário, mediante, sobretudo, a redução dos gastos públicos; abertura comercial; liberalização financeira; desregulamentação dos mercados domésticos, pela diminuição da intervenção estatal; privatização das empresas e dos serviços públicos (Soares, 1996).

capital, especialmente no que tange ao delineamento estratégico da educação em prol do desenvolvimento econômico. É neste bojo que autores como, John Dewey, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Matthew Lipman necessitam ser revisitados, para que, a partir de suas teorias inovadoras, possamos vislumbrar um caminho de valorização filosófica e democrática da educação a ser percorrido.

### **Reajustando o rumo**

Quando tratamos de uma educação que seja democrática nos reportamos a inúmeros atores e pesquisas que foram realizadas no século XX e nas primeiras décadas do novo milênio. Em Mathew Lipman, por exemplo, encontram-se reflexões que fomentam discussões acerca de uma educação democrática. Dentre essas reflexões temos aquelas em torno da transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação, estabelecendo como dinâmica pedagógica o diálogo dos alunos acerca dos conhecimentos filosóficos que estão sendo construídos, tudo de forma democrática. Essa sugestão para o ensino de filosofia deveria ser levada aos contextos das diferentes disciplinas, pois nela observamos uma teoria pedagógica peculiar e ajustada às exigências democráticas.

Essa perspectiva prescreve um posicionamento ético entre os alunos, por meio do qual, as ideias dos indivíduos possam ser discutidas de forma que todos sejam respeitados e possam participar autonomamente, criticamente e respeitosamente. Assim “[...] para que nossas crianças sejam democráticas, precisamos envolver-nos em diálogos filosóficos com elas, porque esses diálogos são parte insubstituível de (toda e qualquer) deliberação democrática” (Kohan, 2008, p. 47).

Por assim ser, a filosofia emana como um componente curricular primordial e basilar para o desenvolvimento de uma formação para democracia e para prática cidadã e reflexiva dos alunos. É por este motivo que o fato de a filosofia vir sendo gradativamente descaracterizada e tratada como de menor interesse e preocupação pelas atuais políticas educacionais, não apenas gera apreensão quanto ao futuro deste componente curricular em nosso sistema educacional, como também de toda a formação democrática das novas gerações.

Por sua vez, fazendo memória ao pensamento de Anísio Teixeira, pensar o cenário educacional requer, também, que pensemos e superemos estruturas que tradicionalmente vêm marcadas pela desigualdade. É neste contexto que emerge a necessidade de

instituições verdadeiramente democráticas, em toda a sua estrutura – nas palavras de Anísio Teixeira (2007, p. 102-103):

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia.

Impulsionado por princípios meritocráticos, pela emergência de tendências autoritárias, pelo processo crescente de comercialização da educação e pela redução dos propósitos do papel atribuído à escola pública, esse panorama de desigualdades, seria responsável por contribuir, quando não, promover uma individualização alienante e desumanizada, que, apesar dos movimentos em contrário, se vê agravado nos últimos anos vividos no Brasil, requerendo maior empenho para sua superação.

Superação essa que, segundo Anísio Teixeira, encontraria terreno privilegiado em um espaço educacional aberto ao reconhecimento e valorização dos avanços da ciência e do conhecimento acerca da natureza, da humanidade e da sociedade, implicando no desenvolvimento de uma base filosófica que seja relevante para essa nova realidade; filosofia essa que seria responsável por “[...] determinar a educação adequada à nova sociedade democrática em processo de formação [...]” (Teixeira, 1959, p. 27). Mas o filósofo é consciente que este é um percurso longo, uma vez que todas as filosofias em suas “[...] formulações teóricas, ocorrem sempre *a posteriori*, mais como explicações ou justificações das culturas existentes, ou predicções para sua reforma, revisão e reconstrução, não se consegue a sua implantação senão depois de longos esforços e lutas [...]” (Teixeira, 1959, p. 27).

Em auxílio a nossa reflexão, é de extrema importância o resgate da contribuição de John Dewey. Em contrapartida aos vários discursos que vêm apresentando a educação com viés econômico liberal, a filosofia de Dewey nunca assumiu compromissos de contribuir com explorações econômicas, mas se mostrou preocupada e avessa a qualquer forma de exploração, opressão e coerção. O pensador pragmático afirma veementemente que “[...] um critério democrático exige que desenvolvamos nossas capacidades até nos tornarmos competentes para escolher e seguir a nossa própria carreira” (Dewey, 1979, p. 130).

É de se destacar que para Dewey “[...] uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1979, p. 93), motivo pelo qual “[...] o amor da democracia pela educação (vem marcado como) um fato cediço<sup>9</sup> [...]” (Dewey, 1979, p. 93). Nesta relação entre democracia e educação, requer-se, então, que a escola se converta em “[...] uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (Dewey *apud* Westbrook, 2010, p. 20).

Anísio Teixeira, enquanto seguidor de Dewey, em um de seus escritos salientará que o maior desafio contemporâneo continua sendo a organização da sociedade democrática por meio de uma filosofia capaz de sempre, por modo novos e ao mesmo tempo seguros, calcados nos mais avançados conhecimentos, guiar-nos para além de nossa condição atual – nas palavras de Teixeira:

De qualquer modo, porém, todo o grande problema contemporâneo continua a ser o da organização da sociedade democrática, com uma filosofia adequada, em face dos novos conhecimentos científicos, das novas teorias do conhecimento, da natureza, do homem e da própria sociedade democrática (Teixeira, 1959, p. 26-27).

Autores como Fernando de Azevedo e Dewey reconhecem a necessária interação que deve ocorrer entre escola, família e sociedade. Sob a ótica azevediana, “[...] (a educação) não se faz somente pela escola” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 61), ela é um processo que envolve os indivíduos “[...] do berço ao túmulo [...]” (Azevedo, 1958b, p. 51), e requer a participação de todos os atores sociais em uma obra de coletiva cooperação, com responsabilidade de todos os atores sociais em conjunto, pois tem por objetivo formar o indivíduo e com ele a própria sociedade (Azevedo, 1953, p. 255; 1958a, p. 18), devendo, assim, ser integral.

Enquanto integral, a educação escolar não pode deixar de lado o cuidado com todas as áreas da formação do cidadão, como a saúde, requerendo a participação de um profissional tanto de Educação Física, quanto de um Médico, de um Enfermeiro e de um

---

<sup>9</sup> Cediço é aqui utilizado pelo filósofo John Dewey no sentido de ‘algo que é bem conhecido por muitos ou por todos’.

Dentista dentre outros (Azevedo, 1958a, p. 77)<sup>10</sup>. Essa perspectiva de uma educação integral abarca, ainda, aquilo que Fernando de Azevedo chama de formação humanística, contribuindo a que cada um encontre “[...] sentido e valor à vida humana [...]” (Azevedo, 1958a, p. 19), não restringindo-se a uma formação para o exercício de uma atividade laboral específica, pois quanto mais e melhor o indivíduo desenvolver-se tanto mais ele servirá à coletividade, como ser democrático.

Quando fala sobre a interação escola, família e sociedade, Dewey a apresenta como base para o princípio de continuidade da experiência, devendo haver, no ambiente escolar, um entrelaçamento das diversas experiências obtidas e realizadas ao longo da vida dos estudantes. Dentre outras coisas, esse princípio contribui a que a educação assuma um caráter de fomento e promoção da emancipação, levando os estudantes a uma formação crítica e consciente, em vistas de uma melhor compreensão de um ideal de vida compartilhada e, em decorrência disso, da consolidação de uma sociedade democrática (Mendonça; Adaid, 2018, p. 138).

Por sua vez, olhando para o futuro, a educação deweyana preza pela renovação da experiência, já que podemos ter experiências deseducativas que impeçam ou limitem as possibilidades para novas experiências, ou como diz Dewey: “[...] uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (Dewey, 1979, p. 14).

Esse outro atributo da educação, alargando as interações dos indivíduos com os conhecimentos acumulados e com os papéis e funções em sociedade, lhes permite, sob a ótica democrática e da construção da vida comum, uma contínua renovação de suas existências, visto que em “[...] qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (Dewey, 1979, p. 14).

Todavia, para além de uma política educacional focada na educação básica, garantindo-lhe: i) recursos necessários e os componentes curriculares adequados; ii) uma gestão institucional pautada pelos critérios democráticos; e iii) a abertura para a presença ativa de toda a sociedade, como bem destaca Fernando de Azevedo, é

---

<sup>10</sup> A indicação dos profissionais elencados se dá por uma citação explícita e exclusiva dessas áreas pelo próprio filósofo; e que, pelo contexto de produção do autor, se depreende que eram áreas cujo acesso era por demais restrito à grande maioria da população. Áreas outras da formação integral, como a ética, são legadas ao coletivo dos profissionais da educação e demais membros da sociedade.

necessária a inclusão do professor e de sua formação (inicial e continuada) – uma vez que é o professor quem:

[..] dá impulso e calor às instalações (às escolas); que lhes assenta os fundamentos e lhes dilata a influência e o poder de atração, pela autoridade de seu exemplo, pela solidez de seu saber, pelo prestígio de sua palavra e pela força persuasiva de suas convicções. Só assim pode ela tornar-se um polo de ideal e de cultura (Azevedo, 1958b, p. 179).

É neste sentido que a filosofia educacional azevediana, para a consolidação de uma educação democrática, reflete acerca da necessidade de uma formação universitária de qualidade para os professores, capaz de fazê-los entrar em contato com aperfeiçoadas técnicas de ensino (Azevedo, 1958a, p. 93).

### **Conclusão**

Ao fim e ao cabo, cremos que nosso artigo cumpriu seu objetivo de contribuir com as reflexões, no âmbito da filosófica da educação, acerca da experiência democrática no processo educacional. Valendo-nos do resgate das experiências dos filósofos John Dewey, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Matthew Lipman, bem como de análises acerca do contexto no qual a educação nacional se vê inserida hoje, não apenas apontamos problemas, mas procuramos indicar caminhos de superação.

As reflexões aqui empreendidas, para além dos fatos que elas trabalham, apontam para outras preocupações delas decorrentes, dentre as quais temos o respeito ao papel imprescindível do professor no processo de uma formação integral e verdadeiramente democrática, mediante o fomento de determinados instrumentos e dos meios adequados para a aprendizagem e investigação. Estamos vendo a educação sendo modificada pela adaptação, um tanto forçada, do professor e do estudante, através de ferramentas tecnológicas que passam a ser utilizadas em sala ou mesmo para a continuidade das atividades extraclasse, de modo massivo e sem que haja uma real formação dos atores envolvidos para sua eficaz utilização.

Atrelada a esta, está a preocupação e inquietação referente ao conceito de educação remota, que muito vivemos nos tempos de restrição da pandemia de COVID 19. Isto decorre da discussão acerca de como implementar uma educação democrática entendida como acessível a todos, bem como, da presente compreensão, ou não, dos vínculos existentes entre os termos ‘educação’ e ‘experiência’ (Dewey, 1971). É

inegável a importância que as atuais tecnologias tiveram naquele momento crítico da pandemia, todavia, sua gradativa adoção em substituição ao ensino presencial traz consigo o não reconhecimento do caráter insubstituível da ‘experiência’, podendo produzir atitudes de frieza, apatia e inaptidão em responder às exigências cotidianas (Dewey, 1971, p. 14), afetando, assim, não apenas o aprendizado dos conhecimentos, mas também aquele que envolve os relacionamentos interpessoais. Neste sentido, nos perguntamos será que não há outro caminho que possamos adotar nesta inevitável incorporação das novas tecnologias no âmbito da educação!?

Os filósofos que trouxemos para esta discussão são conscientes de que as instituições sociais, dentre as quais a escola, por razões históricas que as enraízam em determinadas práticas e por uma inclinação natural de manutenção dos modelos já existentes, tendem a resistir às novas ideias e teorias. Entretanto, isto não pode constituir-se como empecilho para que contribuições outras possam ser apresentadas, neste processo lento e desafiador de consolidação de uma sociedade e de uma educação mais justa, mais democrática, formadora de pessoas mais autônomas, conscientes de si e de seu papel social.

Nem mesmo é defendido que este processo desafiador seja compreendido como algo que um dia venha a ser encarado definitivamente como superado, mas sim é uma tarefa contínua, ininterrupta, motivo pelo qual a filosofia da educação é apresentada, pelos autores aqui trabalhados, tanto como imprescindível para apontar os rumos futuros da sociedade, quanto como uma área de conhecimento em constante aperfeiçoamento, uma vez que assim o são a sociedade e as culturas.

Neste sentido, esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam inscrever-se neste longo e ininterrupto caminho de aprimoramento e desenvolvimento do processo educacional e da própria filosofia, respondendo com mais criticidade às reais necessidades que a nossa sociedade e seus cidadãos requererão para a construção da democracia e de tudo aquilo que ela traz consigo – paz, justiça, liberdade e prosperidade individual e coletiva.

## Referências

AZEVEDO, Fernando. *A educação e seus problemas*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

AZEVEDO, Fernando. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958a.

AZEVEDO, Fernando. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1958b.

AZEVEDO, Fernando; PEIXOTO, Afranio; DORIA, A. de Sampaio; TEIXEIRA, Anísio Spinola; LOURENÇO FILHO, M. Bergstrom; PINTO, Roquette; PESSÔA, J. G. Frota; MESQUITA FILHO, Julio; BRIQUET, Raul; CASASSANTA, Mario; CARVALHO, C. Delgado; JUNIOR, A. Ferreira de; FONTENELLE, J. P.; BARROS, Roldão Lopes; SILVEIRA, Noemy M.; LIMA, Hermes; VIVACQUA, Attilio; VENANCIO FILHO, Francisco; MARANHÃO, Paulo; MEIRELLES, Cecilia; MENDONÇA, Edgar Sussekind; ALBERTO, Armanda Alvaro; REZENDE, Garcia; CUNHA, Nobrega; LEMME, Paschoal; Gomes, Raul. *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC).

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. *Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 29 ago. 2023.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

FERREIRA, Anderson Luiz. *Competências gerais da BNCC e a filosofia a partir do pensamento de Matthew Lipman*. 2023. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.



FIALHO, Nadia Hage; OLIVEIRA, João Danilo Batista. Anísio Teixeira, sistema de educação e democracia. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 43, n. 1, p. 1-21, abr. 2022.

HEIDEGGER, Martin. Que é isto, a filosofia?. In: HEIDEGGER, Martin. *Os pensadores: Heidegger*. São Paulo: Nova Cultura, 1999. p. 27-40.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Pesquisa filosófica na educação: a formação do pesquisador e a sua contribuição no campo educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-14.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2008.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo, 1990.

LIPMAN, Matthew. As contribuições da filosofia para uma democracia deliberativa. Tradução: Melanie Claire Wyffels. In: EVANS, David; KUÇURADI, İoanna. *Teaching philosophy on the eve of the twenty-first*. Çankaya: Türkiye Felsefe Kurumu, 1998.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Experiência e educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise. *Revista Prometeus*, São Cristóvão, v. 11, n. 26, p. 135-150, jan./maio, 2018.

NUNES, Ione Cristina Vieira; BRAGA, Lucelma Silva. A reforma da educação superior no Brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula. *Revista Integralização Universitária*, Tocantins, v. 9, n. 14, set. 2016.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-39.

TAKARNIA, Mariana. Grêmio estudantil está presente em uma a cada dez escolas públicas. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-08/gremio-estudantil-esta-presente-em-uma-cada-dez-escolas-publicas>. Acesso em: 8 ago. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2000.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey. *In: ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. p. 11-32.

*Recebido em: 09 de novembro de 2024*

*Aceite em: 20 de fevereiro de 2024*