

*Elizabeth Jones**

À GUISA DE INTRODUÇÃO

O processo hegemônico, exercido na esfera da sociedade civil – onde as classes sociais disputam o poder econômico, político e ideológico –, se apresenta como força organizativa do consenso ou anuência, diferentemente da não-hegemonia, ou força coercitiva – própria da sociedade política.

A hegemonia inclui o ideológico, mas não pode ser reduzida àquele nível, pois refere-se à relação dialética de forças de classes e de suas frações. Por outro lado, a hegemonia também não se restringe à liderança com o consenso dos liderados – apoiados no emocional das promessas –, por ser compreensão coletiva do momento histórico, sob a liderança coordenadora dos intelectuais.

Justo aí se inicia nossa caminhada reflexiva – nesta coordenação intelectual do processo hegemônico no âmbito educacional, empreendida por seus agentes: os intelectuais.

Interessa-nos sobretudo, no caso brasileiro, observar como uma das matrizes de nosso pensamento educacional – John Dewey – conceituou ou definiu para o liberalismo pedagógico (tantas vezes entre nós afetado pelo autoritarismo) – e, mais especificamente, para o movimento da Escola Nova – o humanismo pedagógico, sempre assumido pela maioria de nossos

* Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação - UFRJ.

educadores liberais e por nossos preceitos legais em educação, mas cuja concretização, ao menos na esfera da formação escolar das classes trabalhadoras, se tornou mera especulação.

Para tanto, dividimos o presente artigo em quatro partes: a) breve contextualização do pensamento de John Dewey; b) concepções-base da visão de mundo deweyana; c) apropriação das concepções deweyanas pelos Pioneiros da Educação Nova e d) algumas questões. Na primeira, situamos historicamente o filósofo e pedagogo; na segunda, instrumentalizados por suas obras – *Democracia e Educação* (1959) e *Liberalismo, liberdade e cultura* (1979) –, apresentamos suas concepções-chave; na terceira, lançando mão do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), indicamos como se reflete a apropriação daquelas concepções por pedagogos e pensadores brasileiros no documento indicado. Finalmente, na quarta, suscitamos questões provocadas pela análise empreendida.

1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PENSAMENTO

DE JOHN DEWEY

Cada filósofo ou pensador traz para a cultura na qual está imerso novos elementos ou uma nova leitura sobre a arquitetura da doutrina hegemônica de sua época ou tenta romper com esta doutrina a partir de uma crítica às suas próprias fragilidades, em momento contra-hegemônico.

John Dewey (1859-1952), como filósofo e pedagogo

norte-americano, se situou no primeiro caso, explorando, provando os alcances, afirmando a transcendência teórica e demonstrando a eficácia prática da doutrina liberal no âmbito educacional. Foi um pensador "engagé", participante de seu tempo e não mero especulador.

A chamada *Educação Nova*, ou *Escola Nova*, ou *Educação Progressiva* foi a grande criação de Dewey, nascida das entranhas de seu desejo de pensar a educação norte-americana em particular e/ou a educação liberal de modo geral. Desde seu ceticismo estudantil, passando pelo hegelianismo e pelo darwinismo, até se encontrar com o pragmatismo de Peirce e W. James, Dewey percorreu um longo caminho intelectual e existencial, sensibilizado pelas agudas crises de crescimento dos Estados Unidos. A América de Dewey passou da economia agrícola à industrial, recebendo fortes correntes migratórias, vendo surgir o movimento sindicalista e aplicando as conquistas da revolução técnico-científica para se fortalecer e se impôr ao mundo a partir da 2^a Guerra Mundial.

Os Estados Unidos de fins do século XIX até meados do século XX lutou por despegar-se do autoritarismo imposto pela moral religiosa protestante, afirmando o indivíduo e confirmando-o como elemento capaz de transformar o meio e submetê-lo a si.

Desta forma, o pragmatismo de W. James (1842-1910), instrumentalizador do pensamento de Dewey, antes de ser uma corrente filosófica a se opôr ao dogmatismo no que se refere às possibilidades do conhecimento, foi uma concepção de *vida*,

de mundo, uma maneira de viver, onde o homem é mais estimado por suas capacidades práticas e como agente de "progresso" social do que por sua origem de classe. E não poderia ter sido de outro modo, tendo-se em vista as diferenças étnicas e culturais conformadoras da América. Os grandes vínculos entre os homens, passados os primeiros momentos da colonização, seriam o interesse e o esforço comuns no sentido de solucionar problemas individuais e grupais, afirmando o concreto, o experimentado e o vivido sobre o abstrato e a mera especulação.

O pragmatismo na história americana é um reflexo de uma realidade em marcha, um método para seu conhecimento e um caminho para seu avanço que só não se deu conta do fato de o "progresso" de uns se fazer às custas da exploração de outros tantos.

A unidade de caracteres heterogêneos na educação americana foi encontrada por Dewey com a *Educação Nova*: um espaço a propiciar o "desenvolvimento conjunto da individualidade e da sociabilidade do aluno, tomado como personalidade independente e não como um ser automaticamente restrito a um setor étnico, a uma crença religiosa ou a uma determinada concepção de mundo" (Nassif, 1968:7).

Para Dewey (1959), as escolas deveriam ser o espaço ideal onde se faria a educação; seriam ambientes organizados com o objetivo definido de atuar sobre as habilidades mentais e disposições morais de cada um de seus membros. Sua concepção de escola, desde uma perspectiva sociológica, é fun

cionalista, ou seja, um *locus* institucionalizado com a função social definida de formar as gerações mais novas para atender aos reclamos da sociedade no seu conjunto e ao meio particular a que o jovem pertença (p.8). E como a América da virada do século mudava rapidamente rumo à industrialização plena, a escola teria de instrumentalizar os jovens para as mudanças não só intelectuais, exigidas pela industrialização, como de hábitos e atitudes que, certamente, ocorreriam (e ocorreram) com a nova escalada internacional americana.

A *Educação Nova* de tal forma vingou nos Estados Unidos que, afora o embate da década de 50 – produzido pela superioridade tecnológica da URSS, consubstanciada no lançamento pioneiro do satélite Sputnik ao espaço –, seu ideário e existência continuaram a vingar até se defrontarem com a crise profunda entre polos hegemônicos no capitalismo internacional, produzida por um de seus mais ferrenhos seguidores – o Japão. O avanço da indústria alemã, coreana do sul e principalmente japonesa sobre o mercado norte-americano fizeram com que a pedagogia ativa fosse profundamente abalada pelo Relatório "*A Nation at Risk*", elaborado pela National Commission on Excellence in Education (abr. 1983). No entanto, o espírito do Relatório não deixa dúvidas de o pragmatismo ainda ser a grande filosofia dos EUA e de o "*learning by doing*" – enriquecido por conteúdos mais densos – ser um postulado americano para suas escolas.

2. CONCEPÇÕES-BASE DA VISÃO DE MUNDO DEWEIANA

Para se entender a "*Weltanschauung*" de Dewey, alguns aspectos desta mundivisão merecem ser analisados, principalmente ao se pretender observar como o filósofo foi assimilado pelos assinantes do *Manifesto dos Pioneiros*.

Como afirma Sucupira (1960), retomando Bergson, "toda filosofia verdadeiramente original e criadora (...) nasce de uma intuição fundamental, alguma coisa de simples que é a fonte geradora de toda doutrina e que representa o que há de absolutamente original em todo grande filósofo" (p.79). É qual foi ou quais foram as idéias-chave ou preocupações constantes de Dewey? Sem dúvida, o problema antropológico – daí seu humanismo pedagógico – e, diretamente a ele vinculado, as questões referentes à finalidade das ações, ao papel da inteligência na atividade, à experiência, ao interesse e à liberdade humanos.

Tanto o problema central da filosofia de Dewey foi antropológico que o próprio chegou a afirmar – em *Democracia e Educação* (1959) – poder ser sua filosofia também definida como uma "teoria geral da educação", ou seja, um instrumento de crítica e um método de vida – uma teoria da formação humana (p.354-365). Assim explica Sucupira (1960) a concepção de Dewey: "Se o pensamento é um instrumento de ação, e a filosofia a forma por excelência do pensamento crítico, pensar o homem implica ao mesmo tempo pensar a sua formação, desde que o homem é um ser que se autoconstitui. Daí por que a filoso-

fia, enquanto pensa o homem, e seu processo de formação e ao mesmo tempo uma teoria geral da educação" (p.81).

Lógico está que a teoria da formação humana de Dewey possui subjacente uma filosofia do homem, sua metafísica da experiência e seu método empírico. Sua filosofia é uma leitura própria feita do pragmatismo enquanto filosofia da experiência. Mas o que entendemos por pragmatismo, em largos traços?

Nascido de e batizado pelo filósofo norte-americano William James, o pragmatismo (do grego $\pi\rho\acute{\alpha}\gamma\mu\alpha$ = ação) tentou responder a uma das quatro questões fundamentais de Kant - (que) posso conhecer? - ou - quais são as possibilidades do conhecimento? -. Segundo o pragmatismo, podemos conhecer e o cognoscível nos vem através da ação; podemos chegar à verdade e o verdadeiro significa o útil, o valioso, o fomentador de vida ou o proveitoso para a vida humana e social. Nosso intelecto se orienta para e pela realidade. O homem, de primeiro, não é um ser teórico e pensante, mas um ser de vontade e de ação. E mais, o conhecimento humano e a ciência se explicam e se justificam pelos serviços prestados à conservação da vida. Verdade é o praticamente eficaz na existência, o condutor e conservador da ação (pragma), a congruência entre pensamento e fins práticos. Pensamento e conhecimento estão em estreita conexão com a vida, porque estão imersos na totalidade da vida humana.

Não é de se estranhar ter sido esta a linha filosófica predileta do pensamento norte-americano. Nasceu em sua

cultura, nela mergulha, explica-a e, pela crítica, a aperfeiçoa. Mais além, subsidia a noção de progresso tão querida pelas sociedades industriais do século XX.

Na revisão do pragmatismo feita por Dewey, posteriormente por ele denominado instrumentalismo, exatamente para fugir ao pragmatismo puro (Nassif e Cirigliano, 1961), um aspecto merece destaque: em sua caminhada filosófico-educacional, tentou romper com os dualismos teoria-prática, eu-mundo, ciência-moral, ciência-filosofia, cultura-profissão, atividade intelectual, atividade manual e outros, instrumentalizados pela dialética hegeliana. Esta tentativa de rompimento só não logra êxito porque Dewey não chegou a pensar a relação teoria/prática como uma relação de unidade, mas um caminhar parêlo, atenuante das dicotomias. No entanto, o filósofo, ao associar teoria e experiência de vida, reforçou para os educadores dois pontos fundamentais na educação: considerar o *homem* e considerá-lo como ser de intelecto e de vida (afetiva e social); trazer para o âmbito da filosofia as urgências de um *mundo em transformação*, fazendo-a uma reflexão orientadora e esclarecedora das ações humanas e não um conhecimento *fora* das atividades da cultura. O problema do "anthropos" individual e social não poderia ser banido da compreensão da experiência vital. A filosofia, o conhecimento deveriam estar sempre em processo, levando a cabo a redireção da vida, a reconstrução inteligente das experiências, tornando mais fecunda nossa formação e nossa consciência das energias experienciais.

O homem inteiro de Dewey não é pois um homem a atuar por atuar, sem direção ou consciência, mas alguém a organizar cooperativamente a realidade, enriquecendo-a e enriquecendo-se. Daí ter significado o humanismo, para o filósofo, um estar imbuído de um sentido inteligente dos seres humanos, um agir para ampliar a visão de um mundo, repensar valores da democracia e fomentar o bem-estar social.

A preocupação filosófica e pedagógica de Dewey com o homem nos faz esclarecer cinco questões:

1^a - Como Dewey relacionou *ação* e *fim*?

Dentro de uma perspectiva nitidamente dicotomizada, toda atividade é precedida por um fim e realizada anteriormente a ele. O fim se situa primeiro como intenção e posteriormente na ordem da operação. Esta interpretação tradicional dissocia fim de ação, e os meios, teoricamente vinculados a ambos, também se encontram desconectados.

Dewey introduziu uma modificação fundamental: o fim passa a ser elemento essencial da atividade e não acréscimo (componente externo, absolutamente anterior ou posterior). O fim empresta direção à atividade e, principalmente à atividade pedagógica, quando esta realmente sensibiliza o educando e o interessa. Ele diz respeito à continuidade intrínseca da atividade, por isso os meios também serão parte fundamental da relação fim-atividade, ou mesmo se constituirão em fins temporários. O próprio fim é meio, na medida em que conduz a atividade e é experimental por se provar na ação. Daí, qual

quer divórcio entre fim, meio e atividade diminuir o significado da própria atividade como um todo.

O filósofo, a título complementar, ainda fez uma distinção entre fim e resultado, considerando como resultado o efeito de qualquer ação e o fim como previsão antecipada de um término possível:

"Toda manifestação de energia produz resultados. Um vendaval carrega as areias do deserto; mudou-se com isto a posição dos grãos de areia. Eis um resultado, um efeito, mas não um *fim*. Pois nada existe no resultado que complete ou realize o que vem antes" (Dewey, 1959:109).

Assim, o resultado se prende a uma relação meramente causal, enquanto que objetivos e fins estão vinculados à "continuidade intrínseca do trabalho ou atividade em questão" (Dewey, 1959:109).

"Porque se se tratar de mera série de atos justapostos, dos quais uns devem ser feitos primeiro e outros depois, já não há problema de fins" (Dewey, 1959:109).

O homem como ser em-se-educando, em-se-fazendo, não estabelece fins ao iniciar a vida para, ao viver, cumprí-los, mas vive e se constrói em atividade, associando fins e ações.

2ª - Qual o papel da inteligência na atividade para Dewey?

Para o pedagogo, toda atividade teria um fim, o qual seria alcançado por meio da própria atividade. Aí a inteligência desempenharia um papel preponderante. Ficaria a seu cargo a formação ou definição de propósitos. O propósito surge de um impulso, transforma-se em desejo (ao se defrontar com um obstáculo) e mantém-se pelo esforço, mas somente com a participação da inteligência podemos estabelecer relações entre a ação e sua(s) consequência(s), ou podemos definir propósitos ao: observarmos o meio e suas condições, compreendermos a relação condições-consequências e formarmos um juízo que comparou o observado com o já vivido.

Somente com a antecipação intelectual do fim, ou seja, com a previsão de consequências podemos firmar propósitos ou mesmo alterá-los em função da própria ação e experiência.

O ato inteligente de pensar é uma experiência e está contido em todas elas ou em qualquer atividade humana inteligente.

3ª - Qual a concepção deweiana de experiência?

Para o pedagogo, ter experiência supunha ter consciência do que acontece ou ter uma atividade com sentido. Mas quando uma atividade tem sentido? Quando ela se prolonga em suas consequências e quando a mudança ocorrida se reflete em uma mudança que se produz em nós. Desta forma, toda a ativi-

dade é experiência e toda experiência é *tentativa*, sair da inércia, e *sofrimento*, cometer algo (Dewey, 1959:152).

"A simples atividade não constitui experiência (...) A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam" (Dewey, 1959:152).

Experiência não equivale simplesmente à aquisição de conhecimentos, não se opõe ao conhecimento e à captação racional, distanciando teoria de prática, nem tão pouco é um somatório do que se fez de modo menos ou mais causal, mas controle deliberado do feito de modo a ser este fecundo em sugestões e significados para o futuro. Onde, experiência com sentido ser aquela determinada pelos princípios da interação entre condições objetivas (do meio) e internas (do sujeito), e da continuidade (incorporando-se vivamente a momentos posteriores do existir).

4^a - Como Dewey interpretou *interesse*?

Interesse, da mesma forma que fim, surgiria no desenvolvimento da ação. O fim representa o aspecto intelectual da ação e o interesse, seu aspecto emocional, volitivo; mas nem o fim é meramente objetivo, nem o interesse é totalmente subjetivo. Ambos se fundem na continuidade da conduta.

Donde, falar de interesse do eu significa estarem o *eu* e o *mundo* comprometidos reciprocamente em uma situação que se desenvolve.

Interesse é participar voluntariamente de uma atividade, de uma experiência. Interesse e fim, interesse e experiência, interesse e inteligência se interligam no homem em suas manifestações e decisões frente a si mesmo ou frente ao mundo objetivo. "Interesse significa que o eu e o mundo exterior se acham juntamente empenhados em uma situação em marcha" (Dewey, 1959:137), significa um comprometimento - inter-esse - unir o aparentemente distante.

5ª - Como entender *liberdade* em Dewey?

Em primeiro lugar, entendendo *onde* se situa esta liberdade. Para o filósofo, na democracia liberal, estabelecadora da liberdade política do indivíduo frente ao Estado e da igualdade de oportunidade para todos. O valor liberdade para Dewey existe em uma sociedade determinada - a norte-americana - ou pelo menos referido ao ideal social democrata, onde "os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus componentes" e onde é "livre o intercâmbio e comunicação da experiência" (Dewey, 1959:106).

"Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável

reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens" (Dewey, 1959:106).

A sociedade democrata liberal se proporia a formar indivíduos livres, no sentido de serem capazes de governar seu próprio destino econômico, político e social.

A liberdade suporia portanto uma nova concepção de disciplina: aquela existente ou construída como forma de organização *natural* do interesse em realização. (Perguntamos: *natural*, na verdade, não seria *cultural*?).

Liberdade é "o marco para atuar com originalidade dentro de uma situação da qual se participa com um interesse, ou um fim, inteligentemente" (Nassif e Cirigliano, 1961: 50).

"Na tradição liberal americana, como na inglesa, a idéia de liberdade tem sido vinculada à idéia de individualidade, do indivíduo. O vínculo, a conexão, tem sido estreita e tão freqüentemente reiterada, que veio a parecer inerente" (Dewey, 1970:117).

Mas esta *liberdade associada à individualidade* pode produzir uma sociedade onde, para que alguns sejam livres, muitos são não-livres. Embora Dewey tivesse constatado tal perigo, ele não o vê como real existente na sociedade americana, mas nas inglesa e alemã (Dewey, 1970: Parte II). Não se deu conta de seu país urbano-industrial ter-se afastado do ideal de autogoverno das instituições e de não proporcionar condições adequadas para este autogoverno.

De qualquer forma, Dewey, em sua concepção filosófico-pedagógica humanista, priorizou o valor liberdade e considerou-o como inerente à natureza humana, não sem questionar tal apreciação e observar a necessidade de condições positivas na cultura para que o valor emergja e vingue. Segundo o filósofo, Estado e Igreja exerceram uma influência deletérea sobre a natureza humana, de modo a coibir o impulso original para liberdade, fazendo-o perder-se ou deformar-se, e mais, conduzindo os homens a minarem as instituições livres por amor ao poder (também visto pelo pensador como um traço da natureza humana) (Dewey, 1970:101-102). Não lhe escapou de suas reflexões, embora de modo ainda ingênuo, a relação existente entre a esfera econômica e político-ideológica, fazendo com que a primeira condicione o discurso da segunda, notadamente o nível ideológico. Assim, proferiu:

"Sejam quais forem as crenças verbais sustentadas, é decisiva a prova de que fatores econômicos são parte intrínseca

da cultura que determina a forma atual das medidas e regras políticas" (Dewey, 1970:102).

A consciência de Dewey da necessidade de uma sociedade livre, no sentido de permitir a todo o cidadão se manifestar e a todos os cidadãos participarem da vida social de modo pleno, levou-o a condenar as pseudo-democracias ou os Estados democráticos que falhassem na convocação de seus membros a um amplo e pleno engajamento, condenando aqueles cujo apoio fosse obtido apenas através de recursos externos e/ou mecânicos - vale dizer, pela coerção e não pelo consenso (Dewey, 1970:104-105). Acrescentaria:

"O problema da liberdade e das instituições democráticas está ligado à questão da espécie de cultura existente: havendo necessidade de uma cultura livre para instituições políticas livres" (Dewey, 1970:106).

Em suma, o problema da liberdade como valor a ser preservado nas democracias e da liberdade de indivíduos com espírito cooperativo foi, para o filósofo, uma questão a ser considerada no contexto cultural e não à margem e/ou fora dele; não esquecendo o fato de as individualidades, ao mesmo tempo, tenderem à diferenciação e à associação naquele mesmo contexto (Dewey, 1970:114-116).

Como o humanismo pedagógico e as questões a ele referentes – a finalidade das ações, o papel da inteligência na atividade, a experiência, o interesse e a liberdade – definiram o corpo da mundivisão deweiana, não resta dúvida ser este conjunto o alvo dos maiores louvores e das maiores críticas por parte do meio intelectual, desde aceitações incondicionais a refutações extremas.

A bem da verdade, encerrando este momento de análise, alguns pontos merecem consideração.

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

Acreditamos serem as críticas, em grande parte, fruto do mau uso que se fez da pedagogia ativa, do desconhecimento das propostas de Dewey e/ou de interpretações equivocadas de seu ideário. Dewey nos chegou para reforçar um movimento contra-hegemônico e em um momento particularmente propício à sua adoção ao extremo e quase acrítica, qual seja, às vésperas do Estado Novo. Confirma nossa suspeita a apresentação da primeira edição de *Democracia e Educação*, feita por

Anísio Teixeira em 1936 e transcrita na terceira edição, por nós consultada, de 1959, onde nosso educador reputou a obra como "uma inestimável contribuição à cultura popular brasileira", "a revelação (...) do que é a democracia e os meios de realizá-la", "a mais sólida e a mais convincente das reivindicações do pensamento moderno no sentido de demonstrar a sua inalterável continuidade com todo o pensamento da humanidade" (p. IX).

Mas o mesmo Anísio Teixeira, na apresentação de *Liberalismo, liberdade e cultura*, em 1970, conseguiu enxergar aquela adesão incondicional e, pelo menos, seu maior erro:

"Nosso erro capital foi o de supor que a natureza humana, uma vez liberada de toda e qualquer restrição externa e deixada a si mesma, produziria automaticamente instituições democráticas capazes de funcionar com êxito. A liberdade é condição, mas o projeto democrático tem de ser construído com imaginação, esforço e paciência. O problema é o de levar a democracia a prevalecer com nossa proposição moral, nossa afirmação, nosso programa e realização" (p.6).

3. APROPRIAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DEWEIANAS PELOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

Encerramos o momento anterior de nossas reflexões

com as palavras de Anísio Teixeira. O pedagogo reconheceu como tendo sido um dos problemas dos escolanovistas no proceso de construção do pensamento educacional brasileiro o da assimilação talvez precipitada, ou ao menos sem um questionamento mais profundo, dos pressupostos educacionais vigentes nos países hegemônicos. Não se trata pois de xenofobia, mas de verificar até onde um ideário estranho a um determinado contexto sócio-cultural realmente, e apesar do esforço dos países centrais sobre os periféricos, consegue explicar este contexto ou sugerir soluções a ele adequadas.

Antes de pinçar alguns elementos da pedagogia progressista no discurso do Manifesto, vale a pena compreendê-lo, situando-o historicamente.

Os anos 30, no espaço educacional, evidenciaram uma luta de caráter ideológico entre "conservadores" e "reformadores". Tal luta foi uma das dimensões do embate entre a velha ordem social oligárquico-aristocrática e a nova ordem social burguesa.

Os "conservadores" tiveram a capitaneá-los a Igreja Católica, membros da oligarquia aristocrática e intelectuais a ambas vinculados, defendendo o ensino como privilégio das elites e o conseqüente domínio por estas do saber sistematizado. A ameaça a pairar sobre a Igreja de perder o quase monopólio da transmissão do saber para o Estado e de, com isto, perder também a hegemonia ideológica sobre as próprias elites, produziu de sua parte uma reação acirrada cujas marchas e contramarchas se refletirão não só nos próprios

atos de um Ministro da Educação agnóstico como Francisco Campos (também elitista e autoritário), como nas Constituições brasileiras de 34 e 37, onde o Estado, assumindo uma atitude de conciliação e de compromisso, admite o privatismo do ensino e o próprio ensino religioso facultativo na rede escolar pública.

Os "reformadores" foram comandados por intelectuais e políticos da classe média emergente, com destaque para o grupo da Associação Brasileira de Educação (ABE), defendendo a idéia do ensino público, gratuito, obrigatório e lei assumido como responsabilidade do Estado, além da acolhida à coeducação.

Em prol do direito de todos à educação, portanto da educação em mãos preferentemente do Estado - único a poderê-la oferecer extensivamente -, Fernando de Azevedo redigiu um Manifesto, assinado por ele e por outros vinte e cinco líderes do movimento de "renovação educacional", intitulado *A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, dada a público em 1932.

O documento se tornou um libelo em favor das idéias reformistas e um compromisso dos escolanovistas com elas. Refletindo as contradições da época, o Manifesto, ao mesmo tempo em que avançava ao estabelecer as relações educação-sociedade, permanecia no terreno romântico dos liberais idealistas do século XIX, defendendo uma ação isolada do educador.

Mas quais foram as reivindicações do Manifesto?

Acompanhando sua própria divisão interna:

1. Na introdução, apontava-se para a necessidade de uma reforma educacional ampla e embora se associasse esta reforma a outras de caráter econômico e social, não se estabelecia uma relação de unidade entre todos os elementos a serem reformados. Ainda na própria introdução, indicava-se a ausência, no Brasil, de uma filosofia da educação e de uma técnica educacional (aplicação de métodos científicos à educação).

2. No item *Movimento de Renovação Nacional*, criticava-se a escola como instituição a se manter segregada do todo social e demandava-se uma atualização/revisão desta prática.

3. No item *Finalidades da Educação*, sobressaía o ideal democrático de formação do cidadão, mas segundo uma ótica burguesa individualista.

4. No item *Valores Mutáveis e Valores Permanentes*, eram destacados como valores permanentes, o trabalho — sem, no entanto, questionar seu processo de divisão na sociedade capitalista —, o espírito de renúncia, disciplina, justiça, consciência social e respeito ao ser humano.

5. No item *O Estado em Face da Educação*, defendia-se a escola pública, gratuita, leiga, obrigatória e a coeducação.

6. No item *A Função Educacional*, propunha-se, além da autonomia e descentralização da função, sua unidade com vistas a atender às diferentes fases do desenvolvimento do

educando.

7. No item *O Processo Educativo: Conceito e Fundamentos da Educação Nova*, algumas premissas escolanovistas eram enfatizadas, tais como a aprendizagem ativa e a criança como centro de tal processo.

8. No item *Plano de Reconstrução Nacional*, reforçava-se além do ensino ativo e criativo, uma continuidade de articulação das reformas educacionais, fato até então impensável em termos brasileiros, bem como a produção de cultura pelas universidades.

9. Os itens *A Unidade de Formação dos Professores e a Unidade de Espírito*, *O Papel da Escola na Vida e sua Função Social* e *A Democracia: Um Programa de Longos Deveres*, apontavam para uma educação cujo propósito seria dar ao povo uma consciência de si mesmo. A ingenuidade se centrava no fato de se crer a educação com poderes de revolucionar a sociedade.

Em 42 páginas, desdobravam-se a defesa da escola pública e o direito de todas as classes à educação integral. Rogava-se por uma ação objetiva do Estado no sentido de estar eliminando os obstáculos impostos às classes menos favorecidas referentemente às oportunidades educacionais, tornando a obrigatoriedade escolar um instrumento para extinguir privilégios classistas.

O Manifesto, ao pregar a descentralização, veio de se chocar com a Reforma Francisco Campos e com o próprio espírito centralista da Revolução de 30. Pressupondo a *atividade*,

mas não a *uniformidade* do sistema educacional, os escolanovistas também criticavam uma estrutura dualista de ensino, subdividida em ensino primário e profissional, para as classes proletárias, e ensino secundário e superior, para as classes favorecidas.

Muito à frente de sua época, o Manifesto tratava a educação como um problema social e, de certa forma, o movimento renovador influenciou na elaboração do texto constitucional de 34, exceto na instituição do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, como já dissemos. A Constituição do Estado Novo, em 37, voltaria a tratar da educação de modo restritivo e muitas das conquistas dos reformadores se perderam, sendo, até hoje, motivo de lutas de diferentes segmentos sociais, de modo amplo e dos educadores, de modo específico.

Após situar o Manifesto, vale retomar nossa questão: Onde, no texto dos escolanovistas, encontramos as idéias deweianas? De modo sintético, em Azevedo (1932):

1. Na relação entre educação e sociedade – não uma relação de unidade, mas, ao menos, uma relação não-dualista;

2. Na necessidade de se considerar o homem como centro do processo educativo, despertando seu potencial, "de dentro para fora" (p.53);

3. Na urgência de estabelecer uma filosofia da educação, determinando-lhe fins a serem alcançados e os meios para atingi-los calcados no "espírito científico" (p.37) e na premissa democrática de que todo indivíduo tem o direito

a ser educado "até onde o permitam as suas aptidões naturais" (p.42);

4. Na ênfase à preparação do homem para o exercício da cidadania e para o trabalho (p.44 e 45);

5. Na aceitação da "capacidade individual" como único elemento a distinguir os seres humanos (p.65);

6. Na defesa da aprendizagem através da experiência, reagindo contra a passividade, o intelectualismo e o verbalismo da escola tradicional (p.54) e da aprendizagem voltada para o interesse e satisfação das necessidades individuais, considerados os fatores biopsicológicos (p.54);

7. Na organização do espaço escolar como uma "sociedade em miniatura" (p.55), onde o indivíduo se põe em contato com a vida social e se desenvolve como ser social (p.55-56), preparando-se para um mundo em transformação;

8. Na crença de a educação promover ou consolidar revoluções sociais "fecundas" (p.73).

O manifesto não incorreu nos erros de confundir liberdade com permissividade, interesse com dispersão, atividade com lazer sem direção, experiência com ativismo errante ou prática pedagógica sem objetivos.

A assimilação do ideário deweyano não sofreu distorções, no entanto, faltou a Dewey e aos escolanovistas pensar a sociedade e a educação "fora" ou "além" da estrutura classista das sociedades capitalistas e pensar não ser o indivíduo o principal responsável por seu "fracasso" ou "sucesso" numa sociedade de classes.

Considerando a educação não como um privilégio mas como um bem acessível a todos, os escolanovistas atenderam a um reclamo das novas classes sociais emergentes e do desenvolvimento urbano, mas não questionaram a própria ordem social vigente. Interpelaram a escola tradicional mas não a sociedade tradicional burguesa.

Tal como Dewey, os renovadores "atualizaram" a escola capitalista, mas não poderiam revolucioná-la porque não houve rompimento da estrutura. Isto é de tal forma patente que o ensino profissional ou pelo trabalho, tão querido dos escolanovistas, permaneceu, mas distorcido, na Carta de 37 como destinado às "classes menos favorecidas", lesando os princípios democráticos.

4. ALGUMAS QUESTÕES

John Dewey, bem como outros pedagogos norte-americanos e europeus, fertilizaram a partir de 1930 o campo educacional brasileiro. Suas propostas estão vivas nos documentos da época, reinterpretao e modernizando a hegemonia exercida sobre nossos intelectuais. Estes compreenderam porções do momento histórico brasileiro, mas não sua totalidade. O caudilhismo paternalista de Getúlio Vargas e de sua era, mais produziram o ocaso do liberalismo social do que seu aperfeiçoamento, confinando às Cartas de 34 e de 46, algumas conquistas dos "progressistas".

Se, para os norte-americanos como Dewey, o Estado

servia de proteger a sociedade civil e a liberdade de seus cidadãos, no Brasil de Getúlio, o Estado, do ponto de vista econômico, tendeu para um liberalismo de conciliação, de compromisso, enquanto do ponto de vista social persistiu autoritário, intervindo decisivamente na sociedade civil.

A coordenação dos avanços no campo educacional pelos intelectuais, conformados segundo matrizes liberais estrangeiras, não forjou um ideário suficientemente convincente e palatável – embalado pelo humanismo pedagógico –, a ponto de enfrentar com alguma chance de vitória o caudilhismo getulista e o integralismo.

Diante deste quadro e de seus desdobramentos no presente, algumas questões se tornam impertinentes.

1. Permitiu o Estado brasileiro – de 30 até nossos dias – a efetiva e plena participação dos cidadãos na formação dos valores reguladores da convivência humana, ou esta é uma tarefa a ser realizada e realizável?

2. É possível pensar uma escola plenamente democrática, ativa, voltada para a formação do cidadão em um sistema capitalista? Ou há necessidade de se reformar toda a estrutura, sem o que a escola democrática permanece utopia?

3. Diante do embate e da penetração de correntes filosóficas e educacionais hegemônicas no Brasil, poderíamos almejar um pensamento educacional brasileiro próprio, embora sensível a outras manifestações não-brasileiras? Até onde as correntes do pensamento não brasileiro impediram ou dificultaram uma elaboração própria voltada para nossas questões?

Isto é desejável; é necessário?

Não temos as respostas, mas algumas evidências. No Brasil, vem-se ampliando a capacidade de organização social de diversos segmentos da sociedade civil fora da tutela do Estado. Concomitantemente, cresce a exigência de maior igualdade social, porque cresceu a consciência da desigualdade. Se há exigência de igualdade, há também a de participação popular no andamento das questões públicas e no planejamento democrático em todos os setores - educação, saúde, habitação, etc. Talvez estes fatores fortalecidos venham de facilitar o processo democrático e com ele a efetiva democracia escolar - sonho mal realizado de algumas gerações de brasileiros -, bem como a conciliação entre ética e poder.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a concepção de humanismo pedagógico ventilada por John Dewey em duas de suas obras (*Democracia e Educação* - 1959 - e *Liberalismo, liberdade e cultura* - 1979) e a apropriação daquela concepção pelos Pioneiros da Educação Nova.

ABSTRACT

The object of this article is to present the con-

ception of pedagogical humanism articulated by John Dewey in two of his books (*Democracy and Education* - 1959 - and *Liberalism, freedom and culture* - 1979 -) and the assumption of that conception by the Pioneers of the New Education.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, Fernando de. *A reconstrução educacional no Brasil: Ao povo e ao governo*. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1932.
- CAMPOS, Francisco. *Carta de Francisco Campos a Getúlio Vargas, de 18.4.1931*. CPDOC/FGV. Ref. GV 31/4/18/1.
- CUNHA, Luiz Antonio R. da. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. 3ª ed., São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1959.
- _____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1970.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 9ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1973.
- HESSEN, J. *Teoría del Conocimiento*. 9ª ed., Madrid (Esp.), Espasa-Calpe, 1961.
- MEDEIROS, Jarbas. *Ideologia autoritária no Brasil: 1930-1945*. Rio de Janeiro, FGV, 1978.

NASSIF, Ricardo. *Dewey: Su pensamento pedagógico*. Buenos Aires (Arg.), Centro Editor de América Latina, 1968.

NASSIF, Ricardo & CIRIGLIANO, Gustavo F. J. *En el centenario de John Dewey*. La Plata (Arg.), Universidad Nacional de La Plata, 1961.

NATIONAL Commission on Excellence in Education. *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington D. C., U. S. Government Printing Office, abr. 1983.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 5ª ed., Petrópolis (RJ), Vozes, 1984.

SUCUPIRA, Newton. John Dewey: Uma filosofia da experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP, 34(80):78-95, out./dez. 1960.