



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PATRICIA MELO MAGOGA

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM DEWEY E TEIXEIRA:
A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO
SOCIAL**

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

PATRICIA MELO MAGOGA

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM DEWEY E TEIXEIRA:
A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO
SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Magoga, Patricia Melo.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM DEWEY E TEIXEIRA : A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO SOCIAL / Patricia Melo Magoga. - Londrina, 2020.
158 f.

Orientador: Darcísio Natal Muraro.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Escola Pública - Tese. 2. Democracia - Tese. 3. Integração Social - Tese. 4. Desenvolvimento - Tese. I. Natal Muraro, Darcísio . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

PATRICIA MELO MAGOGA

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM DEWEY E TEIXEIRA:
A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia da Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Darcisio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Edna M. M. do Nascimento
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Londrina, 19 de fevereiro de 2020.

Dedico este trabalho a todos que educam na e para a democracia, promovendo o desenvolvimento humano e a integração social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que me apoiaram, que me deram suporte, que acreditaram em mim, que me ajudaram direta ou indiretamente. Foram tantos, por meio de conversas formais ou informais em mesas de bar, em cafés da tarde, em almoços e jantares. Tantos por meio de discussões as quais me fizeram refletir sobre toda a filosofia que eu estava estudando. Por meio de sessões de terapia, de atividade física, voltas e voltas em volta do lago. Por meio de grupos de estudo e congressos. São muitos os envolvidos nesse caminhar de aprendizados ao longo desses dois anos, no entanto, sempre têm aqueles mais presentes, o que não releva a importância dos outros, mas revela uma gratidão especial por aqueles.

Começo, prioritariamente e com merecido destaque, agradecendo a minha família, Claudete Melo Magoga (minha mãe), Antônio Magoga Neto (meu pai), Priscila Melo Magoga (minha irmã), Rubens Melo Magoga (meu irmão) os quais, a sua maneira, acreditaram e apoiaram as minhas escolhas. Ademais, suportaram com paciência, direta e indiretamente, os espasmos de estresse em virtude dos desafios desse percurso de muito estudo filosófico, científico e conseqüente autoconhecimento. Além do apoio incondicional nas questões práticas da vida cotidiana. Reforço o agradecimento ao meu pai, que com todo seu intelecto popular adquirido nas suas experiências mundanas e com suas preferências políticas e morais, influenciou-me positivamente, tornando-me, assim, uma curiosa de causas nobres, como política e filosofia. Interesses que me levaram a escolher a educação como forma de me doar à comunidade e ao ideal social nela implícito.

Meu muito obrigado também a todos da equipe FIEP por me proporcionarem a possibilidade de dar meus primeiros passos em direção ao mestrado, aqui representados por meu ex-diretor João Paulo Silva e pelo então secretário e grande amigo Guilherme Henrique Carvalho Ferreira. Ainda no âmbito profissional, agradeço ao Ademar Luiz Fedrigo, por proporcionar-me condições para que eu pudesse me dedicar mais e melhor à minha pesquisa enquanto mestranda.

Agradeço também a CAPES, visto que, a partir do financiamento, garantiu maior tranquilidade e tempo para me dedicar ao trabalho científico e filosófico.

No campo da amizade, nesses agradecimentos especiais, cito Ana Carolina de Calmon e Munhoz, Livia Guedes Esteves de Souza, Regiane Fabiano Vicente, Talita Cristina Valente e Thalita Cabrera Massucato, que formam meu grupo de

amigas embrionado há 20 anos e intitulado “Bidytitas”. Grupo este representado por cinco grandes mulheres as quais talvez nem saibam o quanto foram importantes e me impulsionaram nesse desafio.

Em conjunto, agradeço aqueles amigos também educadores que o caminho da profissão me trouxe, os quais frequentemente lembram-me dos motivos de ter escolhido a educação: Gabriela Spagnuolo Cavicchioli, Luciana Catarino, Naiara Maria de Farias Juliani, Natália Amorim Soares, Flavia Midori Sato Rollwagem, Caio César Malassise Luiz, Guilherme Henrique Carvalho Ferreira, Nayara Nicolim e Angelita Silveira. Faço aqui um destaque merecido aos três últimos grandes amigos supracitados, por abraçarem minha ideia de discutir informalmente o meu texto a fim de escrever as considerações finais da forma mais fidedigna às minhas reflexões.

Cito também aqueles que a vida trouxe aleatoriamente (ou não) como presentes do universo e que só por serem quem são e estarem próximos nesses últimos anos, trouxeram-me conforto e me estimularam de alguma forma nas reflexões: Rodrigo Augusto Campos Pereira, Caio Júlio Cesar Maia e Souza, Dhayana Garcia de Paula Rossito Neia, Carla Casarim, João Paulo Furtado. Agradeço ao Zoser Luiz Moraes Gomes que a sua maneira, enquanto então parceiro, apoiou-me nesse período, contribuindo com as minhas reflexões, escrita e apresentações expositivas.

Meu muito obrigado repleto de carinho à Ândrea Caroline de Abreu Custódio, psicanalista que realizou comigo um trabalho admirável enquanto minha terapeuta antes, durante e depois desse período.

Aos meus colegas de mestrado, Damarli Guarnieri, Bruna da Silva Duarte, Antonio Oliveira Dju, Maria Janaina Piedade Souza e demais membros do grupo de pesquisa Educação Filosófica e Experiência Democrática: a democracia como modo de vida ético e político, meu muito obrigado pelas discussões, parceria em congressos, troca de experiências, informações importantes e palavras de apoio.

Agradeço meu orientador, Prof. Dr. Darcisio Natal Muraro, pois, com toda sua tranquilidade e postura filosófica, permitiu-me buscar as respostas que eu procurava de forma autônoma. Com palavras sábias, ajudou-me a seguir em frente mesmo quando eu achava que não ia conseguir ou que não estava no caminho certo.

Acrescento, aqui, meus agradecimentos às sugestões, colocações e correções das professoras que participaram da minha banca, Profa. Dra. Leoni Padilha, sempre me enchendo de esperança com sua leveza e fé na educação; e Profa. Dra. Edna M. M. do Nascimento, com sua postura crítica e instigante.

É

A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor
A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar, mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade

É

A gente não tem cara de panaca
A gente não tem jeito de babaca
A gente não está
Com a bunda exposta na janela
Pra passar a mão nela

É

A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação

Gonzaguinha

MAGOGA, Patrícia Melo. **Educação e Democracia em Dewey e Teixeira: a possibilidade de desenvolvimento e integração social.** 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Perceber que o sistema de ensino convencional praticado no Brasil, desde os primórdios da história da educação escolar, contribui para a desagregação social, foi a motivação para o início dessa pesquisa. A considerar que esse sistema de ensino sempre foi direcionado por uma elite dominante, tendo como objetivo selecionar os privilegiados para seguir no processo educacional, é possível compreender porque contribui para a divisão de classes existente no Brasil. Entendemos que o genuíno papel da educação é o da formação do indivíduo para a vida comunitária, além de oportunizar que cada um, igualmente, possa desenvolver sua inteligência e capacidades. Sendo assim, esta pesquisa tem o objetivo de mostrar que este é o caminho para uma sociedade desenvolvida e integrada socialmente, pois é por meio da educação que encontramos a oportunidade de formar cidadãos reflexivos, conscientes, críticos e sociais. Indivíduos esses capazes de assumir responsabilmente a sua participação no desenvolvimento da sociedade a partir dos ideais democráticos. Diante disso, o problema central dessa pesquisa é: qual é o papel da educação na efetivação de uma sociedade democrática em busca do desenvolvimento e da integração social? Para encontrar as possíveis respostas, julgamos importante compreender o sistema educacional de forma mais aprofundada por meio do estudo da filosofia da educação. As obras de John Dewey e Anísio Teixeira, pensadores que dedicaram sua produção teórica nesta área da filosofia, foram as fontes primárias para esse trabalho. Na perspectiva desses autores, o conceito de educação consiste em um processo reflexivo de reconstrução e reorganização da experiência. A análise sobre os conceitos de democracia e educação e a reflexão sobre a relação entre eles se fez fundamental para compreender o papel da educação na efetivação de uma sociedade democrática. Para tanto, no primeiro capítulo, analisamos o conceito de democracia e indivíduo na perspectiva de Dewey, destacando a teoria do pensamento reflexivo e sua função social para a educação democrática. No segundo capítulo, foi discutida a concepção de educação desses autores, além de uma análise da visão de Teixeira a respeito do desenvolvimento nacional pautado na sua ideia de integração social. No terceiro e último capítulo, primeiramente trouxemos a conceituação de escola nas teorias deweyana e anisiana. Em seguida, foi realizada a análise da prática pedagógica do autor brasileiro expressa na dinâmica da Escola Parque, idealizada e fundada por ele, com o intuito de evidenciar a possibilidade de desenvolvimento com a abordagem da integração social. Os autores entendem que à educação cabe também romper com os paradigmas alienantes impostos por uma sociedade dominante. A finalidade do estudo é, ainda, provocar reflexões sobre a maneira pela qual uma sociedade democrática e integrada socialmente pode contribuir para o seu desenvolvimento. Essa pesquisa seguiu uma metodologia qualitativa, de caráter bibliográfico, embasada nas obras de Dewey e Teixeira que serviram de fonte para a análise conceitual de democracia, educação, desenvolvimento e integração social.

Palavras-chave: Democracia. Educação. Integração Social. Desenvolvimento.

MAGOGA, Patrícia Melo. **Education and Democracy in Dewey and Teixeira: the possibility of development and social integration.** 2019. 158 p. Dissertation (Master's in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

Realizing that the conventional education system practiced in Brazil, since the beginnings of the history of school education, contributed to social breakdown was the motivation to start this research. Considering that this education system has always been directed by the dominant elite, with the objective of selecting the privileged to continue in the educational process, it is possible to understand why it contributes to the division of classes existing in Brazil. We understand the genuine role of education is to prepare individuals for community life, besides providing opportunities for each one, equally, to develop their intelligence and capacities. Therefore, this research aims to show that this is the way to a socially developed and integrated society, because it is through education that we find the opportunity to form reflective, conscious, critical and social citizens. Individuals who are able to responsibly assume their participation in the development of society based on democratic ideals. Given this, the central problem of this research was elaborated as it follows: What is the role of education in the realization of a democratic society in search of development and social integration? In order to find possible answers, we believe it is important to search a deeper understanding of the educational system through the study of the philosophy of education. The writings of John Dewey and Anísio Teixeira, thinkers who have dedicated their theoretical production in this area of philosophy, were the primary sources for this work. From the perspective of these authors, the concept of education consists on a reflexive process of reconstructing and reorganizing experience. The analysis of the concepts of democracy and education and the reflection on the relationship between them became essential to understand the role of education in the realization of a democratic society. Hence, in the first chapter, the concept of democracy and the individual was analyzed in Dewey's perspective, highlighting the theory of reflective thinking and its social function for education. In the second chapter, there was a discussion of the conception of education in the two authors, in addition to an analysis of Teixeira's vision regarding national development based on his idea of social integration. In the third and last chapter, primarily we brought the conceptualization of school in Dewey and Teixeira's theories. Then, the educational practice of the Brazilian author expressed in the dynamics of Escola Parque, idealized and founded by him, was analyzed in order to highlight the possibility of development with the approach of social integration. The authors understand education must also break with the alienating paradigms imposed by the dominant society. The purpose of the study is also to provoke reflections on the way that a democratic and socially integrated society can contribute to its development. This research followed a qualitative methodology, of bibliographic character based on the works of Dewey and Teixeira that purveyed sources for the conceptual analysis of democracy, education, development and social integration.

Keywords: Democracy. Education. Social integration. Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 DEMOCRACIA E A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE REFLEXIVA NA PERSPECTIVA DE DEWEY	14
1.1 O INDÍDUO E A SOCIEDADE	14
1.2 C OMUNICAÇÃO: A FORMA HUMANA DE SE ASSOCIAR	16
1.3 I MATURIDADE E DEPENDÊNCIA: CAPACIDADES POSITIVAS	18
1.4 O INTERESSE	23
1.5 E XPERIÊNCIA: A ORIGEM DO PENSAMENTO REFLEXIVO	27
1.6 A CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA	41
1.7 O PÚBLICO E O PRIVADO	63
2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL	69
2.1 A INFLUÊNCIA DAS PRIMEIRAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NO PENSAMENTO DEWEYANO	69
2.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DEWEY E TEIXEIRA	74
2.3 A ESCOLA PÚBLICA UNIVERSAL E O DESENVOLVIMENTO	84
3 A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL E A ESCOLA NOVA	93
3.1 A ANÍSIO TEIXEIRA E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	93
3.2 O CONCEITO E OS FUNDAMENTOS DA ESCOLA NOVA	104
3.3 A ESCOLA PÚBLICA COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO SOCIAL PARA ANÍSIO TEIXEIRA	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

INTRODUÇÃO

A motivação desse estudo surgiu a partir de algumas inquietações pessoais acerca da relação entre educação e sociedade que me incomodam desde os tempos de escola básica. A maneira como o regime econômico e político no qual vivemos gera um processo de desagregação social e estimula a concentração de renda nas mãos de um grupo pequeno e seletivo tem sido fator de profunda indignação. Na medida em que a educação passou a ser meu objeto de estudo, enquanto estudante de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, e, ainda, minha profissão, a compreensão de que o sistema de ensino brasileiro que não enfrenta e não rompe com esse modelo de sociedade, mas ao contrário, favorece a reprodução dele, tornou-se a segunda razão de espanto.

Perceber que o sistema de ensino convencional que praticamos desde os primórdios da história da educação escolar brasileira contribui para a divisão de classes me faz pensar que a educação não está cumprindo com o seu verdadeiro papel de formar pessoas para a vida em comunidade, desenvolvendo a inteligência e as capacidades de cada um em prol do bem comum. Com isso, a educação se distancia da reflexão e construção de valores democráticos que proporcionam a integração social, fato esse que me preocupa ainda mais.

Para fundamentar a teoria de que o sistema de ensino brasileiro favorece a desagregação social praticada por nosso regime econômico e político, trago as ideias de Anísio Teixeira (1900-1971), filósofo brasileiro nascido na Bahia, o qual foi um importante estudioso da educação nacional, um dos principais idealizadores das mudanças que marcaram o nosso sistema de ensino com a implementação da escola pública. Ele é um dos defensores e precursores da educação progressiva no Brasil. Figura da qual falaremos com maior prestígio e detalhamento ao longo desta pesquisa. Sua teoria desenvolve e comprova, por meio de dados, a problemática colocada, começando com um breve resgate da história da educação brasileira que sofreu grande influência europeia.

Teixeira (1971) expõe que, na Europa, até a Revolução Francesa, a educação escolar não tinha ainda o papel de formar o ser humano para viver em comunidade. Ela era considerada como uma especialização do indivíduo que já tinha passado por sua formação básica fornecida pela própria sociedade, em

especial, pela classe na qual crescera, classe essa que envolvia a família e as instituições representativas, por exemplo, a igreja. De acordo com o filósofo brasileiro (1971, p. 13), “objetivos, métodos, processos, tudo passou nela a ser algo de muito especializado e, portanto, remoto, alheio à vida quotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens”. Esse modelo de educação pode ser entendido como herança do dualismo grego que separava conhecimento prático ou empírico do conhecimento intelectual ou racional.

Uma vez que a classe na qual o indivíduo pertencia era fator determinante na sua formação, fica evidente que a educação como especialização, ou seja, conhecimento erudito, era fornecida apenas para filhos de intelectuais, representantes da elite, com alto nível de instrução que tiveram acesso à cultura e ao estudo avançado. Podemos afirmar, então, que o sistema educacional não acontecia para os membros da classe desfavorecida devido à posição que ocupavam na sociedade.

O mesmo aconteceu no Brasil, já que durante a colonização, os europeus, que já tinham uma cultura mais aparelhada e representavam a classe elitizada, ficaram com o controle e poder da sociedade, enquanto a população nativa e os negros ficaram subordinados a eles e, como consequência, sem acesso à educação escolar. Importante destacar que, uma vez que a cultura europeia era cristã, a então classe dominante designou a igreja como responsável pelo sistema educacional vigente, o qual passou a ser direcionado pelos jesuítas no século XVI.

Ademais, a igreja e a elite que estavam no poder tinham o interesse de assegurar os padrões existentes. A estratégia para isso era manter a maior parte da população longe do pensar autônomo e do acesso ao saber intelectual com o intuito de evitar a expansão da educação sistematizada, ao invés de fornecê-la para todos:

A educação escolar da época era a educação dos jesuítas, isto é, uma educação destinada a formar um pequeno grupo de instruídos para o serviço de direção, por eles orientada, da sociedade. Esses instruídos seriam os sacerdotes e alguns leigos, a serviço dos senhores ou da Igreja. A profissão da inteligência não tinha autonomia na época e em tais condições, e ainda menos a poderia ter com a formação jesuítica, cuja excelência era exatamente a de conseguir treinar a inteligência e mantê-la em completa e passiva subordinação. Quando e se alguma inteligência se emancipava, era que o método falhara. (TEIXEIRA, 1969, p. 64)

Teixeira (1971) explica que, no século XVIII, a Convenção Francesa¹, documento que revolucionou a concepção de educação a nível mundial, desconstruiu aquela velha ideia do ensino escolástico e eclesiástico, de uma inteligência contemplativa que alcançava apenas um grupo pequeno e elitizado. Em contraposição, essa Convenção trouxe então o ideal de uma educação que, por meio dela, todos os cidadãos livremente pudessem buscar sua ascensão social independente de classe, religião e herança, ou seja, uma educação para todos. Essa ideia rompe com a sociedade constituída de privilégios. A partir daí, nasce o novo e verdadeiro papel da educação enquanto formação comum do homem, papel esse que oportuniza às crianças de todas as posições sociais e religiões desenvolver a sua inteligência e formar hábitos de pensar e agir socialmente. Nas palavras do autor:

Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na realidade, uma instituição que, a despeito da família, da classe e da religião, viria a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem. (TEIXEIRA, 1971, p. 12)

Essa transformação conseguiu ainda desconstruir aquela outra velha ideia dicotômica de teoria e prática, fazendo com que a escola deixasse de ser apenas lugar de conhecimento racional. A aproximação do conhecimento prático e do conhecimento teórico fez nascer o conceito de ciência experimental que, conforme Teixeira (1971, p. 14), “[...] nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina [...]”. Com isso, a educação se voltava para a realidade concreta do mundo e da existência humana. O conhecimento deixou de ser entendido como algo de caráter puramente racional e foi submetido à comprovação da experiência, o que fez dele um saber

¹ De acordo com Quadros (2011), a oferta de ensino público surge em favor das novas demandas de mercado decorrentes das transformações sociais e econômicas que motivaram a Revolução Francesa. Conforme a autora, “O momento inicial da revolução burguesa constituiu o momento em que o proletariado urbano e rural atingiu um estado de miséria atemorizador” (2011, p. 2), o que aguçou a sensibilidade política e revolucionária nas camadas populares. A Revolução liquidou o regime feudal e aristocrático inclusive com o apoio da burguesia que estava em defesa do desenvolvimento social e econômico. Com a Revolução, foi proclamada a República. Foi nesse contexto histórico que surgiram os primeiros discursos que colocaram o sistema educacional no centro de uma nova organização social. Fato este que contribuiu com o surgimento da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, a qual teve repercussão mundial. A autora completa, “O papel da instrução representou uma nova possibilidade para as classes populares e camponesas se posicionarem frente à dominação” (2011, p. 4).

empírico. Fato este que gerou o conhecimento científico moderno:

[...] em face do caráter novo do conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo. (TEIXEIRA, 1971, p. 17)

Apesar de a Convenção Francesa ter tido repercussão mundial, seus princípios não foram integralmente instaurados no Brasil. Ainda em sua contemporaneidade, o nosso país mantém o sistema de ensino arcaico, fornecido por meio de exposição oral e que tem como absoluto o conhecimento racional a ser ensinado apenas para sua reprodução nos exames que supostamente avaliam o que os alunos sabem. Devido à clareza e verdade despidas nas palavras do educador brasileiro, fazemos uso delas próprias, justificando assim a longa citação que se segue:

Somente semelhante teoria do saber poderia produzir a escola brasileira, com seus curtos períodos de aulas, seus pobres livros esquemáticos e seus exames para reprodução do aprendido nas aulas. Acrescentamos uma novidade à teoria: na Idade Média o “lente” era um especialista desse tipo de saber, nada mais fazia do que lidar com os seus alfarrábios, era mestre de uma arte hermética, de que o aluno seria o aprendiz. Entre nós, o “professor” pode ser qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler. Encurtamos o período de aulas, *encurtamos* os professores. Nessa escola brasileira, tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores... Somente não pode ser dispensada a *lista completa de matérias*. Qualquer daquelas disciplinas tem de existir no currículo. Uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício de nossa cultura! Ai de quem pensar em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra! (TEIXEIRA, 1971, p. 20)

Feito esse resgate da história educacional, em especial, do Brasil, juntamente com algumas reflexões importantes acerca da educação enquanto privilégio e sobre os conhecimentos racionais e empíricos, consideramos importante e necessário também trazer alguns dados numéricos. Portanto, segue quadro abaixo:

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE DOS ALUNOS NA ESCOLA PRIMÁRIA

ANOS	MATRÍCULA TOTAL	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	CONCLUSÃO DO CURSO
1944	2.631.451	1.402.647	577.130	391.610	219.674	127.468
1945	2.741.725	1.478.113	597.384	398.180	226.577	127.151
1946	2.887.960	1.583.585	613.349	419.779	228.365	133.591
1947	3.063.775	1.675.887	662.148	440.372	251.137	149.725
1948	3.301.084	1.864.987	698.408	462.459	258.534	185.251
1949	3.479.056	1.960.732	736.666	487.585	279.903	193.822
1950	3.709.887	2.087.964	784.546	519.911	299.009	206.380
1951	3.860.593	2.180.131	805.060	545.737	310.615	219.241
1952	3.964.905	2.239.859	833.329	549.096	322.010	236.089
1953	4.142.318	2.352.093	854.480	581.476	336.196	243.652
1963	6.866.175	3.282.948	1.762.136	1.015.639	806.052	646.521

Fonte: TEIXEIRA (1971, p. 26)

Ao analisar individualmente a segunda coluna da tabela, é possível identificar que, naquela época, o número de matrículas aumentava anualmente, ou seja, a cada ano mais crianças estavam tendo acesso à educação escolar pública. Esse dado seria de causar entusiasmo se não fosse ilusória a ideia de progresso. Teixeira (1971) chama atenção para essa falsa ideia, pois uma vez que a população aumentava em mais de 3% ao ano, o progresso exposto no quadro não representava o crescimento de crianças na escola.

Segundo o autor (1971, p. 24), “em face do crescimento da população, estamos a congestionar as escolas e não a aumentá-las [...]”. Ademais, esconde-se por trás dos números aparentemente positivos o fato de que as matrículas foram aumentando sem que a organização escolar conseguisse acompanhar esse aumento. Diante disso, a escola do século XX dividiu-se em turnos e reduziu o programa escolar quando passou a oferecer apenas meio dia de aula. Essa nova forma de administrar as questões escolares fazia com que a escola fosse cada vez menos educativa. Completa o autor:

Tais circunstâncias fazem com que a escola primária venha perdendo a função característica de ser a grande escola comum da nação, a escola de base, em que se educa a grande maioria dos seus filhos para se constituir simples escola de acesso, preparatória ao ginásio, para onde se dirige a maior parte dos alunos que logram chegar à quarta série. (TEIXEIRA, 1971, p. 34)

Continuando a análise do quadro exposto, é possível ainda observar números que demonstravam grande evasão e reprovação escolar no ensino primário do Brasil nos anos mencionados. De acordo com Teixeira (1971, p. 33), “esses alunos não se conservam na escola, em média, mais que 2 anos e pouco. Em todo o país, apenas 8 a 10% deles chegam à quarta série primária”. Refletindo sobre essas informações, surgem algumas questões: Por que houve tanta redução no número de alunos matriculados em cada série? Por que foi tão baixo o número de alunos aprovados dentre aqueles que se mantiveram até a última série do primário? O que a escola pública brasileira estava fazendo para afastar tantas crianças? E, por último mas tão relevante quanto, dentre aqueles 6.866.175 matriculados em 1963, quem eram os 646.521 indivíduos que, além de se manterem na escola, conseguiram ser aprovados?

O fato é que no contexto em que Teixeira estava inserido naquele período, o sistema educacional brasileiro praticava um modelo de ensino que tinha como objetivo retirar da massa apenas aqueles que poderiam ter uma vida mais fácil e de lazer, já que selecionava apenas os melhores. Era selecionando os privilegiados que o sistema de ensino nacional participava daquele processo de segregação mencionado no primeiro parágrafo dessa introdução. Sendo esse o objetivo daqueles que estavam no comando da escola pública, é possível entender que o nosso modelo educacional estivesse de fato funcionando, como expõe Teixeira (1979, p. 23), “[...] exatamente por não educar todos mas somente uma parte”. As informações apresentadas constataam que o nosso sistema de ensino da época realmente fortalecia a divisão de classes, realidade que infelizmente não deixou de existir até os dias atuais, conforme veremos ao longo dessa pesquisa. Teixeira reitera tal constatação:

[...] As escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isto mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas jamais foi criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante. (TEIXEIRA, 1971, p. 27)

Quando os detentores do poder perceberam o grande potencial da educação como meio de manter os seus interesses privados por intermédio da

soberania política, passaram a conduzi-la estrategicamente. Desde a Colônia, todos aqueles que estiveram no poder mantiveram essa estratégia. Durante a República, esse movimento foi aperfeiçoado e a educação passou a ser responsabilidade do Estado, tendo assim uma função cívica. O Estado trouxe a ideia de nacionalismo, na qual formar o cidadão ao invés de formar o “homem” tornou-se a meta da educação.

Para fortalecer a velha estratégia, o governo passou a fornecer não só os meios para a manutenção das escolas públicas, como também os objetivos. Com isso, a educação foi usada como ferramenta de controle para fornecer acesso limitado ao conhecimento em detrimento do desenvolvimento livre, pessoal e coletivo dos indivíduos, garantindo, desse modo, a manutenção dos interesses daqueles que estavam no poder. Para fortalecer a falsa ideia de que o governo estava investindo na educação por desejar o desenvolvimento da população, os seus representantes precisavam melhorar os números da educação pública no país. De fato, fizeram-no.

Além disso, o censo escolar realizado nos últimos anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostra um aumento significativo e gradativo nas matrículas das séries iniciais nas escolas municipais em comparação com o último quadro apresentado nesse trabalho. Em 2013, foram 10.791.218 alunos matriculados do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Em 2014, foram 10.722.666, em 2015, 10.554.212, em 2016, 10.462.640 e, em 2017, o Brasil teve 10.422.924 alunos matriculados nos anos iniciais da educação básica².

Os dados do censo mostram ainda que os números de evasão e reprovação escolar diminuíram bastante em comparação com o quadro de Teixeira exposto anteriormente. O total de aprovação no quinto ano do Ensino Fundamental, em 2013, foi de 89,4%, em 2014 foi de 89,8%, em 2015, de 90,3%, em 2016, de 90,1% e, em 2017, tivemos 91,5% dos estudantes aprovados no último ano das séries iniciais da educação básica no Brasil³. Logicamente, esses números devem ser motivo de comemoração, pois representam uma melhoria fidedigna à realidade, ainda que isso não signifique a validação de uma escola pública universal e de qualidade.

É importante ficarmos atentos, pois parece que a intenção dos

² Dados apresentados na Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica, encontrada no site do Inep (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>).

³ Idem 2

governantes é dar à população a sensação de desenvolvimento pessoal e cumprimento dos seus direitos. Para tanto, eles combinam a ideia de desenvolvimento humano e social com a subordinação disciplinar do povo às instituições que se encontram no poder. Isso mostra que a educação, enquanto instituição que favorece a reprodução desse sistema no nosso país, além de ser uma realidade de longa data, é proveniente de interesses privados.

Os conhecimentos adquiridos na graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, agregados à experiência profissional na rotina escolar durante 15 anos como professora, educadora social e coordenadora na rede privada e no terceiro setor, levaram-me à percepção e consciência do papel equivocado que a educação está fazendo na sociedade brasileira. Fato esse que me motivou a buscar compreender o sistema educacional de forma mais aprofundada por meio de estudos acadêmicos os quais abrangem a discussão política, filosófica e empírica acerca dos seus conceitos e da sua finalidade.

Em paralelo, veio o desejo de encontrar uma maneira de mostrar que o caminho para uma sociedade desenvolvida e integrada socialmente é a educação, pois é nela que encontramos a oportunidade de formar cidadãos reflexivos, conscientes, críticos e sociais. Indivíduos capazes de assumir responsabilmente sua participação no desenvolvimento da sociedade a partir dos ideais democráticos voltados para a integração social.

Constatado o interesse no tema em questão e a fim de fundamentar tais motivações, nasceu a vontade de retomar as reflexões acerca da finalidade e da efetividade da educação por meio do estudo da filosofia da educação. Após conhecer John Dewey (1859-1952), por intermédio de um grupo de pesquisa acadêmico, não tive dúvida que essa retomada seguiria seu caminho pautada nas teorias desse filósofo norte-americano, nascido em Burlington, Vermont, um dos precursores do pragmatismo devido a sua forma progressista de pensar. Segundo Amaral (1990), Dewey cresceu em uma comunidade congregacionalista vista como uma fraternidade local de cristãos ou não cristãos reconhecida por seu caráter democrático de igualdade, ausência de distinção de classes e um governo representativo sem doutrina hierárquica. O fundamento de grande parte da sua teoria e fé na democracia veio da experiência nessa comunidade.

Ao expor um pouco sobre a história de Dewey, julgamos importante

discorrer, mesmo que brevemente, sobre o conceito de pragmatismo que fundamentou suas teorias. Segundo a análise de Muraro (2008), as bases do pragmatismo foram lançadas por quatro importantes pensadores considerados os pioneiros deste movimento filosófico: C. S. Peirce, W. James, G. H. Mead e J. Dewey. Em sua tese, Muraro (2008) explica que o termo pragmatismo tem origem grega – *pragma* – e significa ação, ato ou afazeres. Segundo o autor (2008, p. 18), “originalmente o termo foi empregado por Peirce⁴ [...] em 1878” que trazia a ideia de “[...] estar em relação com algum objetivo humano”. Muraro evidencia que Pierce entendeu esse conceito como a relação entre conhecimento e a ação humana.

Muraro (2008) também relata em sua pesquisa as oscilações existentes no termo pragmatismo que objetivavam aliar ciência e filosofia para combater as concepções dadas como absolutas, estáticas e os dualismos da época. Contudo, atentaremos aqui à concepção elaborada por Dewey. Para concluir sua teoria acerca do pragmatismo, o filósofo americano discute preliminarmente conceitos como: pensamento, lógica, princípio de continuidade, instrumentalismo, entre outros. Alguns deles serão discutidos no desenvolvimento desta pesquisa, no entanto, não conseguiremos abordar todos eles.

Com um prévio entendimento de que o pensamento, para Dewey, é ocasionado por uma dúvida real na experiência humana, a lógica vem para evidenciar que o pensamento e o conhecimento têm caracteres empíricos. Explica Muraro (2008, p. 44), “a lógica [...], foi a fórmula que Dewey encontrou para mostrar que a função dos conceitos é prática. O lógico e o prático estão unidos organicamente na função simbólica ou conceitual, e não opostos uns aos outros”. Dewey esclarece:

Na versão lógica do pragmatismo denominada instrumentalismo, ação ou prática desempenha, realmente, um papel fundamental. Mas ele não diz respeito à natureza das conseqüências, mas à natureza do conhecimento. (...) instrumentalismo significa uma teoria comportamental do pensamento e conhecimento. Significa que o conhecimento é literalmente alguma coisa que fazemos; que a análise é finalmente física e ativa, que o significado na sua qualidade lógica é pontos de vista, atitudes e métodos de comportamento sobre fatos, e que a experimentação ativa é essencial para a verificação. Colocando de outra forma, considera-se que o pensamento não

⁴ Charles Sanders Peirce (1839-1914), “Graduou-se em química pela Universidade de Harvard e fez contribuições importantes no campo da Geodésia, Biologia, Psicologia, Matemática, Filosofia. [...] É considerado o fundador da moderna Semiótica [...]” (MURARO, 2008, p. 18)

significa algum estado transcendental ou ato introduzido subitamente dentro de uma cena natural prévia, mas que as operações do conhecimento são respostas naturais do organismo, que constitui conhecimento em virtude da situação de dúvida na qual ele surge e em virtude do uso da investigação, reconstrução e controle sob o qual é colocado. (DEWEY, 1953, p. 331-332)

Na versão de Dewey, o pragmatismo é um instrumentalismo. O autor entende que o conhecimento tem sentido instrumental na condução da ação. O pensamento surge a partir de um conflito na ação que será reorganizada, reconstruída, e, portanto, transformada por meio da investigação intelectual e empírica sobre aquela ação. Muraro complementa (2008, p. 46), “o Pragmatismo busca uma referência prática, ou seja, se algo faz diferença, faz a diferença na prática, nas mudanças que é capaz de operar”. Ainda, é importante destacar que, de acordo com Muraro (2008), o pragmatismo deweyano entende o homem como um ser social e ativo sob as suas experiências.

Dewey graduou-se em Artes e fez seu doutorado em Filosofia, área na qual seguiu sua carreira na docência enquanto professor. De acordo com Amaral (1990, p. 33), “mesmo depois de aposentar-se em 1930, continuou a escrever e a publicar livros e artigos importantes até sua morte em 1952, aos noventa e dois anos”. Ainda conforme a autora (1990, p. 21), “talvez melhor do que ninguém tenha ele sabido expressar os sentimentos e os pensamentos de seu povo; apreendido o espírito de sua pátria; captado as possibilidades de sua época”. A saber mais sobre a história desse renomado e importante filósofo, recomendamos a leitura da obra *Dewey: Filosofia e Experiência Democrática* (1990), de Maria Nazaré de Camargo Amaral.

A concepção de educação e democracia de Dewey somada à situação do sistema educacional no Brasil estudada pelo educador brasileiro e seguidor de Dewey, Anísio Teixeira, foi a combinação que me moveu a olhar para o sistema de ensino contemporâneo em nosso país e querer contribuir com o avanço neste campo da pesquisa. O primeiro passo para a fundamentação desse estudo aprofundado tão desejado foi a inserção no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (*stricto sensu*) que me proporcionou a oportunidade de investigar a educação.

Diante do exposto, formulamos o problema central dessa pesquisa:

qual é o papel da educação na efetivação de uma sociedade democrática em busca do desenvolvimento e da integração social?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os conceitos de educação e democracia, buscando compreender o papel da escola na efetivação do desenvolvimento com a abordagem da integração social. Por decorrência, os objetivos específicos são: compreender o conceito de democracia e indivíduo na perspectiva do desenvolvimento humano e social de Dewey, discutir a concepção de educação democrática nas teorias deweyana e anisiana a fim de compreender sua finalidade na busca do desenvolvimento para a integração social. Bem como, analisar os fundamentos da Escola Nova, a concepção de escola pública e suas influências na prática pedagógica de Anísio Teixeira. Para tanto, esse trabalho segue uma metodologia bibliográfica de caráter qualitativo que, por meio de uma análise conceitual, tem o intuito de desvelar e investigar a problemática a partir de estudos já existentes acerca do tema.

As obras *Vida e Educação* (1959), *Como Pensamos* (1979), *Democracia e Educação* (1979) e *Democracia Cooperativa* (2008) de John Dewey, somadas às obras *Educação no Brasil* (1969), *Educação não é Privilégio* (1971), *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: escola progressiva ou a transformação da escola* (2000) e *Em marcha para a democracia* (2007) de Anísio Teixeira, foram minhas fontes primárias para esse estudo por serem de pensadores que têm dedicado sua produção teórica nesta área da filosofia da educação. Nomes como Wanda P. Geribello, Clarice Nunes, Marcos A. Lorieri, Marcus V. da Cunha, Maria Nazaré Amaral, Edna Magalhães do Nascimento, Fernando de Azevedo e Stela B. de Almeida representam todos os autores que contribuíram significativamente com a fundamentação teórica desse trabalho.

Na estrutura do trabalho, o primeiro capítulo aborda o conceito de democracia e indivíduo na perspectiva do desenvolvimento humano e social em Dewey, destacando a teoria do pensamento reflexivo e crítico e sua função social para a educação. No segundo capítulo, foi realizada a discussão da concepção de educação nos dois autores, além de uma análise da visão de Teixeira a respeito do desenvolvimento nacional pautado na sua ideia de integração social. No terceiro e último capítulo, primeiramente trouxemos a conceituação de escola nas teorias deweyana e anisiana. Em seguida, foi realizada a análise da prática pedagógica do

autor brasileiro expressa na dinâmica da Escola Parque, idealizada e fundada por ele, com o intuito de evidenciar a possibilidade de desenvolvimento com a abordagem da integração social.

Dito isso, o estudo tem como finalidade ainda provocar reflexões sobre a maneira que uma sociedade democrática e integrada socialmente pode contribuir para o seu desenvolvimento, mostrando que a educação, por meio da apropriação do conhecimento sistematizado e da cultura dentro de um contexto sócio-político, é imprescindível para estruturar esse modelo de sociedade. Segundo Dewey:

Há já tempos que o homem vem sentindo a extensão em que a educação conscientemente praticada pode eliminar manifestos males sociais fazendo os jovens seguir caminhos que não produzam aqueles males – como também não lhe tem faltado a intuição de que a educação pode tornar-se um instrumento para realizar as mais belas esperanças humanas. Entanto, estamos sem dúvida longe de compreender a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor, de compreender que ela não só representa o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas também da futura sociedade que será constituída por eles. (DEWEY, 1979, p. 86)

Diante disso, é fundamental trabalhar com a população o papel da educação de forma sistematizada, para que as pessoas conheçam seus direitos, deveres e responsabilidades. Dessa forma, é possível diminuir a alienação, conscientizar a população do seu papel comunitário enquanto ser social e dilatar as noções de aplicação dos direitos fundamentais previstos para todos na Constituição. Porquanto, infelizmente, a educação reproduzida em sua atual condição dificilmente possibilita a construção de uma sociedade democrática, consciente, desenvolvida e integrada socialmente.

Por este motivo, existe uma motivação intrínseca e intensa de mostrar que essa situação não precisa se perpetuar. A educação pode e deve ser a propulsora de uma nova realidade que abrace uma sociedade democrática, composta por pessoas que se preocupam com as consequências das suas ações nas relações humanas e nas experiências compartilhadas. Indivíduos esses que tenham consciência de que essas consequências refletem em toda a vida comunitária e que sejam capazes de pautar suas ações presentes no alcance do

bem comum como prioridade.

CAPÍTULO I

DEMOCRACIA E A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE REFLEXIVA NA PERSPECTIVA DE DEWEY

Para caminharmos em direção à resposta da questão que foi identificada como o problema dessa pesquisa - qual é o papel da educação na efetivação de uma sociedade democrática em busca do desenvolvimento e da integração social? - vamos, nesse primeiro capítulo, analisar a ideia de sociedade democrática e quem é o indivíduo que nela vive. Em vista disso, nesse primeiro momento, essa análise se realizará baseada na perspectiva de desenvolvimento humano e social de John Dewey, abordando conceitos relevantes para a fundamentação da sua teoria, como comunicação, imaturidade, dependência, experiência, pensamento reflexivo, público e privado. Esperamos, com isso, oferecer suporte filosófico para a compreensão dos princípios de uma sociedade democrática formada por experiências reflexivas, para, em seguida, aprofundarmos no papel da educação na formação dessa sociedade.

1.1 O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE

Na elaboração do problema, surgiu o questionamento acerca da concepção de sociedade democrática. Segundo Dewey (2008, p. 17), “a democracia há de começar em casa, e sua casa é a comunidade vicinal”. A origem da discussão sobre esse conceito em Dewey partiu da ideia de que a democracia é local, e por isso começa dentro do grupo no qual o indivíduo inicia sua vida: na sua casa, nas suas primeiras associações com o outro, isto é, na sua comunidade.

Em primeira análise, o autor estabelece distinção entre comunidade e sociedade. Para ele (2008), a comunidade é composta por membros de um grupo que compartilham suas experiências e os resultados delas. A percepção e consciência das consequências desses resultados fazem com que sejam solidários ao outro e passem a cooperar um com o outro, entendendo que essas consequências podem ser boas ou ruins para todos os membros do grupo, ou melhor dizendo, da comunidade. Essas experiências conjuntas levam as pessoas envolvidas a compartilharem também seus valores e princípios.

Com relação à sociedade, o filósofo a resume em um conjunto de indivíduos ou instituições que compõem o Estado mesmo sem compartilharem dos mesmos interesses, objetivos, valores e princípios, ou seja, sem necessariamente se preocuparem uns com os outros.

Na obra *Democracia Cooperativa: Escritos Políticos Escolhidos de John Dewey*, editada por Augusto Franco e Thamy Pogrebinski e traduzida por Traduzca em 2008, uma das principais características que distingue a ‘Grande Comunidade’ da ‘Grande Sociedade’ – termos que Dewey utilizou para discorrer sobre esses conceitos - é que um ambiente comunitário é constituído por práticas cooperativas em prol do bem comum. Para o filósofo, o conhecimento e os hábitos socialmente transmitidos por meio da educação estimulam essas práticas cooperativas, sendo esse o caminho para transformar a Grande Sociedade na Grande Comunidade. Essa elaboração direciona a educação à formação de cidadãos conscientes, reflexivos e cooperativos, portanto, aptos a construir e viverem uma sociedade democrática, ou seja, a Grande Comunidade. Sobre isso, Teixeira atesta:

A indústria criou, com a interdependência universal, a “grande sociedade” mas ainda não conseguiu aperfeiçoá-la em uma “grande comunidade”. A interdependência é ainda, em grande parte, obra mecânica e material, e a integração social, em seu verdadeiro sentido, a grande expectativa dos anos porvindouros. E essa integração é que será a verdadeira expressão de uma verdadeira democracia. (TEIXEIRA, 2007, p. 48)

Dewey explica que, em ambos os casos, o indivíduo tem suas atividades associadas com as de outros, o que qualifica um ambiente social compartilhado. A grande diferença se dá quando os membros do grupo observam e refletem sobre a maneira que as consequências de suas atitudes reverberam nas ações dos outros, promovendo, assim, a integração de comportamentos. Para o educador, a consciência dos interesses comuns e das suas atitudes vinculadas as dos outros é também uma alternativa encontrada para revogar as barreiras de classe, raça e território que impedem o homem de perceber a importância da sua atividade naquele grupo social.

Nesta perspectiva, cada um pensa suas próprias ações e atividades considerando as dos outros e considera as ações alheias para orientar e dirigir as

suas próprias. A consciência dessa responsabilidade compartilhada pode direcionar as ações de cada um para um fim comum, fazendo do indivíduo um agente ativo no empreendimento comunitário.

1.2 COMUNICAÇÃO: A FORMA HUMANA DE SE ASSOCIAR

O autor argumenta que a consciência mencionada se dá por meio da comunicação já que o uso da linguagem está no fato de que coisas ganham significado quando usadas em uma experiência compartilhada. Levando em conta que a relação entre sociedade e indivíduo ocorre devido à ação e que a linguagem ganha significado quando usada em uma experiência compartilhada, a comunicação está articulada com o agir dos indivíduos.

Podemos afirmar que a comunicação é a condição para a associação humana acontecer, visto que ela é o mecanismo pelo qual um indivíduo compartilha seus interesses e objetivos durante as atividades conjuntas. É ela também que condiciona a discussão política e pública, proporcionando o conflito de ideias, ou seja, a união de concepções contrárias. Na visão do autor, comunicar-se implica ainda o ato de expressar sua liberdade.

Dewey também defende a ideia da linguagem⁵ como portadora de um fim que leva à compreensão, pois seu verdadeiro sentido é possibilitar a socialização e a integração social. A linguagem é uma importante invenção da humanidade e um meio de direção social incomparável. Segundo o filósofo (1979, p. 10), “a comunicação é o processo da participação da experiência para que se torne patrimônio comum. Ela modifica a disposição mental das duas partes associadas”. Amaral (1990, p. 70) reforça a importância que a comunicação tem na teoria deweyana nas seguintes palavras:

[...] o organismo não existe como tal, senão na medida em que mantém atividade contínua com o ambiente que o cerca. Se para continuar existindo (sobrevivendo) como um elemento dentre muitos outros da escala biológica, ele precisa estar em constante interação com o ambiente, então, para continuar a existir como ser humano, dentro do seu ambiente específico, o social, o homem precisa manter-se em contínua comunicação com os outros homens.

⁵ Habermas, um filósofo que sofre influência das teorias de Dewey, traz na sua teoria do discurso uma análise interessante e aprofundada sobre a importância da linguagem em um contexto democrático.

Uma vez que os interesses e objetivos são comunicados e novas ideias são oportunizadas por discussão aberta, surge espaço para a consciência social e, conseqüente opinião pública, que fazem com que o indivíduo regule suas ações considerando as ações do outro. Diante disso, fica evidente que a comunicação tem um papel significativo nas relações pessoais, além de contribuir com a livre expansão intelectual.

Ademais, ao trazer a ideia de vida associada, acreditamos ser necessário adentrar o conceito de associação na visão do autor. Primeiramente, ele afirma que o comportamento associado é uma característica universal de todo estado de existência, por isso há uma variedade ampla de formas de associação que é visto por ele como algo positivo. Segundo Dewey (2008, p. 79), “quanto mais complexa for uma associação, mais plenas são as potencialidades liberadas para a observação”, ou seja, quanto mais amplo o leque de associações, mais minuciosa e completa é a investigação sobre elas.

Desse modo, o autor traz para discussão algumas formas de associação: a social, a física, a mental e a orgânica. A associação *social* é o modo especificamente humano de agrupação, por isso ele a considera a forma que mais se destaca nas relações entre os homens. Amaral (1990) explica que, de acordo com as normas dessa forma de associação, o indivíduo tem interesse de agir de maneira semelhante aos membros do seu grupo para assim poder se sentir mais forte, mais eficiente e mais útil à comunidade.

Dewey também considera ser essa forma a mais inclusiva por valorizar o princípio da continuidade, haja vista que sua essência é a associação humana sem distinção de classe, raça ou qualquer outra classificação. Além disso, considera-a a mais ampla e completa por ser a que mais fornece condições para as experiências de associação ocorrerem entre as pessoas. Amaral traz um dos exemplos de Dewey para clarear a questão:

Dessa forma, nada mais esclarecedor que as próprias palavras de Dewey: “A única garantia de uma investigação imparcial e desinteressada está na sensibilidade social do investigador para com as necessidades e os problemas daqueles com os quais está associado.” (AMARAL, 1990, p. 67 *apud* DEWEY, 1954, p. 123)

Dewey afirma que o social incorpora todas as outras formas de associação, um exemplo disso é a transformação do choro em comunicação, ou seja, em fala. Essa potencialidade surgiu quando as limitações das formas física e orgânica de se associar deixaram de atender as necessidades do bebê, fazendo com que a interpretação do choro por parte do adulto se desenvolvesse por meio da associação social. Isso quer dizer que quando existe associação física, mental ou orgânica, espontaneamente, há associação social e evidências que, ao se associarem com outros indivíduos, fazem com que os membros de um grupo se transformem.

Logo, viver no mesmo ambiente, realizar atividades conjuntas, cooperar com o outro para o alcance do bem comum, fazer uso da linguagem para se comunicar e compartilhar interesses, bem como considerar as ações alheias para orientar as suas próprias, fazem de todos os indivíduos membros de um grupo social, ou seja, de uma comunidade. Todo esse ciclo aumenta a troca de experiências e a interação dos membros desse grupo, ocasionando conhecimento e crescimento de tal forma que todos os envolvidos se transformam.

1.3 IMATURIDADE E DEPENDÊNCIA: CAPACIDADES POSITIVAS

A primeira condição para que aconteça essa transformação proveniente dos conhecimentos compartilhados por experiência conjunta, na qual um grupo de pessoas aprende e ensina um ao outro, é a imaturidade, pois - na teoria deweyana - ela significa a capacidade de crescer, considerando algo que não está completamente pronto ainda. Se enxergarmos imaturidade dessa forma, será percebida como uma força ou como uma capacidade positiva, ou seja, como o poder de se desenvolver:

Parecerá tautologia dizer que um ser só se pode desenvolver em algum ponto ainda não desenvolvido. Mas o prefixo "im" de "imaturidade" significa algo de positivo e, não, simples carência ou vacuidade. [...] Ora, quando dizemos que imaturidade significa a possibilidade de crescimento, não nos referimos à ausência de aptidões que poderão surgir mais tarde; referimo-nos a uma força positivamente atual - a capacidade e aptidão para desenvolver-se. (DEWEY, 1979, p. 44)

Dewey faz um comparativo relacionando alguns pensadores. A seu ver, no pensamento filosófico de Froebel⁶ (1782-1852) e Hegel⁷ (1770-1831), o desenvolvimento não é considerado crescimento contínuo, mas o desdobramento de aptidões inatas que precisam ser desenvolvidas por meio de estímulos externos para alcançarem um ideal perfeito e completo, compreendido como a conclusão ou o produto final. Para Dewey, ambos não conseguiram perceber o crescimento como crescer e o desenvolvimento como desenvolver e, por isso, deram maior ênfase no resultado do que no processo. O que é bastante ambivalente, considerando que um crescimento alcançado significa a pausa no ato de crescer.

Em contraste, a ideia de desenvolvimento trabalhada por Dewey carrega a imaturidade como habilidade e condição para que o crescimento ocorra. Isto significa que o desenvolvimento está ocorrendo a todo momento nas experiências presentes dos indivíduos e não necessariamente é representado por um resultado final alcançado em um futuro desconhecido.

Pensando esse círculo que permite que um indivíduo ensine e aprenda com outros, é possível perceber uma reciprocidade originada por interdependência. Isso quer dizer que crescer decorre do estado de dependência de outras pessoas, o que não significa ter as experiências delas ou viver na dependência dessas, mas sim ter as suas próprias experiências associadas com as delas. Por isso, uma das principais características da imaturidade é a dependência que acompanha essa crescente habilidade de uma forma construtiva. Conforme Dewey (1979, p. 47), “sob o ponto de vista social, a dependência denota, portanto, mais uma potencialidade do que uma fraqueza”, haja vista que representa o estado de uma dependência recíproca entre as pessoas que as levam a compartilhar interesses comuns e a crescer mutuamente:

O fato de que a dependência é acompanhada pelo desenvolvimento de aptidões, e não por uma sempre crescente tendência ao parasitismo, sugere ser ela, já, uma força construtora. Se fosse unicamente protegida, carregada e amparada pelos outros não se manifestaria o desenvolvimento. (DEWEY, 1979, p. 45)

⁶ O alemão Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Froebel esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins de infância.

⁷ Friedrich Hegel, filósofo alemão, foi um dos criadores do idealismo absoluto e precursor do existencialismo e do marxismo.

O filósofo também faz uma reflexão bastante curiosa quando analisa essa dependência em dois contextos e ambientes diferentes: na vida dos animais irracionais e na vida dos racionais. Explica o autor:

A relativa habilidade dos filhos dos irracionais para adaptarem-se perfeitamente às condições físicas de seus primeiros tempos de vida, entremostra o fato de que a vida dos mesmos não se acha intimamente ligada a dos seres entre os quais eles vivem. São forçados, por assim dizer, a ter aptidões físicas, por lhes faltarem aptidões sociais. Por outro lado, os infantes humanos podem viver, apesar de sua incapacidade física, exatamente por causa de sua capacidade social. (DEWEY, 1979, p. 46)

Nesse sentido, enxergar a incapacidade dos seres humanos quando ainda infantes como capacidade social, ou seja, a capacidade de se associar, de viver em comunidade, é uma maneira interessante de compreender a natureza dessa dependência que se transforma em uma força compensadora. Além disso, os conceitos de imaturidade e dependência, entendidos como capacidade de crescimento, fazem do imaturo um ser plástico e flexível, o que, aos olhos de Dewey, também são características positivas para o desenvolvimento humano e social, haja vista que para aprender algo novo é necessário ter a sensibilidade de considerar as diferentes circunstâncias. Em suas palavras, segue a definição de plasticidade:

Em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais. Sem isto seria impossível contraírem-se hábitos. (DEWEY, 1979, p. 47)

Esse conceito corresponde então a uma forma flexível e modelável de aprender com as experiências e conduzir as situações da vida, o que vai de encontro com a ideia de crescimento do Dewey. Conforme o autor (1979, p. 48), “[...] aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender”. Essa maneira plástica de levar a vida possibilita progresso contínuo.

Dewey explica, outrossim, que a criação de hábitos é um processo orgânico no desenvolvimento social do homem que caracteriza a transição da

infância para a vida adulta. De acordo com o autor (1979, p. 49), “em primeiro lugar, um hábito é uma habilitação, uma aptidão executiva, uma capacidade de fazer. Um hábito significa a capacidade de utilizar as condições naturais como meios para a realização de objetivos”. Por esse viés, a criação de hábitos faz parte do processo de desenvolvimento humano e por isso é tão importante.

Isso significa que, para o indivíduo criar novos hábitos, ele precisa além de conhecer as condições do ambiente onde vive, adaptar-se a elas. Para compreender essa ideia de hábito, é essencial que adaptação seja entendida no seu sentido ativo de controle dos meios para alcançar os fins, e não como conformidade com o ambiente, interpretação que normalmente os indivíduos são inclinados a elaborar. Conforme o autor (1979, p. 51), “a adaptação, finalmente, é tanto a adaptação do meio à nossa atividade, como a de nossa atividade ao meio”. Habituar-se é, desse modo, adaptar-se a um ambiente que no momento seja interessante e forneça um impulso para os hábitos subsequentes. Dewey exemplifica:

Uma tribo selvagem procura viver em uma planície deserta. Ela adapta-se. Mas a sua adaptação se faz com o máximo de conformidade, de tolerância, de utilização das coisas tal qual existem, o máximo de aquiescência passiva e o mínimo de influxo ativo, de domínio das coisas a serem usadas. Entra em cena um povo civilizado. Ele também se adapta. Introduce a irrigação, pesquisa em todo o mundo plantas e animais que resistam àquelas condições; aperfeiçoa, por uma cuidadosa seleção, os já existentes no lugar. A consequência é que o deserto floresce como uma roseira. O selvagem apenas se habituou; o civilizado tem hábitos que transformam o ambiente. (DEWEY, 1979, p. 51)

Na concepção do filósofo, hábito é a formação de disposição intelectual e emocional, bem como um aumento na facilidade e eficiência da ação. O elemento intelectual em um hábito determina a relação dele com o uso variável e elástico e, por isso, com crescimento contínuo, definição essa que traz o hábito como manifestação do crescimento e o difere de hábitos irreflexivos que nos mantêm sob o seu domínio. Os hábitos irreflexivos estão dissociados da ação inteligente, por isso são meramente reduzidos a ações mecânicas e rotineiras que nos fazem escravos delas. De acordo com Dewey:

Segundo já vimos, a aquisição de hábitos é devida à plasticidade de nossa natureza: a nossa aptidão para variar as reações ou respostas, até encontrarmos um apropriado e eficiente modo de proceder, uma conduta adequada. Hábitos rotineiros ou hábitos que nos possuem em vez de serem possuídos por nós, são hábitos que põem termo a tal plasticidade. Eles assinalam o fim da aptidão para variar. (DEWEY, 1979, p. 52)

Dewey também identifica o hábito como vários costumes sociais que passam a ser cada vez mais frequentes na vida de um grupo e que são desenvolvidos por meio da tradição, sendo ela a responsável pelo compartilhamento desses hábitos e conhecimentos que são transmitidos de geração para geração. Na visão do filósofo, os hábitos se fazem responsáveis por propagação e manutenção da tradição, bem como por continuidade da história, por isso, por meio deles, o passado se perpetua no presente. Eles são tão valiosos nas ações sociais e nas relações humanas, ou seja, na construção social de uma comunidade, que os membros dela passam a se basear neles, tornando-os a motivação de suas ações e sua influência conservadora mais preciosa, capaz até de mantê-los em uma condição desfavorável por várias gerações.

Diante de tanta potência, é necessário apresentar ainda seu lado obscuro. Uma vez que os hábitos podem ter também um caráter conservador, eles são capazes de impedir que camadas sociais diferentes se misturem, interrompendo assim o desenvolvimento e a integração social. Também, podem ser limitadores, haja vista que habilitam o homem a uma ação específica - por meio da repetição frequente dessa ação – de tal forma que o torna especializado naquilo. Ao se tornar especializada, a ação do homem passa a ser ordenada e pré-estabelecida de tal modo que o homem fica propenso a nela se acomodar, passando assim a ter medo da mudança, de agir de forma diferente e de explorar outros caminhos. Ademais, o hábito pode deixar o homem incapaz de experimentar o diferente. Dewey (2008) afirma que os hábitos podem se tornar tão enraizados que o pensamento passa a ser ocultado nos interstícios deles.

O fato é que hábitos são tão importantes na construção de uma sociedade que assim como se escolhe ter atitudes alimentares saudáveis, escolhe-se ter atitudes democráticas. Dewey (2008, p.133) completa afirmando que “ao invés de pensarmos em nossas próprias disposições e hábitos como acomodados a certas instituições, temos de aprender a pensar neles como expressões, projeções e

extensões das atitudes pessoais habitualmente dominantes”. A frequência contínua das atitudes democráticas as transforma em hábitos que são carregados para todas as relações e situações do cotidiano.

Quando finalmente entendemos a imaturidade e a dependência como forças para crescer e se desenvolver continuamente, a plasticidade como a capacidade de aprender e o hábito como a expressão do agir, passa a ser possível enxergar o ser imaturo como um indivíduo coberto de potencialidades que tem autonomia para conduzir suas experiências. Com isso, é possível também compreender que este ser individual cheio de aptidões sociais pode ter e descobrir seus próprios interesses a partir das suas experiências compartilhadas. Fato este que se difere daquele ato de ensinar e aprender que, segundo Dewey (1979), despeja os conhecimentos em um vazio mental e moral que estava apenas aguardando a ocasião para ser preenchido.

1.4 O INTERESSE

Partindo do entendimento que Dewey traz na sua obra *Democracia e Educação* (1979), o imaturo pode descobrir e ter seus próprios interesses a partir das suas experiências compartilhadas. Diante disso, é relevante discorrer sobre o conceito de interesse em Dewey. Para tanto, consideramos importante iniciar com a discussão que o autor faz acerca da diferença entre um espectador e um agente. Segundo o filósofo (1979), o espectador é indiferente com relação ao que está acontecendo. Isso significa que um resultado é tão bom quanto o outro desde que seja somente algo a ser observado. Já o agente está sempre conectado com o que está acontecendo, o resultado dos acontecimentos faz diferença para ele.

Além disso, a vida do agente pode estar em risco com a promulgação dos eventos, conseqüentemente, ele faz o possível para influenciar a direção dos acontecimentos. A atitude de um agente no curso desses acontecimentos é, deste modo, uma atitude dupla: tem solicitude e ansiedade referente às conseqüências futuras, bem como uma tendência a agir para garantir as melhores conseqüências e evitar as piores. Na teoria deweyana, *interesse* é a melhor palavra para representar a atitude do agente.

Essa atitude tem o intuito de controlar os acontecimentos e

atividades da vida que podem prosperar ou falhar de acordo com a conjuntura, bem como, de acordo com os desejos, emoções e afetos. Essas são apenas algumas das várias maneiras pelas quais os atos dos indivíduos estão ligados aos feitos das coisas e das pessoas ao seu redor. Essa atitude não marca uma área puramente particular ou subjetiva, separada da objetiva e da impessoal, ao contrário, ela indica a inexistência desse mundo separado. Os acontecimentos e as atividades da vida fornecem evidências convincentes de que as mudanças nas coisas não são estranhas às atividades de um eu, e que o bem-estar do eu está ligado ao movimento das pessoas e das coisas que o cercam. Interesse significa que o eu e o mundo estão envolvidos um com o outro em uma situação de crescimento.

A palavra interesse, no seu uso habitual, expressa o estado de desenvolvimento ativo, assim como a preocupação com os resultados previstos e desejados dos objetivos estabelecidos e a inclinação emocional do indivíduo para alcançar tais objetivos. Uma ocupação, um estudo, uma profissão ou um negócio são frequentemente referidos como um interesse. Nesse sentido, a profissão escolhida de forma deliberada por um indivíduo pode ser vista como a manifestação do seu interesse, por exemplo.

Isto é o mesmo que dizer que interesse é o ponto no qual um objeto toca o homem a ponto de influenciar suas atitudes. Estar interessado é estar absorvido, comprometido, envolvido com um objeto. Interesse é estar alerta e se preocupar com as questões acerca desse objeto. Dewey (1979) explica que uma pessoa interessada se envolve com o objeto de interesse em demasia, que pode tanto se encontrar nele, como se perder à medida que faz dele seu único interesse. Ambos os termos expressam o envolvimento do eu com o seu objeto. Separado de qualquer crescimento, o interesse se resume a mero estado pessoal de prazer ou dor, sucesso ou fracasso.

Se o objeto engajar o indivíduo verdadeiramente, não há necessidade de procurar dispositivos que o tornem interessante ou que apelem para um esforço arbitrário. Quando o objeto precisa se fazer interessante, significa que ele não tem conexão com os propósitos e com as qualidades inatas daquele indivíduo ou que, se a conexão estiver presente, ela não foi ainda percebida por ele.

De acordo com Dewey (1979, p. 139), “a palavra *interesse* sugere, etimologicamente, aquilo que está *entre - inter - esse*, que reúne duas coisas que de

outra forma ficariam distantes”. Entre elas, condições intermediárias ocorrerão. Somente por intermédio dessas condições, no sentido literal do tempo, as atividades iniciais alcançarão uma consumação satisfatória. Qualquer atividade que tenha um objetivo implica uma distinção entre uma fase prévia e incompleta e outra fase posterior e completa. Interessar-se é levar as coisas dessa fase prévia para a completa de forma contínua, ao invés de separá-las. A diferença de tempo entre o dado estado dos acontecimentos e a realização desejada exige esforço na tramitação, continuidade da atenção e resistência. Essa atitude é o que é praticamente entendido por força de vontade.

Essa expressão, força de vontade, significa uma atitude em relação ao futuro, em relação à produção de possíveis consequências, significa uma atitude envolvendo esforço para prever claramente e compreensivelmente os resultados prováveis dos modos de agir, bem como é uma identificação ativa com algumas consequências antecipadas. Quanto mais indiferente é o objeto para o indivíduo, menos relacionado ele está com os hábitos e preferências desse indivíduo. Aplicação apenas por uma questão de aplicação, por uma questão de formação ou informação, é só disciplinar. Dewey (1979) reforça que aquilo que você ensina a um menino não faz diferença se ele não gostar.

O filósofo explica que é possível haver aprendido naquilo que alguém está fazendo sem interesse, no entanto, essa condição será temporária e superficial. Pais e professores frequentemente reclamam que as crianças não aprendem porque não querem ouvir ou entender o conteúdo, o fato é que suas mentes não estão precisamente interessadas no assunto porque esse não lhes toca, não lhes chama atenção. Essa é uma situação que precisa ser remediada, mas o remédio não está no uso de métodos que aumentam a indiferença e aversão. A saída é pensar no que instiga e estimula o interesse das crianças e, a partir daí, ao menos trazer um senso de conectividade com aquilo que se quer ensinar.

Dewey (1979) esclarece que, no âmbito da educação formal, é fundamental um ambiente especialmente selecionado com matérias e métodos específicos para promover crescimento intelectual, social e humano. O problema é que, na maioria das vezes, essas matérias e métodos que são selecionados para trabalhar as habilidades das crianças não fazem sentido para elas, sendo assim irrelevantes e desinteressantes.

Entendemos, então, que atribuir importância ao interesse significa atribuir algum traço de sedução a matérias até então indiferentes, significa garantir atenção e esforço oferecendo um suborno de prazer. Por isso, o autor defende que a solução seja descobrir objetos e métodos que estejam engajados com atividades presentes no contexto das crianças, mantendo-as consistentes e contínuas.

Na verdade, o valor de reconhecer o lugar dinâmico do interesse em um desenvolvimento educativo leva a considerar que crianças têm suas capacidades específicas, bem como necessidades e preferências individuais. Alguém que reconhece a importância do interesse não vai presumir que todas as mentes trabalhem da mesma forma porque elas têm o mesmo livro e o mesmo professor. Atitudes e métodos de abordagem, bem como a reação das crianças, variam conforme as aptidões naturais e preferências específicas que esse mesmo material pode desenvolver. O material pode causar também variadas reações de acordo com a diferença da experiência passada ou do planejamento futuro de vida do indivíduo. Conforme Dewey:

Entre matérias e métodos de estudo e ensino deve haver correlação tão natural e profunda como entre inteligência e o mundo real. Há, por certo, necessidade lógica e pedagógica de dividir as várias disciplinas; mas não devem ser aprendidas ou ensinadas em isolamento da sua base social comum que é a experiência da humanidade. (DEWEY, 1979, p. 1)

Nesse sentido, o ato de aprender ou estudar é artificial e ineficaz no grau em que os alunos são meramente apresentados a uma lição a ser aprendida. O aprendizado é efetivo no grau em que o aluno percebe o lugar da verdade numérica que está estudando na matemática, por exemplo, nas atividades de fruição pelas quais ele está interessado. Essa relação do objeto com um propósito para o indivíduo é característica fundamental no processo educativo.

Uma reorganização da educação para que a aprendizagem aconteça em conexão com o apoio inteligente, promovendo atividades com propósitos, é um trabalho lento, sendo importante um passo de cada vez. É um desafio executar a tarefa de reorganização corajosamente e mantê-la persistentemente. De acordo com Dewey:

Observaremos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. [...] Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários e unicamente a educação pode criá-los. (DEWEY, 1979, p. 93)

A conexão de um objeto com um indivíduo que se deixa envolver por esse objeto enquanto conduz uma experiência que tem propósito para ele, demonstra a essência do conceito de interesse. Isso se torna um objeto de estudo, isto é, de investigação e reflexão, quando se configura como um fator a ser considerado na realização de um curso de eventos no qual um indivíduo está comprometido e por cujo desfecho esse indivíduo é afetado. Por fim, é importante ressaltar que as atitudes fundamentais do homem em relação ao mundo são fixadas pelos objetivos e características das atividades pelas quais ele se interessa e das quais ele participa.

1.5 EXPERIÊNCIA: A ORIGEM DO PENSAMENTO REFLEXIVO

Ao perceber a evolução do indivíduo por intermédio das experiências por ele conduzidas, principalmente quando compartilhadas, Dewey buscou compreender o papel da experiência no desenvolvimento humano. Para ele, a experiência é a interação livre do ser humano individual com as condições, objetos e demais pessoas que o cercam, ou seja, todos e tudo podem contribuir com ela, assim como todos podem compartilhá-la. Isso evidencia o fluxo recíproco entre individualidade e associação, ou experiência compartilhada, esclarecendo que esses fenômenos são interdependentes. Por isso, a experiência pode ser entendida como meio e fim do processo de transformação e crescimento tanto do indivíduo como da comunidade ao redor dele. Nessa perspectiva, Cunha afirma:

[...] o caráter individual é social, uma vez que os fins coletivos afloram da ação conjunta, [...]. A experiência compartilhada é, ao mesmo tempo, individual e cultural, pois todos contribuem para a formação da cultura, e esta, por sua vez, fornece o sustentáculo da existência de cada um. (CUNHA, 2010, p. 30)

A natureza da experiência é entendida por Dewey (1979) como a combinação de um lado ativo e um passivo. Do lado do polo ativo, experiência significa tentativa. Já no passivo, seu significado é o ato de sofrer as consequências dessas tentativas, suportando-as ou superando-as. Quando um indivíduo sofre uma experiência na qual ele tem uma atitude ativa, quer dizer que ele faz algo com ela que envolve transformação, mas essa transformação pode ser uma transição sem significado se não for conscientemente conectada com as suas consequências. A partir dessa transformação, o indivíduo as suporta ou as supera. Separar a fase ativa da passiva pode anular o significado vital da experiência. Nascimento completa:

Tudo que existe é resultado de um processo de relação mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. A experiência é esse processo pela qual um corpo age sobre o outro corpo e dele sofre uma reação. Dewey parte de um conceito amplo de experiência, considerando não apenas os atributos puramente racionais. O que caracteriza a experiência nessa abordagem é a sua dinamicidade, que se realiza de dois modos: ela é ativa quando age sobre algo e sua ação produz consequências; ela é passiva quando sofre ou passa por alguma coisa e recebe as consequências de sua ação. O processo implica à qualidade da ação, de maneira que não existe nem pura atividade nem pura passividade: a experiência envolve simultaneamente esses dois processos. (NASCIMENTO, 2017, p. 84)

Assim como o homem participa ativamente da experiência, transformando-a, esta também o transforma como consequência, por isso a ideia de combinação. Mera atividade não necessariamente constitui uma experiência, Dewey exemplifica essa teoria explicando que quando uma criança coloca seu dedo em uma chama, uma queimadura acontece. Se não for percebida como consequência de uma outra ação mais abrangente, essa queimadura não passa de mera alteração física, assim como a queima de um toco de madeira. No entanto, trata-se de uma experiência na concepção do autor, quando o movimento de tocar a chama é conectado com a dor que a criança sente com a queimadura, fixando assim o significado dessa experiência. Tendo isso em vista, a experiência pode ser considerada um instrumento educativo.

Na teoria deweyana, a experiência e suas consequências têm tamanha significância no desenvolvimento humano e social que estão diretamente relacionadas com o ato de pensar. Nas linhas anteriores, foi constatado que quando

a experiência é dissociada das consequências por ela causadas, faz o papel de mera atividade. Ela tem verdadeiro sentido para o indivíduo que a está experienciando quando este consegue perceber e sofrer as consequências surgidas a partir dela. É exatamente aí que se encontra o elo da experiência com o ato de pensar na teoria de Dewey, pois, segundo o autor (1979, p. 144), o pensamento “é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa”. Pensar, em outras palavras, é descobrir intencionalmente conexões entre algo que fazemos e as consequências que resultam disso, permitindo que sigam contínua e paralelamente.

Para Dewey, o pensamento é, neste sentido, equivalente a uma representação dos elementos inteligentes das experiências sofridas, Pimenta (2010, p. 65) completa, “[...] pois pensar converte uma ação puramente impulsiva em ação inteligente”. Esses elementos podem ser considerados inteligentes quando são resultados de situações empíricas da própria vontade do indivíduo. Situações essas que sejam do seu interesse e que surjam da sua curiosidade e relação com o meio e as pessoas que o cercam, seja observando, tocando, ouvindo ou lendo algo. Por isso, o autor (1979, p. 153) afirma que “[...] o estágio inicial do ato de pensar é a experiência”. Para que essas situações empíricas promovam o pensamento, é necessário que se apresentem naturalmente por meio de experiências pessoais que despertem esses interesses e provoquem a vontade de investigá-los e testá-los em busca de uma conclusão inteligente. Portanto, o ato de pensar acontece a partir de uma experiência empírica do próprio indivíduo.

Uma maneira interessante de iniciar a discussão do que é o pensamento reflexivo para Dewey é trazer as diferentes formas de pensamento consideradas pelo autor. A primeira forma exposta por ele é o pensamento desordenado e desregrado, como aquele que se costuma ter quando se está dormindo, os famosos “sonhos”. Esses também passam pela cabeça do homem quando está acordado, é como naquela expressão “sonhar acordado”. Essa forma de pensar é desprovida de um objetivo ou de um problema para ser solucionado, o que faz dela um pensamento fortuito.

A segunda forma que o autor traz é aquela que diz respeito às coisas não percebidas pelos sentidos, por exemplo, as coisas não vistas ou ouvidas,

logo, são essas coisas inventadas ou fantasiadas. No entanto, a criatividade e a fantasia são fatores importantes para que o pensamento reflexivo aconteça de fato, afinal, como criar hipóteses e fazer sugestões a fim de concluir as problemáticas sem invenção?! Tais pensamentos costumam proporcionar momentos e sensações agradáveis e prazerosos aos indivíduos. Para melhor entendê-los, é possível visualizar essa forma de pensar na imaginação fértil e curiosa de uma criança, que devido ao gosto da investigação experimental se aproxima do espírito científico. Conforme o autor:

Essas elaborações imaginárias precedem, com frequência, o pensamento encadeado, preparando-lhe o caminho. Assim, um pensamento ou ideia é a representação mental de algo não realmente presente; e pensar consiste na sucessão de tais representações. (DEWEY, 1979, p. 15)

O terceiro modo de pensar que o autor relaciona é o pensamento como crença. Quando o homem afirmava que a Terra era plana, sem dúvida, referia-se a uma crença mantida por seus antepassados. A crença, mesmo que ocorrida de forma inconsciente, tem muita relevância na sociedade, pois diz respeito a todo conhecimento que não tem explicação lógica, podendo ser pensamentos que não sejam inteligentes ou ainda contrários à ciência, mas que, ainda assim, a maioria da população acredita a ponto de pautar suas ações uma vez que são transmitidos pelos pais, avós ou até mesmo por autoridades respeitadas, como líderes. Dewey (1979, p. 16) completa, “[...] é uma ideia que colheu de outros e que aceita por ser corrente, não por tê-la examinado, não por ter tomado parte ativa na sua conquista e elaboração”. Ele se refere a um conhecimento acidental, ou seja, pode estar correto, mas quando está, é de maneira fortuita. O autor explica:

Esse significado de pensamento é mais restrito que os mencionados antes. Uma crença refere-se a algo além de si própria, por onde se aquilata o seu valor: faz uma afirmação sobre algum fato, algum princípio ou lei. Significa que determinado fato ou lei é aceito ou rejeitado, que é algo de próprio a se afirmar ou, pelo menos, aquiescer. (DEWEY, 1979, p. 16)

De acordo com o filósofo (1979, p. 37), a crença “[...] poderá induzir uma pessoa a aceder com demasiada presteza aos preconceitos alheios, a

enfraquecer sua independência de juízo”. Por isso, é importante atentar-se ao fato que o desejo de estar em conformidade com a comunidade ao seu redor é para o homem racional um traço de valor que o faz inclusive ser partidário.

Logo, os dois primeiros modelos de pensamento, quando praticados com equilíbrio, podem ser saudáveis ao indivíduo, servindo de momentos recreativos que geram prazer. Entretanto, não são capazes de gerar realização intelectual e prática. Dewey (1979, p. 17) explica que “as crenças, por outro lado, é que envolvem precisamente essa realização intelectual e prática; e, por conseguinte, cedo ou tarde, requerem investigação a fim de se descobrirem as bases em que repousam”. Para deixar mais compreensível, Dewey traz um exemplo oportuno da história da humanidade quando relembra a teoria de Colombo a qual declarava que a Terra não era plana, mas sim redonda. Ao fazer tal declaração, Colombo foi além de apenas acreditar no que seus olhos podiam ver, apostou sua crença no exame cuidadoso, na investigação, nas hipóteses e sugestões de uma outra possível conclusão. De acordo com Cunha (2010, p. 12), “o trajeto percorrido entre a dúvida e a crença é denominado inquérito ou investigação”. Completou Dewey:

Colombo chegou a conceber a nova ideia, por não ter aceitado a doutrina tradicional dominante, por ter duvidado e pesquisado. Cético a respeito daquilo que, à força de hábito, parecia incontestável, e crente do que parecia impossível, persistiu em seu pensamento até obter a prova do que cria e do que negava. Errônea que fosse sua conclusão, essa espécie de crença, por ter sido atingida com diferente método, seria diferente da anterior a que se opunha. (DEWEY, 1979, p. 18)

Sobre isso, Dewey (1979, p. 18) conclui: “distinto do primeiro, formou-se neste modo de pensar uma corrente ordenada de ideias; distinto do segundo, surgiu nele um propósito e fim controlador; distinto do terceiro, houve exame pessoal, pesquisa e investigação”. Considerando que essa forma diferente e inteligente de pensar que o autor propõe trata da relação entre algo que é feito e aquilo que acontece em consequência, é concebível elaborar a ideia de que esse tipo de pensamento torna possível agir prevendo um fim. Nas palavras de Pimenta (2010, p. 65), “o pensar reflexivo como um fim educacional possibilita a ação com finalidade consciente”. Desse modo, o pensar reflexivo permite que o indivíduo se conscientize e se responsabilize por consequências futuras dentro de um fluir das

ações presentes.

Com isso, o autor defende que o ponto de início de qualquer processo de pensar é algo que está acontecendo, alguma coisa que é plena em sua presente existência por sua incompletude ou ainda não realização, portanto, uma dúvida. Seu significado está literalmente naquilo que vai acontecer, bem como na forma na qual as coisas se desdobrarão. Para ele, o estímulo do pensamento é encontrado quando se deseja determinar a significância de algum ato que está ocorrendo ou que ainda será realizado partindo das consequências dos fatos já ocorridos. Disso surge a antecipação dos possíveis futuros acontecimentos. Conforme o autor:

Dizer que a reflexão se manifesta em situações incompletas que ainda evoluem, é dizer que a mesma reflexão ocorre quando as coisas são incertas, duvidosas ou problemáticas. Só é completamente seguro o que está acabado e completo. Onde há reflexão há incerteza. O objeto do ato de pensar é contribuir para chegar-se a uma conclusão, para planejar-se uma possível terminação tomando por base aquilo que é já conhecido. (DEWEY, 1979, p. 148)

Essa incerteza que é característica do pensamento reflexivo pode ser sanada por meio da investigação. No processo de investigação, existe naturalmente uma questão a ser resolvida determinada pela natureza do problema em questão, ou seja, um objetivo. Ter um objetivo traz outro estímulo a esse tipo de pensamento, sendo, na verdade, o seu principal fator orientador. Segundo o autor (1979), ter uma pergunta a responder ou uma incerteza a esclarecer é um estímulo para o indivíduo refletir sobre e canalizar a correnteza das ideias.

Isso explica porque os avanços sistemáticos em descobertas e invenções começaram quando o homem reconheceu que ele podia utilizar a dúvida como propósito de inquirições para guiar tentativas de exploração, cujo desenvolvimento posterior confirmaria, refutaria, ou modificaria a orientação de tal conjuntura. De acordo com o filósofo em questão:

Conclui-se, ainda, que todo o ato de pensar encerra em si um risco. Não se pode garantir antecipadamente a certeza. A penetração no desconhecido é por sua natureza uma aventura; não podemos ter antecipada segurança. As conclusões da reflexão, até que os acontecimentos as confirmem, são, por consequência, mais ou

menos tateantes ou hipotéticas. (DEWEY, 1979, p. 148)

A partir dessa discussão, o autor relembra que assim como são as experiências apenas atividades quando dissociadas das suas consequências, são os conhecimentos meramente informativos quando dissociados da ação reflexiva, isto é, ações que estimulam e comprovam tais conhecimentos. Diante dessas reflexões, Dewey passa a denominar a melhor maneira de pensar, aos seus olhos, de pensamento reflexivo, que, segundo ele (1979, p. 13), é “[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Ele afirma que este é o único método duradouro de ensinar e aprender, já que ele entende o ato de pensar reflexivo como um método de ensino. Segundo o filósofo:

Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito. Nós falamos, com bastante propriedade, em métodos de pensar, mas o importante a termos em mente, a este respeito, é que o ato de pensar é por si mesmo um método, o método da experiência inteligente em seu curso. (DEWEY, 1979, p. 153)

Na concepção do filósofo (1979), esse método que estimula e provoca o pensamento reflexivo e que se difere das outras formas de pensamento que foram apresentadas é composto por cinco etapas: primeiro, a confusão e a dúvida geradas por incompletude da situação; segundo, tentativas de interpretação dos elementos dados; terceiro, o recolhimento de dados por meio de uma cuidadosa observação, inspeção, exploração, análise ou outros; quarto, o desenvolvimento de hipóteses e sugestões para o problema em questão; quinto, oportunidades para pôr em prova as hipóteses desenvolvidas, aplicando-as e verificando-as em um estado existente de coisas.

O primeiro passo já foi percorrido anteriormente, no entanto, é importante reforçar a significância da experiência para a vida do ser humano. Não são raras as vezes que um professor ou os pais pedem para a criança pensar em algo a fim de solucionar uma questão desafiadora sem que ela tenha tido contato empírico com tal questão, é difícil tirar da cabeça as possíveis e viáveis soluções apenas pelo imaginativo. Já evidenciava Dewey (1979, p. 156), “ora, material para o pensamento não são os pensamentos, e sim as ações, os fatos, os acontecimentos

e as relações entre as coisas”. Quando o indivíduo vivencia suas próprias experiências, experiencia também desafios próprios dos caminhos que ele escolheu traçar.

O aprender por meio das próprias experiências nada mais é do que uma conexão que ocorre entre coisas que passamos a gostar a partir dessas experiências e coisas que sofremos em detrimento de suas consequências. Em determinadas condições, fazer significa tentar ou experimentar o mundo para descobrir os próprios gozos.

Esses desafios experienciados pelo próprio indivíduo fazem com que questões problemáticas surjam. Uma vez que nascem dos seus próprios interesses e desejos, referem-se, portanto, a algo original e novo. Importante destacar que, segundo o autor (1979, p. 157), “uma dificuldade é indispensável estímulo para a reflexão, mas nem todas as dificuldades a provocam”. Sendo essa dificuldade bem direcionada por aqueles que cercam o indivíduo, proporcionando-lhe condições para pensar reflexivamente, dando-lhe apoio nas experiências ao invés de fornecer as respostas já prontas e se mostrando interessados nas suas atividades - que não se trata de inércia, mas sim de participação compartilhada – ocorre o estímulo para buscar as respostas para os problemas que surgiram.

Depois que o indivíduo já viveu suas próprias experiências e dela tirou suas próprias conclusões sobre os desafios surgidos no caminho, chega o momento de refletir sobre os ocorridos, considerando tudo que foi experienciado e observado, dessa forma, buscando suas próprias conclusões, dando suas próprias sugestões, criando suas hipóteses, ou seja, formando sua própria ideia acerca desses acontecimentos. Segundo Dewey (1979, p. 158), “a observação cuidadosa e a cuidadosa recordação revelam o que já se acha nas coisas, e o que já está presente, e, por isso, os dados”. Toda essa reflexão esclarece e ilumina as ideias do ser, mas ainda não traz as soluções para aqueles problemas. Neste sentido, o autor afirma:

Os dados despertam as sugestões, e só em relação com esses dados especiais é que poderemos apreciar a propriedade das sugestões. Mas as sugestões, por outro lado, se projetam para além dos dados da experiência. Elas preveem resultados possíveis, coisas a fazer e, não, fatos (coisas já feitas). A inferência é sempre uma invasão ao desconhecido, um salto dado daquilo que é conhecido para o desconhecido. (DEWEY, 1979, p. 158)

Podemos identificar se a experiência e as sugestões estão de acordo com o método do pensamento reflexivo quando elas têm a perplexidade, a confusão e a dúvida como características, haja vista que integram uma situação incompleta. Sendo a observação cuidadosa de todas as considerações atingíveis para definir e esclarecer o problema e a incerteza qualidades do ato de pensar, entendemos que se trata de uma tentativa de interpretação a partir de elementos já dados ou vivenciados.

Visto assim, todas as nossas certezas resultantes das interpretações realizadas devem ser consideradas hipóteses, pois, conforme Cunha (2010, p. 12), “[...] somente a prática pode revelar o quanto de verdade as nossas certezas contêm”. Por isso, essas hipóteses devem ser testadas para fazermos algo com mais precisão e mais consistência, tomando por base que ela possa ser aplicada ao estado existente das coisas. A projeção das consequências significa uma proposta de solução. Isso explica a ideia do autor de que o pensamento é criador na medida em que representa algo novo, mesmo quando seja referente a um objeto já analisado por outrem. Para o educador (1979, p. 175), o pensamento “[...] consiste em dar às coisas ordinárias usos que ainda não haviam ocorrido a outras pessoas. É nova a operação, mas não são novos os materiais com que aquela é feita. [...] Todo o ato de pensar é original quando faz surgir considerações que ainda não tinham sido anteriormente apreendidas”. Logo, algo novo não necessariamente está ligado à originalidade.

Seguindo esse raciocínio, Dewey relaciona a experiência e o ato de pensar com a pesquisa, atividade científica que também acontece basicamente por meio da investigação, inquirição e experimentação. Por isso, ele afirma que todo pensamento reflexivo é pesquisa e que essa é sempre original para quem a realiza, mesmo que outras pessoas já conheçam aquele objeto de estudo.

Importante destacar que a formulação das hipóteses e das sugestões é mais eficiente quando nasce de pensamentos ou ideias adquiridos por meio de experiências análogas àquelas as quais ocasionaram o presente problema, isto é, quando o indivíduo já viveu algo parecido, é mais garantido que as respostas para o devido assunto sejam mais coerentes e tenham mais chances de resolver a questão, afinal, de acordo com o autor (1979), não havendo alguma experiência análoga, é provável que a confusão continue a ser confusão.

As sugestões de ideias ou hipóteses devem ser debatidas e experimentadas de forma cooperativa em busca de levar a comunidade ao diálogo, oportunizando assim um convívio genuinamente democrático. Segundo Dewey (1979, p. 3), “[...] é pela experimentação, como atividade participada, que a sociedade progride na aquisição de conhecimentos objetivamente válidos e que os indivíduos se vão socializando ou tornando universalmente humanos”. Esse conceito nasce com o intuito de fazer a ciência servir toda a comunidade humana a fim de alcançar o bem-estar coletivo. Também conhecida como ciência “social”, esta deve, conforme Amaral (1990), oferecer a todos a possibilidade de participação nos prazeres da inteligência.

Para o filósofo, é gradualmente e com um aumento da área de visão por meio de um crescimento de simpatia social que o pensamento se desenvolve para incluir o que se encontra além dos interesses diretos. Dessa forma, preocupe-se com o problema como um todo e identifica-se com o próprio destino somado ao destino da maioria. Conforme o autor:

Converter nossas cabeças em livros de pregar recortes de jornais, enchendo-as com estas e aquelas informações, considerando-as como coisas completas por si mesmas, não é pensar. É transformá-nos em máquinas registradoras. Pensar é considerar o influxo da ocorrência sobre o que pode suceder, mas ainda não sucedeu. (DEWEY, 1979, p. 147)

Ainda sobre essa etapa, devemos constatar se os ocorridos presentes que instigam as hipóteses para o futuro asseguram que aquilo que se sugere vai de fato de encontro com o sugerido, isto é, a sugestão deve significar verdadeiramente aquilo que foi sugerido. Parece complexo, mas é possível compreender quando se imagina um indivíduo passeando em um dia quente e com o céu limpo, que de repente sente uma brisa mais fria, olha para o céu, vê uma nuvem escura e, por isso, resolve acelerar o passo para escapar de uma possível chuva. Dewey destaca que o homem sente o frio, e por isso, pensa nas nuvens, olha para cima, percebe-as e, em seguida, pensa em uma coisa que não está vendo, uma tempestade.

A sensação de frio e a nuvem escura indicam alguma coisa sugerida, uma ideia, ou seja, um pensamento. Esse processo aponta consideração

reflexiva acerca de uma teoria baseada em vivências anteriores e conhecimentos já adquiridos, pois, segundo o autor (1979, p. 157), “a iminência de chuva, [...], depara-se-nos como perfeita possibilidade, como um fato da mesma natureza que o frio sentido”. Afinal, é sabido que o frio pode significar chuva. Sempre no esforço de tornar suas ideias mais compreensíveis, Dewey traz mais exemplos como esse:

Uma nuvem sugere uma doninha ou uma baleia; não significa uma doninha ou uma baleia, porque não existe laço nem ligação, nas próprias coisas, entre o que é visto e o que é sugerido. As cinzas não apenas sugerem, mas significam que houve fogo, pois são produzidas por combustão, e, se cinzas verdadeiras, unicamente por combustão. É uma conexão objetiva o elo entre coisas reais, pelo qual uma se torna o fundamento, a garantia, a prova da crença em outra. (DEWEY, 1979, p. 158)

Considerando que as ideias são estímulos para a continuidade e não o conhecimento identificado como fim nele mesmo, elas ainda precisam ser aplicadas de acordo com as sugestões adquiridas e com qualidade intelectual. Enquanto estiverem apenas no campo das ideias, sempre lhes faltarão precisão e certeza, assim, é por meio da experimentação que tais ideias serão comprovadas ou não. Caso não, seguirão tentando com base em outras sugestões, e quando sim, passarão a fazer sentido de fato. Diferindo disso, ficam apenas naquela bolha de teorias filosóficas extraordinárias e desinteressantes aos olhos da maioria. Neste sentido, a solução sugerida – a ideia ou teoria – precisa ser testada por sua ação. Se essa atitude trouxer mudanças determinantes no mundo, serão aceitas como válidas. Por outro lado, se forem modificadas, outra tentativa deverá ser feita.

Pensar inclui todos esses passos, a experiência empírica, o senso do problema, a observação das condições, a formação e elaboração racional de uma sugestão conclusiva e uma ação testada experimentalmente. Com relação a isso, Dewey se expressou da seguinte maneira:

O que desejo sobretudo concluir é que nenhum pensamento ou ideia pode ser transferido como ideia de uma pessoa para outra. Quando uma ideia é dita, ela é para a pessoa a quem foi dita um fato e, não, uma ideia. A comunicação pode servir de estímulo para a outra pessoa compreender a questão e conceber uma ideia semelhante, ou pode abafar seu interesse intelectual e aniquilar seu incipiente esforço para pensar. Mas aquilo que ela aprende diretamente não pode ser uma ideia. Só refletirá, só obterá ideias lutando, de primeira

mão, com as condições do problema, procurando e encontrando seus próprios caminhos. (DEWEY, 1979, p. 159)

O pensamento reflexivo é uma sucessão de pensamentos, é a continuidade lógica dos pensamentos em busca de respostas para os problemas encontrados. O alcance de uma conclusão é o que lhe motiva. Segundo Dewey (1979, p. 14), “a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere”. Ele se refere ao pensamento reflexivo como uma cadeia que com as ideias ligadas entre si mantém um fluxo contínuo até chegar a um fim comum.

Quando a ideia contrária de toda essa discussão aparece, é possível identificar sugestões e conclusões precipitadas, acríicas e até dogmáticas, entendidas pelo autor como pensamentos irrefletidos, incorretos ou mal orientados. Ainda, mesmo dentro de todo esse contexto que possibilita a prática do pensamento reflexivo é possível que o ser humano não pense reflexivamente. Dewey, à sua maneira teórico-prática e efetiva, traduz isso em palavras que não valem a pena serem parafraseadas ou explicadas de outra maneira que não de forma fidedigna, o que justifica a longa citação a seguir:

É possível, entretanto, ainda não pensarmos reflexivamente, mesmo quando haja um estado de perplexidade e uma experiência prévia de que emergem sugestões. Pois pode acontecer que não exerçamos suficiente crítica das ideias que nos ocorrem; que nos precipitemos para uma conclusão, sem pensar os argumentos em que se baseia; que renunciemos à busca, à investigação, ou a abreviemos indevidamente; que adotemos a primeira “resposta” ou solução que nos venha à cabeça, por preguiça mental, frouxidão ou por impaciência de chegar ao fim. Só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa. Tanto a suspensão de juízo como a pesquisa intelectual a muitos desagradam: querem ver tudo acabado o mais cedo possível. Cultivam um hábito mental excessivamente positivo e dogmático ou receiam talvez que a condição de dúvida sofra a pecha de inferioridade mental. É nesse ponto, quando entram na pesquisa o exame e a verificação, que avulta a diferença entre pensamento reflexivo e pensamento mal orientado. (DEWEY, 1979, p. 25)

O pensamento reflexivo faz com que o ser humano, diferentemente dos demais animais, aja deliberada e intencionalmente em busca dos seus

propósitos. Suas ações são dotadas de consciência dos ocorridos passados, presentes e futuros. Dewey (1979) resgata o exemplo da chuva para refletir sobre a motivação animal. Um pássaro pode voltar ao seu ninho para se proteger dela motivado por algum estímulo intuitivo, enquanto o homem, agente racional, perceberá que determinados fenômenos são possíveis indícios de uma chuva futura e naturalmente procederá de acordo com esse antecipado conhecimento do futuro. Sobre isso, julgamos importante destacar o seguinte:

Logo, se por um lado o poder do pensamento nos liberta da submissão servil ao instinto, aos apetites e à rotina, por outro nos traz, também, o ensejo e a possibilidade de cometer erros e enganos. Elevando-nos sobre os irracionais, expõe-nos a quedas a que não estão sujeitos os animais, que se guiam exclusivamente pelo instinto. (DEWEY, 1979, p. 31)

Podemos concluir que o pensamento reflexivo não se trata de uma situação espontânea, ele existe a partir de algo que o ocasiona e o provoca, emancipando o homem da ação impulsiva e rotineira, completa Pimenta (2010, p. 66), “[...] o ato de pensar deve levar-nos a aprender mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos, evitando que fiquemos à mercê de nossos hábitos rotineiros e da direção autoritária dos outros”. Em suma, a primeira fase é o estado de dúvida, hesitação e perplexidade presentes no ato de pensar; e, depois a pesquisa que envolve investigação, inquirição e experimentação para encontrar sugestões e hipóteses que resolvam a dúvida, esclarecendo assim tal perplexidade. O autor completa:

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões, justificativas. (DEWEY, 1979, p. 25)

Trazer técnicas, método, modelos de atitudes indispensáveis e formas de pensar não são tentativas de uniformizar o pensamento, ao contrário, a partir dessa discussão, Dewey fundamenta que existem inúmeras formas diferentes, haja vista que o ato de pensar reflexivo ocorre por meio das experiências de cada indivíduo e as consequências ocasionadas por elas. Cada experiência dessa leva a

variadas reflexões, sugestões e hipóteses únicas que podem oportunizar pesquisas e verificações originais. Segundo Lorieri (2010, p. 53), “esta é a culminância do método do pensar reflexivo: o produzir ideias que são sugestões de ações que precisam ser postas à prova na experiência”. No seu entendimento da proposta pragmatista da teoria deweyana, ensinar o pensamento reflexivo é o principal objetivo da educação. O autor destaca que essa teoria não descarta o estudo das matérias escolares, mas propõe a relação delas com a experiência humana e social dos educandos.

Somado a isso, vem a importância das atitudes de um indivíduo que pratica o ato de pensar reflexivamente, pois, segundo o autor (1979), não basta o conhecimento das melhores formas de pensamento para poder aperfeiçoá-lo. É fundamental cultivar essas atitudes consideradas traços de caráter para desenvolver o hábito de pensar, desde que haja consciência e vontade voluntárias por parte do indivíduo. Conforme Dewey (1979, p. 38) explica, “esse desejo é uma questão de disposição pessoal. Por outro lado, porém, também não basta a disposição. Unida a esta, é preciso que haja compreensão das formas e técnicas, que são os canais por onde aquelas atitudes agem com o maior proveito”. O filósofo reforça essa teoria quando apresenta três atitudes que são indispensáveis para o desenvolvimento do hábito de pensar.

Segue uma breve explanação de cada uma delas, iniciando pelo *espírito aberto*: trata-se de uma atitude independente de preconceitos que não se indispõe com novas ideias, no entanto, faz-se necessário, além de passivamente, abrir-se a elas, buscá-las, cultivando a procura ao novo, espontânea essência que constitui o espírito aberto. O autor explica:

Inclui um desejo ativo de prestar ouvidos a várias vozes, que não a uma só; de pôr o sentido nos fatos, de qualquer fonte que venham; de conceder inteira atenção a possibilidades alternativas; de reconhecer a probabilidade de erro mesmo nas crenças que nos são mais caras. (DEWEY, 1979, p. 39)

Na sequência, a atitude *de todo o coração*: segundo Dewey (1979, p. 40), “o entusiasmo genuíno é atitude que opera como força intelectual”. Essa atitude é simples e prazerosa. Resume-se ao ato de se atirar de coração naquilo que lhe interessa. Ela se ocupa dos seus pensamentos em conformidade com seus

interesses e desejos.

E, por último, vem a *responsabilidade*: ao se referir à responsabilidade como atitude indispensável, o filósofo traz a ideia de que sem colocar em prática o ato de abrir seu espírito e sem assumir e se entregar aos seus interesses, ou seja, responsabilizar-se, nada disso faz sentido. O autor se aprofunda:

Ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo projetado; significa estar disposto a adotá-las, quando seguem, como de razão, qualquer posição já tomada. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a consistência e harmonia da crença. É comum ver-se pessoas continuarem a aceitar crenças cujas consequências lógicas recusam reconhecer. Professam-nas, mas não querendo admitir os seus efeitos. O resultado é confusão mental. (DEWEY, 1979, p. 40)

Todas essas três atitudes que representam em si a prática do pensamento reflexivo por meio das próprias experiências quando compartilhadas com os demais, relacionam-se com comportamentos provenientes dos ideais democráticos na teoria deweyana. Na realidade, uma coisa está completamente vinculada à outra quando consideramos que não há democracia genuína e autêntica sem educação do pensamento reflexivo, capaz de investigação, discussão objetiva e prova experimental, o que exige indivíduos intelectualmente capazes de desenvolver todas as etapas dessa forma de pensar com consciência e desejo de mudar as estruturas sociais, colaborando para o bem comum encontrado em uma comunidade realmente democrática e integrada socialmente.

1.6 A CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA

Dewey explica que existem dois tipos de democracia: a democracia enquanto instituição governamental e a democracia enquanto ideal social. Segundo ele, a primeira é fruto da inteligência humana e foi pensada por meio das discussões sociais para garantir o sufrágio eleitoral, a alternância de poder e os direitos civis e para proporcionar ambiente adequado que permitisse a prática da democracia enquanto ideal social nas relações humanas das gerações atuais e futuras. Essa forma de democracia é tão poderosa que os grupos de instituições privadas, quando perceberam o seu potencial, passaram a usá-la como instrumento para legitimar a autocracia, ameaçando assim a própria democracia enquanto ideal social.

A segunda concepção é representada pela forma de compartilhar os interesses comuns dos indivíduos de um determinado grupo. Ela aposta e acredita na natureza e pensamento humanos, nas atitudes do homem comum e na vida cotidiana. Por isso, o autor considera esse modo de democracia como a própria vida comunitária. Ele costumava chamá-la de democracia no seu sentido “forte”. Nas palavras do autor:

Os meios aos quais ela se dedica são as atividades voluntárias dos indivíduos ao invés da coerção, são assentimento e consentimento ao invés de violência, são a força da organização inteligente versus aquela da organização imposta de fora e de cima. (DEWEY 2008, p. 15)

A democracia no seu sentido forte tem fé nas possibilidades realizadoras da inteligência humana para construir seu próprio destino, confia naquele que tem liberdade para investigar, agir, se reunir, pensar e comunicar seus pensamentos e opiniões. A fé de Dewey na inteligência do homem comum é bastante otimista. Amaral expõe:

É como se não houvesse mesmo necessidade de qualquer autoridade externa para guiá-lo em seu caminho pela vida, pois ele próprio, melhor do que ninguém, sabe o que favorece e o que desfavorece o crescimento vital. E, sendo assim, merecidamente ele faz jus à sua liberdade. (AMARAL, 1990, p. 27)

Amaral (1990, p. 27) completa dizendo que “[...] o homem deweyano é livre porque conhece, e conhece porque o mundo em que vive é aquele qualificado e valorizado por sua própria inteligência. E essa inteligência, como veremos, está comprometida com os padrões democráticos de vida”. Isso mostra como Dewey acredita e defende a inteligência do homem sustentada por ideais democráticos que alimentam o direito de todo ser humano a uma oportunidade igual para desenvolver os talentos que possui independente de raça, cor, gênero, credo, sobrenome ou posses.

Diante disso, a autora (1990, p. 56) continua mostrando que “todos têm direito a igual oportunidade de compartilhar, por meio da inteligência comum a todos, da construção do bem comum”. Essa fé vital que Dewey tinha na democracia

encontrou apoio nos estudos científicos de Darwin⁸ (1809-1882) os quais refletiam sobre o modelo biológico de adaptação do homem ao meio, modelo esse que garante a sua sobrevivência. Na visão do Dewey, a sobrevivência é de caráter social, uma vez que se trata da continuação da existência de uma comunidade humana por meio do pensamento inteligente do homem.

Foi por meio das pesquisas de Darwin que ele percebeu que, tanto na teoria da evolução do universo como em uma organização social democrática, cada organismo desenvolve uma função definida em benefício do equilíbrio do todo. Diante disso, perguntou Amaral (1990, p. 41), “a vida, vista desse ângulo da teoria da evolução, não é a mais democrática que alguém pôde um dia conceber?”. Em continuidade, ela mesma (1990, p. 41) respondeu: “sim, porque existe implícito aí um sentimento profundo de igualdade entre os seres e de ausência de distinção de “classes”, que é apanágio da maneira democrática de viver”. É a respeito disso que Amaral escreve:

O modelo biológico de adaptação do homem ao meio, requerido por Dewey para explicar o desenvolvimento das ações humanas, mesmo as de níveis culturais mais elevados, constitui um apoio racional dos mais sólidos para a consolidação da continuidade entre natureza e experiência. (AMARAL, 1990, p. 45)

A partir da leitura da obra de Amaral - *Dewey: Filosofia e Experiência Democrática* (1990) – pensamos ser interessante e relevante considerar alguns aspectos da crença e da história de Dewey que o fizeram desenvolver toda uma teoria acerca dos ideais democráticos, como os princípios de unidade e continuidade.

Dewey incomodava-se fervorosamente com os dualismos teóricos criados pela filosofia clássica como: natureza versus homem, espírito versus matéria, sobrenatural versus natural, mente versus corpo etc. O autor explica que essa filosofia foi originada devido à própria divisão da sociedade em classes e, a seu ver, pratica uma teoria ultrapassada, estimulando uma dicotomia entre teoria e prática e entre conhecimento e ação que ele julgava inexistente e desnecessária. Acerca desses dualismos, Nascimento desenvolve a seguinte reflexão:

⁸ Charles Darwin foi um cientista inglês que desenvolveu a teoria da evolução, mostrando como o homem evoluiu. Na época, sua pesquisa causou controvérsia, mas suas teorias da evolução e da seleção natural logo foram aceitas na comunidade científica.

Nosso autor declarou que o grande vício da filosofia tradicional foi o intelectualismo arbitrário. Arbitrário em virtude da ideia de superioridade das questões intelectuais em detrimento das questões da experiência. A separação clássica entre aparência e realidade aparece na cultura ocidental como um problema tão insolúvel que por conta destas antinomias cria um fosso que separa a teoria da prática e garante a perpetuação dos dualismos. Esta tradição abriu um abismo entre a experiência humana e a natureza. Dewey, ao contrário, defende o caráter unificado, orgânico, globalizador e dinâmico da experiência. O anti-intelectualismo de Dewey não implica em menosprezar a inteligência e a razão, o que ele pretende é atribuir-lhes capacidade de tomar os dados da experiência para elevá-los à condição de objetos da reflexão, com a finalidade de obter um conhecimento marcado pela instrumentalidade. (NASCIMENTO, 2017, p. 78)

Para Dewey, o princípio de continuidade é o único instrumento que pode impedir essas separações, garantindo a sua unidade teórica. Amaral (1990) coloca que esse princípio trata de uma filosofia que reconhece a origem, o lugar e a função da mente na natureza e abandona a ideia de que existe qualquer dicotomia, pois, para Dewey, todos estes supostos dualismos caminham lado a lado em uma linha contínua. Por isso, é importante trazer a seguinte afirmação:

Isso porque é somente com base no esforço cooperativo que o homem pode atuar tendo em vista a realização máxima do bem comum, que, conforme veremos, traduz-se no restabelecimento da mais harmoniosa continuidade entre o homem e a natureza. É então, nesse sentido, que dizemos que a medida teórica correspondente a essa medida prática diz respeito à formulação de um princípio, o de continuidade, este sim, capaz de substituir a ideia de separação pela de continuidade entre experiência e natureza. (AMARAL, 1990, p. 49)

De acordo com Nascimento (2017, p. 79), “em muitos casos a experiência foi concebida pelas doutrinas tradicionalistas como algo não natural. Assim, são apresentadas à experiência humana e à vida natural como incompatíveis”. No entanto, quando Dewey quis substituir todos os dualismos pelo princípio da continuidade, juntando natureza e experiência, ele naturalizou o homem e humanizou a natureza por meio das experiências humanas de tal maneira que ambas passaram a ser a mesma coisa. Assim, segundo Amaral (1990, p. 53), “[...] podemos afirmar que tudo é natural, pois, à primeira vista, a natureza impera. Todavia, ela não está só; para ser, precisa ser experimentada pelos seres

humanos”. A autora explica:

[...] ser é ser experimentado. Isso porque, se tudo é natural e se o natural é aquilo que é experimentado como existente, então, a própria realidade, que se inclui na afirmação de que tudo é natural, consiste por sua vez naquilo que é experimentado como existente. Sendo assim, experiência não é, como quer Dewey, um simples meio de penetração contínua e profunda no coração da natureza, mas ela resume tudo o que pode existir nesse mundo criado por Dewey. A nosso ver, natureza é experiência. (AMARAL, 1990, p. 54)

Amaral (1990, p. 55) conclui que Dewey “substituiu a separação entre experiência e natureza, não pela ideia de continuidade entre ambas, mas pela fusão de ambas em um único conceito: o de experiência humana”. Portanto, ela complementa trazendo a ideia de que a natureza é experiência humana haja vista a dificuldade de naturalizar o homem sem humanizar a natureza, além de considerar que apenas a vontade e esforço humanos são capazes dessa transformação. Nascimento (2017, p. 81) completa com a designação do *naturalismo empírico* usada por Dewey: “restaurar a continuidade entre experiência e natureza de modo que a experiência se apresente como único método válido para dominar a natureza e a natureza, por sua vez, enriqueça e dirija o desenvolvimento final da experiência”. É possível, assim, perceber como a relação entre experiência e natureza casa com a ideia de romper os dualismos dominantes proposta por Dewey, possibilitando o enriquecimento da filosofia enquanto método experimental.

Sobre a ideia de unidade, o autor traz consigo, desde os primórdios da sua história na comunidade congregacionalista, um anseio por um mundo uno, que é, de acordo com Amaral (1990, p. 39), “[...] constituído por elementos que não são estranhos uns aos outros, mas que se comunicam em função da integração que mantêm uns com os outros”. Ela se refere a um mundo harmonioso, homogêneo, que pressupõe a diversidade e favorece o intercâmbio e interação entre os elementos que compõem o todo. A autora completa:

Na verdade, a união de um elemento com o todo acontece quando este mantém interação contínua com os outros elementos desse mesmo modo. Então, unidade implica flexibilidade e continuidade de interações. (AMARAL, 1990, p. 39)

Ao insistir no princípio da continuidade entre o homem e a natureza e a unidade comunitária, que nasceram do seu próprio ambiente familiar e que foram

frutos da organização da comunidade onde cresceu, Dewey insiste na formação de uma organização social que estimule a livre associação humana e que permita o exercício do compartilhamento de interesses comuns. As características dessa forma de organização social contemplam a excelência da prática democrática, proporcionando um ambiente de confiança no outro, de troca e de cooperação. Desse modo, proporciona condições para que novas experiências sejam criadas e para que a diversidade seja ampliada, exigindo assim do homem e da sociedade transformação e readaptação. Segundo Dewey:

A falta do livre e razoável intercâmbio que promana de vários interesses compartilhados desequilibra o livre jogo dos estímulos intelectuais. Variedade de estímulos significa novidade e novidade significa desafio e provocação à pesquisa e pensamento. (DEWEY, 1979, p. 91)

A democracia, ao confiar na livre expressão dos interesses e das diferenças, ao possibilitar um debate cooperativo e ao favorecer a diversidade, estimula um clima de amizade política que, além de permitir, proporciona aprendizado justamente no conflito de ideias. Percebemos, dessa maneira, uma conexão admirável entre liberdade, democracia e cooperação. Para que esse clima de amizade política aconteça, é necessário que a democracia faça seu papel de mediadora, harmonizando os interesses sociais e individuais, bem como que os indivíduos envolvidos nesse processo vivam em um ambiente que lhes dê condições para perceberem e alcançarem a consciência democrática. Conforme Franco:

A democracia para Dewey era, como ele mesmo afirma, uma espécie de “fé democrática na paz”, aquela fé que confia na possibilidade de dirimir as disputas, as controvérsias e os conflitos como empreendimentos cooperativos nos quais cada uma das partes aprende dando à outra a possibilidade de expressar-se, em lugar de considerá-la como um inimigo a derrotar e suprimir pela força. (FRANCO, 2008, p. 15)

Essa consciência não está atrelada somente aos fins sociais e democráticos – pois até mesmo as ditaduras afirmam lutar por esses fins – mas também e, principalmente, aos meios pelos quais esses fins devem e podem ser

alcançados. Segundo Dewey (2008, p. 127), “o princípio fundamental da democracia é que os fins de liberdade e individualidade para todos apenas podem ser obtidos por meios que estejam de acordo com esses objetivos”. Isso mostra que meios e fins democráticos são unos e inseparáveis. Ainda, conforme o autor:

Democracia é a crença de que mesmo quando necessidades e fins ou consequências são diferentes para cada indivíduo, o hábito de cooperação amigável – que pode incluir, como no esporte, rivalidade e competição – é em si um acréscimo valioso à vida. Afastar, ao máximo possível, todo conflito que surgir – e certamente eles surgirão – da atmosfera e meio da força, da violência como um meio de solução e resolvê-lo através de discussão e inteligência significa tratar aqueles que discordam – mesmo profundamente – de nós como aqueles com quem podemos aprender e, na medida do possível, como amigos. (DEWEY, 2008, p. 135)

Quando as devidas condições para a livre experiência humana são proporcionadas pelo Estado - entendendo por Estado o regime formalmente democrático - a democracia enquanto instituição governamental se torna parceira da democracia enquanto ideal social. Em vista disso, Dewey coloca que a segunda só acontece com o apoio da primeira, pois apenas por meio do regime formal a democracia consegue alcançar todas as instituições e formas de relações humanas, sendo elas a família, a escola, o trabalho, a igreja etc. De acordo com o autor:

[...] os seres humanos comuns podem, sim, aprender a se auto conduzir [...] quando imersos em ambientes que favoreçam ao exercício coletivo dessa educação democrática. Ora, esses ambientes são os ambientes comunitários, constituídos pela prática cooperativa das pessoas que se conectam umas com as outras e atuam coletivamente em prol de objetivos comuns. (DEWEY, 2008, p. 16)

Isso significa que o Estado é o responsável por proporcionar a interação entre essas instituições; e é por meio da prática da democracia nessas relações que ela passa a de fato existir, isto é, só se alcança democracia praticando democracia e, para além disso, só se pratica democracia nas relações entre indivíduos e entre instituições. Essa liberdade democrática oportuniza desenvolvimento pessoal e coletivo, favorecendo assim segurança para toda a

sociedade:

Essa democracia, no sentido 'forte' do conceito, na base da sociedade e no cotidiano do cidadão, só pode ser experimentada, pelo menos em escala mais ampla, no interior de regimes formalmente democráticos. Isso não significa, portanto, que a democracia como sistema de governo seja menos importante que a democracia em seu sentido 'forte', como 'modo-de-vida', porquanto a condição para que a democracia em seu sentido 'forte' possa se realizar é a existência da democracia em seu sentido de regime político ou forma de administração do Estado. Onde não existe um sistema representativo funcionando, em geral também não há práticas realmente participativas na base da sociedade e no cotidiano do cidadão que possam ser considerados como democráticas. (DEWEY, 2008, p. 15)

Democracia, portanto, representa a possibilidade e a condição de administrar disputas, controvérsias e conflitos como tarefas cooperativas nas quais todos têm a chance de se expressar e em que há aprendizado para todos os envolvidos. Segundo Dewey (2008, p. 136), "a democracia é um ideal moral, e à medida que se torna um fato, é um fato moral". Na visão do filósofo, aquela democracia, enquanto ideal social, só deixará de ser utópica quando se tornar um fato moral. Contudo, ela só se tornará um fato quando for comum à vida comunitária.

Ao trazer a ideia de democracia enquanto um ideal e um fato moral, julgamos necessário explorar o conceito de moralidade nas teorias dos autores estudados. No último capítulo da obra mais conhecida de Dewey, *Democracia e Educação* (1979), o autor explica que na teoria filosófica da moral, existe uma separação entre aquilo que vem de dentro e o que vem de fora, ou seja, entre as influências do eu interior versus as influências externas.

Na visão do filósofo americano, a primeira obstrução dessa teoria filosófica está no predomínio da moral como difusora desses dois fatores antagônicos, também conhecidos como espirituais e materiais, respectivamente. Essa divisão é a culminância do dualismo mencionado anteriormente. Em moral, isso demarca claramente outra divisão, a da motivação da ação a partir das suas consequências, ou do caráter a partir da conduta. Nessa percepção, a motivação e caráter estão relacionados aos fatores internos ou espirituais, que existem exclusivamente na consciência. Já as consequências e as condutas estão

relacionadas aos fatores exteriores ao espírito, sendo as condutas ocasionadas por motivações e, as consequências, aquilo que acontece como resultado.

Segundo Dewey (1979), a antítese entre agir por “princípio” e agir por “interesse” é a mais frequente na discussão sobre moral. Ele entende o “agir por princípio” como um ato desinteressado, que segue uma lei genérica e abstrata, soberana a qualquer disposição pessoal. E o agir de acordo com o interesse é agir egoisticamente, com benefícios próprios em vista. Teixeira (2000) complementa que a ideia de “agir pelo princípio”, sendo uma lei externa imposta por questões sobrenaturais e imutáveis, contrapõe a sua compreensão de que a teoria da moral deveria ser estudada como qualquer outra ciência experimental, baseada nas conclusões da ciência do homem.

De acordo com o autor brasileiro (2000, p. 114), “a ciência está em vésperas de resolver os problemas econômicos, os problemas sociais, e o homem pode ser educado de modo a evitar a maior parte dos seus problemas de desajustamento moral e social”. Para ele, a humanidade é um grande laboratório da ciência humana, ou seja, da conduta moral e social do homem, por isso defende que, diante das suas incertezas naturais, o homem deveria se preparar mais e ordenar melhor essa ciência, pois nada mais é do que o estudo da sua própria existência. Nas suas palavras:

A grande transformação estará em fazer da conduta moral do homem uma consequência dos conhecimentos positivos a que o homem vai chegando em fisiologia e em psicologia. Quando chegarmos a conceber o mal como um simples funcionamento anormal dos órgãos biossociais do homem – digamos assim -, e tivermos para com ele a mesma atitude experimental que temos para com os males físicos, teremos dado o primeiro passo para uma ciência moral. (TEIXEIRA, 2000, p. 122)

Teixeira (2000), aprofunda a discussão sobre a concepção de moral quando a associa com a satisfação da felicidade. Ele explica que a teoria moralista, baseada em princípios, falha ao considerar a moral como algo extra-humano, estranho à natureza humana e às suas condições vitais, reforçando assim mais um dualismo incabível, aquele entre sonhos e realidade. Essa teoria nos leva a crer que o correto seria seguir tais princípios impostos, mesmo quando esses fogem da gama dos nossos interesses, isto é, quando se distanciam do nosso estado de prazer e

felicidade.

Dewey (1979), continua o raciocínio partindo do pressuposto de que a menos que exista interesse em um objeto ou ideia, não há força motriz suficiente para que o indivíduo realize a ação. Logo, mesmo quando uma pessoa afirma estar agindo movida por seus princípios ou senso de obrigação, ela assim o faz porque tem algo ali que lhe interessa. Há quem defenda o contrário, que a partir do momento que o homem é capaz de abnegar seus desejos e, ainda, de agir com espírito de sacrifício, ele é também capaz de agir sem interesse. Para Dewey, o erro em ambos os casos se encontra em uma falsa noção da relação entre interesse e o “eu individual”.

Notemos que em ambos os casos o “eu individual” é entendido como algo fixo e isolado. Se o eu é algo fixo, já existente e definido antes da ação, logo, agir por interesse é reforçar a essência do eu. Como? Por meio da realização dos seus desejos, sejam eles bens materiais, fama, reconhecimento ou prazer. Para aqueles que enxergam essas conquistas como bens imorais, o homem que não age a partir dos seus interesses, ou seja, age motivado por princípios, torna-se o homem nobre. Contudo, no entendimento imparcial de Dewey (1979), parece claro que um homem deve estar interessado no que está fazendo ou, do contrário, não o faria. Ele exemplifica:

Um médico que persevera em assistir um doente cometido de peste, com perigo quase certo de sua própria vida, deve achar-se interessado no eficaz exercício de sua profissão - mais ainda do que na conservação da sua própria vida. Mas é deturpar os fatos pretender que esse interesse não passe de máscara para o interesse em alguma coisa que ganhará, prosseguindo em seus trabalhos costumados - seja dinheiro, reputação ou virtude; que seja apenas um meio para um ulterior fim egoísta. (DEWEY, 1979, p. 386)

Dewey (1979) continua explicando que o interesse de um homem em manter seu trabalho apesar do risco à sua vida significa que o seu eu encontra-se naquele trabalho; se ele finalmente desistisse e preferisse sua segurança pessoal ou seu conforto, significaria que, a partir de então, ele passou a preferir ser aquele outro tipo de eu. Para o filósofo, não cabe separar o interesse do eu, nem mesmo supor que o último seja o fim para qual o primeiro é um simples meio, conforme propaga a premissa da moral convencional.

De acordo com Teixeira (2000), o fim interpretado por uma teoria moralista não existe, haja vista que a atividade humana se justifica por si própria, tendo nela mesma o seu fim. O que for diferente disso é visto por ele como resultado. Sobre a moral convencional, o autor brasileiro (2000, p. 137) expõe: “dentre as muitas formas que assume, a mais popular é a que faz da vida presente uma simples preparação para a vida futura perfeita”. O educador discorda dessa premissa que considera a atividade humana como simples meio de alcançar o bem. Segundo ele (2000, p. 141), “[...] fim real do homem, o único fim substancial, é o de viver, o que quer dizer: exercer atividades significativas para si próprio”. Sendo assim, afirma:

Mas, dentro das que a põem aqui, neste nosso pequenino planeta, também se insinua o erro sutil de divorciar o bem, a felicidade, da atividade propriamente dita, considerando aquele bem e aquela felicidade como qualquer coisa futura ou exterior à atividade. Pretendem essas teorias que o fim, esse fim externo a alcançar, seja o prazer ou vantagens utilitárias, ou a virtude, ou a perfeição, ou mesmo a salvação futura, - o que as torna errôneas é o simples fato de considerarem a atividade presente como um simples meio para atingir aquele fim futuro. A vida presente, explícita ou implicitamente, transforma-se, em todas essas teorias, em um fardo, em uma tarefa dura e árdua, que sem um regime de penas e recompensas o homem não poderia conduzir até o fim. (TEIXEIRA, 2000, p. 137)

De acordo com Dewey (1979), o eu e o interesse são dois nomes para identificar a mesma coisa. É o tipo e a quantidade de interesse ativamente aplicado em algo que revela a qualidade da individualidade existente. Diante disso, fica evidente que não é o princípio que justifica a atividade humana, que, se esta for indesejada, agir de acordo com os princípios é o mesmo que acentuar seu mal. Sendo assim, Dewey (1979) conclui que um homem que se orgulha de agir de acordo com os princípios provavelmente é um homem que insiste em seguir seu caminho sem aprender com a própria experiência qual é o seu melhor caminho, pois acredita que algum princípio abstrato e externo justifique o curso da sua ação, sem perceber que seu princípio precisa de justificação própria.

Em conformidade com o filósofo americano (1979, p. 388), “quando não existir uma atividade que tenha crescente significação, apelar para os princípios será puro verbalismo, ou uma espécie de orgulho obstinado, ou um apelo a considerações estranhas, revestidas de um título dignificante”. Sem dúvida, para

Dewey (1979), os interesses são passíveis de esgotamento, enfraquecendo assim a atenção sobre eles, mas o que suporta uma pessoa nesses trechos difíceis não é a lealdade ao dever, e sim o interesse por sua ocupação. O homem que está genuinamente interessado em sua atividade, é o homem capaz de suportar um desânimo temporário e de persistir diante de obstáculos, pois ele cria outros interesses quando encontra e supera dificuldades e distrações.

Seguindo o mesmo caminho, Teixeira (2000) nos lembra que a teoria da moral convencional coloca o homem como um ser passivo, em outras palavras, desinteressado, e, por isso, realiza as atividades que lhe forem designadas de forma compulsória e abstrata, em vez daquelas que lhes interessa. Diante disso, o autor (2000, p. 139) explica que, consoante essa teoria, “[...] um estado de preguiça ilimitado e eterno seria o estado de felicidade, por excelência”. Ele contrapõe:

Muito ao contrário, o homem é, por sua natureza, ativo. A preguiça é um vício ou uma virtude, mas virtude e vício adquiridos. E o que dirige a atividade humana? A virtude, a perfeição universal, o prazer, a bem-aventurança futura? Nada disso. Os próprios impulsos e desejos de seu organismo. Esses é que são os agentes estruturais de sua atividade. (TEIXEIRA, 2000, p. 139)

Há mais um problema dos dualismos existentes na teoria moral importante de ser destacado. Esse diz respeito à relação entre conhecimento e conduta. Para Dewey (1979), aquilo que é aprendido e aplicado em uma ocupação tendo um objetivo e envolvendo cooperação com outros é conhecimento moral, conscientemente considerado ou não, pois, assim, é construído um interesse social que confere a inteligência necessária para a prática eficaz desse interesse. Levando em consideração que o conhecimento é proveniente de experiências compartilhadas próprias do indivíduo e que as ações pautadas na moral convencional são abstratas, o filósofo explica que quando a moral é tida como moralista, o conhecimento deixa de estar integrado com a ação. De acordo com ele:

Todas as separações que estivemos criticando e que as idéias sobre educação expendidas nos capítulos antecedentes são destinadas a evitar - originam-se de considerar-se a moral muito limitadamente - dando-se-lhe, por um lado, um piegas aspecto sentimental, sem relações com as capacidades eficazes para fazer-se o que é

socialmente necessário e, por outro lado, exagerando-se em excesso a convenção e a tradição, de modo a restringir a moral a uma lista de determinados atos estabelecidos. (DEWEY, 1979, p. 392)

Na percepção de Dewey (1979), a moral refere-se ao caráter integral do indivíduo, suas ações e manifestações concretas. A moral nada mais é do que aquilo que nos tornamos por meio das nossas experiências e consequente associação com o outro em todos os setores da vida. Diante disso, é possível concluir que as qualidades moral e social da conduta do ser humano são idênticas. A ausência de condições que possibilitam um estado de espírito social é a grande inimiga da formação efetiva da moral, inibindo a realização de troca, comunicação e cooperação na associação humana. Geribello atesta tal concepção usando as próprias palavras de Teixeira:

Descansa o velho conselho kantiano: o homem é o fim de si mesmo. É necessário que não se sinta ele utilizado nem pelo Estado, nem por oligarquia, nem por outrem – mas livre em sua devoção, em seu trabalho, em sua vida. Nesta medida, se sentirá responsável e como tal, um ser social e moral. (GERIBELLO, 1973, p. 113, *apud* TEIXEIRA, 1969, p. 112)

Dewey acredita que essa formação efetiva da moral acontece no ambiente escolar, o qual deve estimular e proporcionar esse convívio social e cooperativo. Segundo ele:

Assiste a uma estreita e moralista apreciação da moral a culpa de não reconhecermos que os objetivos e valores desejáveis na educação são todos eles morais. A disciplina, o desenvolvimento natural, a cultura, a eficiência social, são características morais - são traços de um indivíduo que é digno membro da sociedade que a educação tem em mira fazer prosperar. Diz um velho rifão que não basta um homem ser bom: ele deve ser bom para alguma coisa. Essa alguma coisa para que o homem deve ser bom é a capacidade de viver como membro da sociedade, de modo que aquilo que recebe dos outros para sua vida se equilibre com sua contribuição para a vida dos outros. [...] A educação é essa vida. Manter a aptidão para essa educação é a essência da moral. Pois vida consciente, vida conscienciosa, é um contínuo recomeçar. (DEWEY, 1979, p. 395)

Ambos os autores aqui estudados conseguem identificar o laço entre educação e democracia na constituição da moral e do caráter. Dewey (1979) afirma

que toda educação que desenvolve aptidão para participar efetivamente da vida social é moral. O interesse em aprender por meio de todas as associações nos diferentes setores da vida é o interesse essencialmente moral.

Essa percepção de que a moral é essencialmente parte da formação do homem para a vida em comunidade partindo das suas experiências compartilhadas com os demais membros do seu grupo, partindo das suas capacidades originadas por seus próprios interesses e voltadas para o desenvolvimento coletivo, e, partindo do pressuposto de que o homem é um ser ativo na sua história e, portanto, capaz de ser feliz desde que siga a sua própria moral em detrimento de princípios externos e impostos por uma verdade sobrenatural, integra a concepção de moral e a elaboração do conceito de democracia em Dewey.

A partir dessa construção da concepção de moral e do conceito de democracia, caminhamos para a elaboração do conceito de integração social em Teixeira. Baseamo-nos no princípio de continuidade e interação de Dewey em que a fusão de natureza e experiência resulta na ideia de experiência humana e o conceito de unidade reforça a interação contínua que acontece devido ao compartilhamento dos interesses comuns. Com isso, a experiência humana não é um simples meio para alcançar o bem, ela é o próprio bem, pois o fim do homem é viver e viver em comunidade. Dessa forma, a concepção de integração social também desmistifica os dualismos, pois traz a percepção de que o interesse e o eu são uma coisa só, que existe uma íntima relação entre conhecimento e conduta, além de as questões morais e sociais estarem entrelaçadas na formação do caráter integral do homem.

Na sua obra *Em marcha para a democracia* (2007), Teixeira explana sobre a interdependência criada por relações humanas da nova era em detrimento da teoria do individualismo que estava em alta na época, nos séculos XVIII e XIX. O autor explica que a sociedade que estava emergindo da força industrial vinha praticando uma consolidação muito forte entre interesses. Tais interesses ligavam os homens em grandes complexos de interdependência que ultrapassavam os limites nacionais.

Dessa forma, esses complexos criaram um organismo com tamanha extensão, capaz de controlar e dirigir a vida moderna. Teixeira (2007, p. 47) afirma que “a solidariedade humana atingiu um caráter universal. Cada indivíduo se sente

ligado a uma grande série de interesses maciços e desconhecidos, dos quais depende a sua segurança, a sua estabilidade, a sua própria subsistência”. Assim, entendemos a interdependência como uma das principais características da integração social.

No entanto, Teixeira (2007, p. 48) esclarece que, oriunda de uma mentalidade neoliberal e industrial, “a interdependência é ainda, em grande parte, obra mecânica e material, e a integração social, em seu verdadeiro sentido, a grande expectativa dos anos porvindouros”. É nessa perspectiva que o educador brasileiro insiste em uma integração social com a conotação de unidade coletiva, integrando todos os papéis sociais de uma comunidade. O autor (2007, p. 48) reforça: “e essa integração é que será a verdadeira expressão de uma verdadeira democracia”. A ideia de integração social apresentada nesse trabalho nada mais é que a junção de todos essas características supracitadas, formando uma sociedade democrática e desenvolvida.

Ademais, na concepção do filósofo, a ênfase na integração social tem uma base antropológica: “Tanto o homem é um ser social, que nada o faz mais inumano do que essa falta de integração social, essa falta de uma sociedade inteiriça a que se possa servir e em que se possa apoiar” (TEIXEIRA, 2009, p. 50). Essa integração representa a realização da função democrática na sua integralidade.

Diante dessas reflexões, Dewey encontra uma explicação mais profunda para a sua concepção de democracia, ele a identifica não apenas como uma forma de governo, mas como “[...] uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1979, p. 93). Essa concepção de democracia como modo de vida significa a sua aplicação nas atitudes do homem e no cotidiano de uma sociedade, trazendo assim um sentido prático para esse conceito.

Dewey (2008) dá continuidade na discussão sobre a importância de enxergar os ideais democráticos como uma filosofia de vida, trazendo a ideia de radicalização da democracia como forma de requerer enorme mudança nas instituições sociais, econômicas, jurídicas e culturais existentes. No senso comum, radicalizar pode ter uma conotação rígida ou extrema, entretanto, a ideia dele se difere dessa. Para o autor (2008), radicalizar significa democratizar a democracia por meio da participação voluntária e cooperativa dos indivíduos, isto é, praticá-la

frequente e insistentemente de tal maneira que ela alcance todos os tipos de relações humanas. De acordo com ele (2008, p. 128), “[...] não há nada mais radical do que insistir na articulação de métodos democráticos que sirvam como meios para efetuar mudanças sociais radicais”. Em outras palavras, significa insistir na prática democrática como método e didática, afinal, ensiná-la apenas por meio da teoria parece hipocrisia, além de ser ineficaz.

Para tanto, essa forma de propagação exige uma organização em rede, assim como exige liberdade para agir. Diante disso, Dewey (2008, p. 15) afirma que “em suma, não se pode usar métodos autocráticos para atingir fins democráticos”. Liberdade para agir exige cooperação e a mesma acontece quando a associação social é manifestada por meio da comunicação entre os indivíduos.

É possível também analisar características de uma sociedade democrática na perspectiva de Dewey quando ele compara uma sociedade conservadora e outra progressiva. Para ele, a sociedade conservadora tem como medida de valor a manutenção dos costumes já estabelecidos, e como ideia principal o indivíduo deve alcançar as mesmas aptidões e recursos que os adultos alcançaram por meio de uma direção externa.

Aqueles engajados em direcionar as ações do outro estão sempre correndo o risco de subestimar a importância do desenvolvimento autônomo daqueles que estão sendo direcionados. Essa direção externa pode, no máximo, fornecer estímulos para provocar determinadas reações, no entanto, essas reações acontecem a partir de tendências do próprio indivíduo. Mesmo quando uma pessoa é amedrontada por ameaças, as ameaças só funcionam porque a pessoa já tem um instinto de medo sobre aquilo:

Quando outras pessoas não fazem o que desejaríamos que fizessem ou ameaçam desobedecer-nos, sobrevém-nos maior consciência da necessidade de influir em seu procedimento e dos meios por que elas podem ser influenciadas. Em tais casos, nosso influxo é mais direto e há mais probabilidades de incidirmos nos equívocos que acabamos de mencionar. É mesmo verossímil que acreditemos ter influência reguladora ou controladora à ação de uma força superior, esquecidos de que, embora possamos levar um cavalo até a água, não poderemos obrigá-lo a beber e que podemos trancar um homem em uma penitenciária, mas não torná-lo arrependido. Nesses casos de ação direta sobre os outros, precisamos distinguir os resultados físicos dos resultados espirituais. (DEWEY, 1979, p. 28)

A sociedade progressiva, ao contrário, esforça-se para formar jovens que escolham suas próprias experiências e que formem seus próprios hábitos ao invés de apenas reproduzir os existentes. Embora os hábitos e regras dos adultos forneçam e provoquem estímulos às atividades dos jovens, esses, no final das contas, são os responsáveis pela direção que suas atividades seguem. Segundo Dewey (2008), forçar algo significa corromper a natureza humana desse indivíduo. Esse modelo de sociedade dispensa o controle sobre a vida do jovem que acontece por meio de direção externa e se esforça para que, mediante os conhecimentos adquiridos nas suas próprias experiências, ele siga seu caminho em busca de evolução em prol do bem comum.

Na sociedade progressiva, os responsáveis pelo papel de educar deixam que os jovens compreendam a democracia por meio das suas próprias experiências, pois essa vivência possibilita o desenvolvimento da consciência e a percepção da sua relevância na vida comunitária. Com isso, é possível notar a sua relação com a ideia de educação democrática, a qual respeita o espaço do imaturo, mas sem deixá-lo desamparado, ao mesmo tempo que mantém a sua natureza, proporciona-lhe conhecimento para a direção que ele mesmo esteja apontando.

A principal conclusão dessa discussão é que a verdadeira forma de direção não é a direção externa que vem de uma vontade autoritária, mas sim a compreensão e a consciência que são alcançadas por meio da reflexão sobre as próprias experiências vividas em um contexto educativo. A mente, como uma coisa concreta, é precisamente o poder para entender coisas e o uso delas, uma mente socializada proporciona esse entendimento tendo em vista situações conjuntas ou compartilhadas. A mente, neste sentido, é o método de direção social, enquanto a compreensão e a consciência dos meios e dos fins são a essência dessa direção. Trata-se de um processo intrínseco e não extrínseco e coercivo.

Em suma, no processo democrático sugerido por Dewey, é possível perceber que o crescimento e a transformação ocorrem a partir da associação com o outro. Sendo assim, a associação com o outro gera novos conhecimentos e precisa da comunicação como ferramenta para a sua realização. De acordo com Dewey (2008), o conhecimento confinado em uma consciência privada é mito. Em um primeiro momento, esse outro que proporciona a condição para a construção do

conhecimento é o mais velho que recebe o indivíduo no mundo concreto.

Para que o compartilhamento, a cooperação, a transformação, o crescimento e a diversidade aconteçam, isto é, para se viver em sociedade, ou melhor dizendo, em uma Grande Comunidade, todos os seus membros devem ter consciência dos interesses em prol do bem comum e buscar alcançá-los, do contrário, até máquinas formariam uma comunidade, haja vista que elas trabalham para um mesmo resultado final.

O autor aponta, no entanto, que a ampliação da área dos interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade de capacidades pessoais que caracterizam a democracia não são apenas resultados de deliberação e de esforços conscientes. Sua principal causa foi o desenvolvimento da ciência, especialmente com o crescimento da indústria e do comércio. Mas, depois que esses fatos fizeram surgir maiores possibilidades de formação individual, por um lado, e maior comunhão de interesses por outro, passou a ser obra do esforço voluntário de cada um o conservá-las e aumentá-las.

Ademais, as mudanças sociais decorrentes do crescimento da indústria e do comércio que foram rápidas e intensas afetaram a compreensão dos indivíduos sobre o que estava acontecendo. A humanidade em geral não teve preparo intelectual e moral para lidar com essas mudanças e essa falta de preparo gerou confusão e insegurança, interferindo diretamente no comportamento humano e dificultando a elaboração e realização de um modelo coerente de organização social.

Nesse novo modelo de sociedade civilizada, pessoas não podem viver sem meios de subsistência, o modo como esses meios são aplicados e consumidos tem grande influência nas relações humanas. Ainda, se um indivíduo não é capaz de gerar sua própria subsistência e daqueles que dele dependem, ele se torna um peso ou um parasita nas atividades dos demais.

É fato conhecido que na maior parte da história humana a escassez material era o que prevalecia, sendo este um fator condicionador da forma humana de pensar, agir e relacionar-se. Na era da escassez, a insegurança material era um estímulo para o avanço econômico, pois era compreendida como um impulso para o indivíduo trabalhar, abster-se ou acumular em busca de sair dessa condição; já a produção era realizada por um ou poucos indivíduos com as próprias mãos, tendo

então um perfil de produção mais individualista ao invés de uma linha de produção.

No sistema atual que se tornou a manifestação sistemática dos desejos e propósitos provindos de uma era de escassez, o homem é atraído por riqueza material e não pelo modo de vida e riqueza cultural que a segurança material pode lhe proporcionar. Sabemos que essas são características do sistema capitalista que surgiu junto com esse novo formato de modelo de produção, o qual deixou de ser manual e individual. Conforme Dewey (2008, p. 98), “não é preciso nenhum grande poder de inteligência para ver que nas condições atuais o indivíduo isolado está quase desamparado. Concentração e organização corporativa são a regra”. Isso mostra que a mente e o comportamento humano estão culturalmente presos aos velhos hábitos da era da escassez.

Para Dewey, nesse sentido, o atraso nos padrões mentais e morais mantém a tradição das instituições mais antigas, por isso, ao expressarem o passado estão ainda a expressar crenças, perspectivas e propósitos atuais. Nesse novo cenário em potencial, as condições que geravam insegurança não mais estavam necessariamente ligadas à escassez material. Na sua maioria, provinham do controle humano deliberado, ou podemos dizer também, da coerção. Para o filósofo (2008, p. 98), “certamente essa mudança marca uma das maiores revoluções que ocorreram em toda a história humana. Por causa dela, a insegurança não é agora o impulso para o trabalho e sacrifício, mas para o desespero”. Essa forma de controle humano tornou-se um meio de controle social que passou a ser muito usado pelo sistema político e jurídico da época e por instituições privadas na própria organização da sociedade. O autor explica:

Não é agradável encarar até que ponto, na verdade, conta-se com a força coercitiva e violenta no atual sistema social como um meio de controle social. É muito mais agradável evitar o fato. Mas ao menos que o fato seja reconhecido como um fato em sua amplitude e profundidade total, o significado de dependência de inteligência como o método alternativo de direção social não será entendido. O não-reconhecimento significa, entre outras coisas, a não-percepção que aqueles que propagam o dogma da dependência da força têm a sanção de muito do que já está arraigado no sistema atual. (DEWEY, 2008, p. 101)

O que causa a confusão mental e a paralização no homem que

circula o contexto atual da sociedade é o contraste das mudanças sociais que ocorreram sem o seu controle e a forma como essas mudanças aconteceram. O capitalismo não significa que o homem conseguiu transformar abundância em realidade, tão menos em garantia de qualidade de vida, haja vista que se tornou um campo de batalha disfarçado de mercado no qual cada indivíduo luta por suas próprias causas sem pensar nas causas comuns. Por outro lado, sabemos da potência do bem material para a vida humana na sociedade contemporânea. Dewey tem uma passagem muito interessante que vale a pena ser destacada em suas próprias palavras, fato este que justifica a longa citação a seguir:

Todos os professores e profetas religiosos e morais significativos afirmaram que o material é instrumental para a boa vida. Nominalmente pelo menos, essa ideia é aceita por toda a comunidade civilizada. [...] Necessidades, carências e desejos são sempre a força motriz para gerar ação criativa. Quando esses desejos são compelidos pela força das condições a serem direcionados, em sua maioria, entre a massa da humanidade, a obter os meios de subsistência, o que deveria ser um meio se torna, por força da circunstância, um fim em si mesmo. [...] Humanamente falando, eu não vejo como teria sido possível evitar uma época com esse caráter. Mas a sua perpetuação é a causa do caos e da luta social continuamente crescente. O seu término não pode ser realizado pregando-se aos indivíduos que eles deveriam colocar os fins espirituais acima dos meios materiais. Ele pode ser realizado através de reconstrução social organizada que coloque os resultados do mecanismo de abundância à livre disposição dos indivíduos. O verdadeiro “materialismo” corrosivo dos nossos tempos não provém da ciência. Ele surge da noção, constantemente cultivada pela classe no poder, que as capacidades criativas dos indivíduos podem ser evocadas e desenvolvidas apenas em uma luta por posses materiais e ganho material. (DEWEY, 2008, p. 119)

Por esse viés, insistir nas condições e padrões econômicos como resultado fere os ideais democráticos, pois, dessa forma, direciona todas as suas forças na tentativa de manipular as capacidades individuais para funções industriais específicas e pré-definidas, sem considerar as capacidades e interesses originais dos indivíduos. Para Dewey (1979, p. 2), “em sociedade genuinamente democrática, aliás, todas as profissões são consideradas igualmente valiosas ou dignas, por serem todas serviços sociais competentes, necessários e úteis à comunidade humana”. Quando isso acontece, as ocupações são fixadas acidentalmente e por necessidade das circunstâncias, deixando de ser a expressão natural das forças de

cada indivíduo interagindo com as necessidades e recursos do ambiente.

Como a maioria das pessoas ainda não tem liberdade econômica, as diferenças de oportunidade ditam quais serão os ofícios dos indivíduos no futuro. As condições econômicas ainda rebaixam vários homens a um *status* de servos e, como consequência, a motivação daqueles no controle da situação prática é a manipulação desses para fins que não são humanos na medida em que eles estão restritos. Infelizmente, essa condição vai existir enquanto a sociedade for organizada baseada na divisão entre a classe trabalhadora e a classe do lazer. É importante destacar que o pensamento, o desejo e o propósito do homem formam-se de acordo com as condições do momento:

A distorção e estupidificação da personalidade humana pelo regime monetário e competitivo existente tornam mentira a alegação que o sistema social atual é um sistema de liberdade e individualismo em qualquer sentido no qual liberdade e individualidade existam para todos. (DEWEY, 2008, p. 126)

Infelizmente, as conquistas realizadas pelo desenvolvimento do capitalismo não tinham, e continuam não tendo, como objetivo, a melhoria da condição humana. O principal usufruto delas é apropriado por um grupo pequeno e seleto da elite industrial e comercial. Esse grupo de fato traz perspectiva de vida e esperança à população por intermédio das suas conquistas materiais, mas se tornou um grupo de capitalistas que se esqueceu da origem e trajetória histórica da burguesia, passando, assim, a favorecer e estimular a divisão de classes para se manter no poder.

Amaral (1990, p. 123) conta que Dewey “[...] percebeu muito bem que o desenvolvimento da ciência, cada vez mais, fez aumentar a lacuna entre o mundo dos fatos e o mundo dos valores”. Entretanto, na visão do filósofo (2008), a ciência e a tecnologia não são as vilãs dessa história. A grande vilã é a organização social da época que pregou e propagou a ideia do materialismo corrosivo acima de tudo, situação essa que infelizmente estende-se até os dias de hoje. A comentadora expressa-se em forma de crítica:

[...] a filosofia que guiava, que orientava os passos dados pelo homem em sua conquista do mundo, passou a ser conduzida pela

ciência, devendo esta impor seu instrumental ao campo filosófico e encaminhar-lhe os resultados a serem integrados num sistema total. Deixa transparecer em sua obra uma necessidade profunda de que a vida individual, a social, a intelectual, assim como toda nossa civilização, venham a encontrar na ciência experimental seus princípios mais seguros, o seu apoio, enfim. (AMARAL, 1990, p. 123)

A verdade é que novas indústrias brotam e as velhas são transformadas a todo o momento por influência da evolução rápida e intensa de novas invenções, conseqüentemente, a tentativa de treinar o indivíduo para um modo de eficiência muito específico vence seu próprio propósito na medida em que a metodologia e a tecnologia mudam. Com isso, aqueles indivíduos treinados para uma capacidade específica são abandonados com menos habilidades para se reajustarem ao mercado:

[...] os chamados Estados Democráticos do mundo atingiram apenas uma democracia “burguesa”. Por democracia “burguesa” entende-se aquela na qual o poder reside, em última instância, nas mãos do capitalismo financeiro, a despeito das reivindicações que são feitas por um governo do povo, pelo povo e para o povo. Na perspectiva da história fica claro que a ascensão de governos democráticos tem acompanhado a transferência de poder dos interesses agrários para os interesses industriais e comerciais. (DEWEY, 2008, p. 125)

É evidente que reivindicações conflitantes são difíceis de administrar mantendo o interesse de todos ou da maioria, e, por isso, os indivíduos não têm disposição para participar das questões sociais. No entanto, Dewey insiste no método democrático como alternativa para esse desafio. Isso significa expor abertamente os conflitos para serem avaliados e discutidos publicamente por todos os interessados em defesa do interesse da maioria. Essa discussão que acontece em forma de símbolos por meio da linguagem pode revelar verdades públicas necessárias e úteis para o desenvolvimento da sociedade. Cunha faz uma observação interessante:

Para Dewey, democracia também não é o termo final de uma suposta trajetória da humanidade, um lugar ou um tempo idealizados em que reine a plena simetria entre todos os grupos sociais, sem conflitos. Dewey jamais manifestou a certeza de que a democracia virá a existir um dia; o modo de vida democrático é uma aspiração

que *deve ser* considerada válida, suficientemente válida para nos impulsionar a trabalhar por ela cotidianamente, com vistas ao futuro. (CUNHA, 2010, p. 31)

A discussão pública é uma das formas de manter a população ativa, além de ser dever político de todo cidadão em busca do bem comum. A discussão é a manifestação da inteligência na vida social e política. Ainda, a discussão política e participativa protege a população de doutrinas nocivas. No entanto, só acontece com a liberdade de pensar e falar, itens que podem estar ameaçados diante de um povo inerte. Como expõe Dewey (2008, p. 102), “a liberdade de pensar e de falar como você pensa são meios indispensáveis para a descoberta e divulgação da verdade política”. Importante destacar aqui que a inteligência tem também função social ao unir os esforços individuais para realização de fins comuns em busca de desenvolvimento e progressão.

Para isso, é necessário oportunizar essa discussão crítica e aberta enquanto um convite para que os indivíduos se interessem por questões públicas. Assim sendo, esses assuntos de interesse geral podem ser levados adiante nos diversos foros e canais da esfera pública e das relações humanas. Ademais, é necessário cessar o velho hábito de defender a liberdade de pensamento e expressão como algo inerente ao indivíduo separado das questões sociais e coletivas. Por isso, é importante reiterar que a democracia como ideal social tem o papel de proporcionar esse olhar reflexivo e cooperativo, e que a democracia como sistema político tem a função de converter a expressão da vontade popular em normas vinculantes para todos os cidadãos.

Dito isso, é necessário e interessante nos debruçarmos nessa ideia de participação e de vontade popular, na ideia de um sistema político que de fato represente os interesses do povo, ou melhor dizendo, do público. Povo e público podem ser considerados a mesma coisa? Para responder essa pergunta é fundamental recapitular alguns pontos discutidos anteriormente.

1.7 O PÚBLICO E O PRIVADO

No decorrer desse estudo, foi possível perceber que o homem não se aglomera de forma meramente instintiva, mas de acordo com seus hábitos. Uma

vez reunidos em virtude dos seus hábitos semelhantes, naturalmente, esses indivíduos se despertam para interesses e objetivos em comum. Isto é, o homem não é apenas um ser associado aleatoriamente, ele tem consciência das razões pelas quais se associa ao outro. Essa consciência faz dele um ser social, capaz de agir cooperativamente e de dirigir seu próprio comportamento, é ela o principal item que o difere de outros seres vivos.

Já foi discutido também o fato de as ações humanas terem consequências sobre a ação do outro, visto que qualquer transação deliberadamente realizada entre duas ou mais pessoas é um comportamento associado e, por isso, suas consequências podem influenciar associações adicionais. Isso significa que o comportamento de qualquer um pode ser modificado por sua conexão com os outros ou, podemos dizer, por suas experiências compartilhadas.

Em suma, homens se reúnem em virtude dos seus hábitos, o que faz deles seres conscientes com interesses comuns e, portanto, sociais em vez de meramente associados. Enquanto seres sociais, as consequências das suas ações refletem nas ações de outrem. Destacamos que o intuito aqui é mergulhar na questão das consequências. Conforme Dewey afirma:

Tomamos então o nosso ponto de partida do fato objetivo que as ações humanas tem consequências sobre os outros, que algumas dessas consequências são percebidas e que a percepção delas leva a um esforço posterior para controlar a ação a fim de garantir algumas consequências e evitar outras. (DEWEY, 2008, p. 27)

Para ele, há dois tipos de consequências: aquelas resultantes de ações privadas e as resultantes de ações públicas. Ele explica que a ação privada é aquela transação realizada por duas ou mais pessoas que têm suas consequências refletidas apenas naquelas diretamente envolvidas na transação. Já a ação pública caracteriza-se pelo fato das suas consequências afetarem também outras pessoas, mesmo que de forma indireta.

Em uma ação privada, os envolvidos resolvem a problemática existente à sua maneira. No entanto, uma ação pública envolve também os afetados indiretamente, o que abrange algumas maneiras diferentes de resolver a questão,

dando assim espaço para o caos acontecer. Esses terceiros que não estão envolvidos na transação, mas têm suas ações afetadas por consequência daqueles que as praticaram, resolvem se reunir para decidir como lidar com tais consequências.

Diante do exposto, aquelas pessoas afetadas por consequências indiretas de ações de outrem que se reúnem e deliberam sobre ações sistematizadas para tratar o resultado das consequências, formam o público. Isto é, o público é a junção de pessoas que por terem experiências parecidas e compartilharem dos mesmos sentimentos, passam a ter interesses e objetivos comuns.

Tais consequências adquirem um novo valor quando observadas. O ato de observá-las fortalece os interesses comuns, pois aqueles afetados estão necessariamente envolvidos no comportamento dos demais que compartilharam dos mesmos resultados da transação. Segundo Dewey (2008), refletir sobre as consequências antes de pensar nas causas é praticar a inteligência nas ações e trazer consciência para os comportamentos.

Esses dois tipos de consequências diferem o público e o privado, entretanto, é importante destacar que privado e público não equivalem arbitrariamente e respectivamente à individual e social. Isto significa que o privado não é necessariamente uma ação não-social ou até mesmo antissocial, ou ainda que o público seja sempre útil e valioso. Várias ações privadas são consideradas sociais quando suas consequências contribuem para o bem-estar geral, podendo, assim, serem socialmente valiosas e vice-versa.

O grupo que se reuniu percebe, então, a necessidade de ter pessoas específicas para analisarem e lidarem com essas questões em nome do público, assim representando os seus interesses. Essas pessoas, então chamadas de agentes públicos, vieram para controlar os comportamentos passíveis de gerar resultados vastos e duradouros que garantissem ou prevenissem consequências que diziam respeito ao público.

Como aqueles que são indiretamente afetados não são participantes diretos das transações em questão, é necessário que certas pessoas sejam reservadas para representá-los e para providenciar para que seus interesses sejam conservados e protegidos. (FRANCO; POGREBISNCHI, 2008, p. 30)

A existência de um grupo de pessoas que convoca agentes para pensar, representar e defender seus interesses traz à luz uma instituição pública sistematizada chamada Estado. Essa organização nasce para reconhecer e regular aquelas consequências individuais que afetam o todo, ou seja, o público. Conforme explica Dewey (2008), o Estado passa então a ser composto por agentes públicos e o público passa a ser identificado como o povo organizado por meio desses agentes.

Em outras palavras, as consequências dão existência ao público, o qual demanda a existência de agentes - também chamados de governantes -, para cuidar dos seus interesses, direitos e bem-estar. O público e os governantes demandam a existência de uma instituição social organizada para gerenciar toda a estrutura pública, a qual fica conhecida como Estado. Em suma, podemos entender o Estado como a junção do público e dos agentes.

De acordo com o filósofo (2008, p. 27), “[...] quando consequências indiretas são reconhecidas e há um esforço para regulá-las, algo que se assemelha a um Estado ganha existência”. Partindo desse pressuposto, Dewey reconhece o homem como um animal político que dá origem ao Estado e este último tem sua natureza pautada no comportamento humano e suas consequências, bem como na distinção dessas entre público e privado.

Importante lembrar que mesmo quando o Estado está envolvido em executar planos pensando no social, isto é, no interesse comum, ele é praticado por pessoas concretas que têm comportamentos decorrentes de seres individuais - os governantes - passíveis de colocar seus interesses privados à frente dos interesses do público. O que de fato aconteceu e fez com que a natureza do Estado, manipulado por essas pessoas, perdesse-se ao deixar de cumprir seu papel, tornando-se assim, mera organização política ou mero título para a soma de todos os tipos de associação humana. Logo, o Estado, na visão de Dewey, tornou-se uma ficção, cumprindo então o papel de mascarar os desejos privados de poder e cargos. De acordo com o autor:

[...] algumas poucas pessoas sabem o que estão fazendo e estão se aproveitando da força em massa para conduzir a turba a seu modo, chefiar uma máquina política e administrar os negócios de um empreendimento corporativo. (DEWEY, 2008, p. 32)

Para o filósofo americano, esses comportamentos com foco apenas no crescimento próprio e individual em detrimento do crescimento coletivo, tornaram-se bastante comuns entre os membros de uma sociedade que não observam as consequências dos seus atos na vida comunitária, pautando assim suas ações nas causas, ou seja, naquilo que os levam a agir de tal maneira, o que os afasta das ações inteligentes e dos comportamentos conscientes.

Tendo como base esse contexto, surgem certos questionamentos como: será que o público ainda se reconhece enquanto público? Será que ele se dispersou? Nos dias de hoje, parece que as respostas são 'não' e 'sim', respectivamente. No entanto, sem o entendimento do público enquanto público, sem a união das pessoas que compõem o público, torna-se retórico até mesmo comunicar seus interesses:

Assim, o problema de descobrir o Estado não é um problema para investigadores teóricos envolvidos unicamente em estudar instituições que já existem. É um problema prático de seres humanos vivendo em associação uns com os outros, da humanidade genericamente. É um problema complexo. (DEWEY, 2008, p. 41)

É como se tivéssemos que começar tudo de novo e formar um novo público. Já evidenciava Dewey (2008, p. 41): “Uma época na qual as necessidades de um novo público em formação forem frustradas pelas formas estabelecidas de Estado, é uma época em que há crescente descrédito e desconsideração do Estado”. No entanto, para se formar esse novo público é necessário romper com as formas políticas existentes que foram criadas e são gerenciadas por ele mesmo, pois nelas o poder corrosivo continua com aqueles intitulados de governantes que lá atrás foram convocados para representar o povo e atualmente defendem apenas seus interesses privados.

Dessa maneira, como romper com essas formas políticas se elas mesmas são as responsáveis por 'quando' e 'como' instituir mudanças? Conforme Dewey (2008, p. 41), “[...] é por isso que a mudança de forma dos Estados é tão frequentemente realizada apenas por meio de revolução”. Talvez quando a ‘Grande Sociedade’ tornar-se a ‘Grande Comunidade’, os mecanismos políticos se

reconstruam. Nas palavras de Amaral, é válido destacar:

Podemos concluir que, se de um lado a filosofia deweyana não nos apresenta nenhuma promessa espetacular de salvação com vistas a um outro mundo no além, tendo um caráter essencialmente científico e laico, de outro lado ela expressa uma forte confiança no poder do pensamento e na ação inteligente do homem para resolver os problemas que afetam a humanidade. Que nem tudo está perdido é a grande lição da filosofia deweyana. Em suas entrelinhas ela encerra a promessa de um futuro risonho e feliz para o homem que vive na mais harmoniosa interação com a natureza e com os outros homens e que crê na possibilidade de chegar a uma vida justa, mediante a participação aberta nos assuntos terrenos e não mediante uma resignação melancólica. (AMARAL, 1990, p. 121)

Concluimos esse primeiro capítulo com o desejo de elucidar que a democracia em seu sentido de ideal social está para além de uma forma de governo, trata-se uma forma de vida associada em que os membros de uma comunidade preocupam-se uns com os outros e buscam o bem comum a partir das experiências compartilhadas por meio da comunicação. Amaral, com suas palavras fortalece esse argumento:

Esta é a grande tarefa moral que cabe ao homem, militante da democracia, realizar. O caminho democrático não é um caminho fácil, principalmente tendo em vista as condições complexas do mundo contemporâneo. Mas o homem deweyano acredita firmemente ser capaz de, por seu esforço deliberado, transformar o mundo, vale de lágrimas, num paraíso terrestre pleno de delícias para todos. Satisfeito com aquilo que realiza, não anseia por nada mais, pois, conforme vimos, o mundo em que vive é, por uma feliz coincidência, produto de seu desejo, da sua aspiração. (AMARAL, 1990, p. 85)

Portanto, esse ideal só é possível de ocorrer em uma comunidade na qual as pessoas têm o hábito do pensamento reflexivo e que dispõe de um sistema político democrático que possibilita a integração de todos os tipos de relações humanas. Para Dewey, o alcance dessa condição seria a transição da 'Grande Sociedade' para a 'Grande Comunidade'.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL

Conforme discorrido no capítulo anterior, a maneira de dar continuidade aos conhecimentos, costumes, crenças e tradições transmitidas dos mais velhos para os mais novos é por meio da associação social que se inicia na comunidade vicinal. Nessa forma de relação humana, a educação é imprescindível, pois apenas o desenvolvimento físico ou o cumprimento das necessidades básicas para a subsistência não são suficientes para manter viva a cultura social transmitida de geração para geração em uma sociedade democrática. Dito isso, este capítulo tem como objetivo a discussão da concepção de educação na abordagem das teorias de Dewey e Teixeira, resgatando suas influências nas concepções educacionais de expoentes filósofos da história. Ainda nessa etapa, iniciaremos a discussão sobre a escola pública universal no Brasil e seu papel no desenvolvimento humano e social da nossa nação.

2.1 A INFLUÊNCIA DAS PRIMEIRAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NO PENSAMENTO DEWEYANO

Para a compreensão da concepção de educação de Dewey, consideramos importante retomar algumas outras concepções educacionais pré-existentes na história sobre as quais o educador praticou reflexões e análises que contribuíram com a elaboração da sua teoria.

Começamos com a análise do autor sobre a filosofia de Platão⁹ (427 a.C.- 347 a.C.). No seu entendimento, enxergava a organização social como educativa, mas que ao separar essa organização em pequeno número de castas de acordo com a natureza de cada indivíduo, descoberta e classificada no processo educativo, não percebeu as diferenças e particularidades existentes em cada um. Diante disso, não conseguiu reconhecer a existência da variedade de combinações de habilidades que o indivíduo é capaz de apresentar. Considerando que a

⁹ O filósofo grego Platão, considerado um dos principais pensadores da história da filosofia, foi discípulo de Sócrates. Sua filosofia é baseada na teoria que o mundo que percebemos com nossos sentidos é um mundo ilusório, confuso. O mundo espiritual é mais elevado, eterno, onde o que existe verdadeiramente são as ideias, que só a razão pode conhecer.

diversidade traz mudança e progresso para a sociedade. Nessa filosofia, a educação atingiu um limite estático em cada casta, pois a individualidade do ser humano estava subordinada à organização social:

E a consequência deste fato é reconhecer-se que, à proporção que a sociedade se torna democrática, a verdadeira organização social está na utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do indivíduo e não na sua estratificação em classes. Embora fosse revolucionária sua filosofia educacional, não se mostrou por isso, menos escravizada aos ideais estáticos. Ele pensava que as mudanças ou alterações fossem provas de indisciplina e que a verdadeira realidade era imutável. (DEWEY, 1979, p. 97)

Para Dewey, a fraqueza desta filosofia revelou-se no fato que a visão de Platão era apenas uma reprodução da realidade existente naquele contexto histórico, isto é, a separação do indivíduo em castas, o que justifica uma realidade social na qual a tarefa da educação limitar-se-ia exclusivamente à conservação destas.

Já no século XVIII, com o progresso dos conhecimentos, Dewey (1979) explica que Rousseau¹⁰ (1712-1778) percebeu uma superficialidade na teoria de Platão. Com isso, trouxe o culto à natureza em prol da diversidade dos talentos individuais e da necessidade do livre desenvolvimento das variedades da personalidade. Na concepção de Dewey, Rousseau confrontava o modelo de educação proposto por Platão, que, a seu modo de ver, desconsiderava a inclinação natural, distinta e especial de cada criança ao empregar todas elas, mesmo com suas diferenças, nas mesmas atividades, ocasionando uma uniformidade opaca e dificultando assim o desenvolvimento do verdadeiro dom natural da criança.

Dewey esclarece que, na sua percepção, Rousseau destacava a importância de observar as preferências e interesses individuais na primeira infância, considerando que essas tendências fixam disposições fundamentais no desenvolvimento humano e social. Elucidou também que essas tendências naturais são difíceis de serem observadas sob restrições, elas aparecem mais facilmente nos dizeres e fazeres espontâneos da criança. Isso não significa que sejam sempre desejáveis e positivas por serem naturais, mas que a partir do momento que elas

¹⁰ Jean-Jacques Rousseau foi um filósofo social, teórico político e escritor suíço. Foi considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um dos precursores do Romantismo.

existem, são importantes e devem ser levadas em consideração em detrimento dos desejos e padrões oriundos dos adultos.

Na compreensão de Dewey com relação à teoria de Rousseau, a educação poderia ser provida por três recursos: pela natureza, pelo homem e pelas coisas. O desenvolvimento espontâneo dos órgãos e das habilidades do indivíduo constitui a educação pela natureza; o funcionamento desses órgãos e como colocar em prática essas habilidades é ensinado pelo homem; já a aquisição de experiência pessoal por meio da interação com objetos que fazem parte do ambiente do indivíduo constitui a educação por meio das coisas. Para ele, somente quando esses três tipos de educação estavam em harmonia e trabalhavam para o mesmo fim, o homem seguiria em direção ao seu verdadeiro objetivo.

Na visão de Dewey, para Rousseau, a natureza originava as habilidades do indivíduo já que essas existiam antes mesmo da formação de hábitos e da influência da vida associada, portanto, ela fornecia a lei e a finalidade do desenvolvimento humano e social. Uma vez que, para Dewey, Rousseau defendia que a natureza era independente do controle humano e das coisas, ela era a principal forma de educação. Para o autor norte-americano, o filósofo afirmava que o estado social no qual viviam era subordinado à natureza, teoria que ele fortalecia usando o progresso das ciências naturais. Dewey exemplifica:

O sistema solar newtoniano, que revelava o domínio das leis naturais mostrava-se como um quadro de maravilhosa harmonia, onde cada força era contrabalançada por outras. As leis naturais chegariam ao mesmo resultado nas relações humanas, se os homens quisessem desembaraçar-se das artificiais restrições coactoras criadas por eles próprios. (DEWEY, 1979, p. 99)

Para os seguidores dessa teoria, o poder de emancipar o homem das falsas crenças e dos falsos ideais deveria ser da natureza. No entendimento de Dewey, Rousseau estava certo em introduzir uma reforma, muito necessária, na educação, bem como em defender que a natureza fornecia as condições para o ensinamento sobre o uso dos órgãos e das habilidades inatas do indivíduo, no entanto, estava equivocado em sugerir que ela fornecia não somente as condições, mas também os fins do desenvolvimento humano e social.

Dewey conta que, no final do século, ficou evidente que confiar

simplesmente tudo à natureza era, afinal de contas, negar a própria ideia de educação e entregá-la aos acasos das circunstâncias, pois as habilidades inatas não se desenvolvem aleatoriamente, mas por intermédio dos usos que lhes são atribuídos pelo homem e pelo meio social, cabendo ao último direcionar crescimento por meio da valorização das melhores e mais variadas possibilidades de uso. Na concepção do autor, não existe aprendizagem sem habilidades ainda não aprendidas, no entanto, aprendizagem não é uma questão de excesso do acaso espontâneo dessas habilidades primitivas, trata-se de fornecer um ambiente que irá organizá-las e torná-las atividades socialmente úteis.

Nessa perspectiva, Dewey (1979) trouxe as ideias de Kant¹¹ (1724-1804), filósofo que, em sua opinião, foi mais além e definiu a educação como o processo pelo qual o homem se torna homem. Dewey traz Kant como um filósofo que defendia a natureza apenas como promotora de instintos e apetites, afirmando que cabia ao homem, dotado de razão, desenvolver e aperfeiçoar os germes fornecidos pela natureza. Para o filósofo americano, suas ideias eram características de um discurso cosmopolita individualista. Segundo o autor (1979, p. 103), “por ele se identifica o pleno desenvolvimento da personalidade particular com os próprios fins da humanidade como um todo e com a ideia do progresso”. Na teoria kantiana, Dewey entende que o homem deve se fazer um ser moral, racional e livre por meio de seus esforços voluntários que eram desenvolvidos por meio de atividade educativa. Ele comenta:

Este esforço criador desenvolve-se pela atividade educativa de numerosas gerações. Sua aceleração depende de se esforçarem os homens conscientemente para educar seus sucessores - educarem, não para o existente estado de coisas, mas para tornar possível uma melhor humanidade futura. Mas essa é a grande dificuldade. Cada geração propende a educar os jovens para agir no seu tempo, em vez de atender à finalidade mais própria da educação, que é conseguir a melhor realização possível da humanidade como humanidade. Os pais educam os filhos simplesmente para que estes possam prosperar em suas carreiras, e os soberanos educam os vassallos para instrumentos de seus próprios fins. (DEWEY, 1979, p. 102)

Seguindo o raciocínio de Kant, Dewey questiona quem orientará a

¹¹ Immanuel Kant foi um filósofo alemão que procurou determinar os limites da razão humana. Sua teoria é considerada o centro da filosofia moderna.

educação em busca de uma humanidade melhor. Considerando que os governantes, supostos representantes dos interesses do público, segundo o filósofo (1979, p. 103), “[...] só se interessam pela educação para converterem seus súditos em melhores instrumentos para seus próprios fins”, ele conclui que essa responsabilidade depende da vontade e do esforço de cada indivíduo nas suas ações particulares, entendendo que as iniciativas próprias de cada um hão de se propagar na sociedade. Por assim dizer, o educador acrescenta:

Até os auxílios dos governos para as escolas particulares devem ser recebidos com cautela, pois o interesse daqueles em beneficiar sua nação, em vez de terem em vista o melhor para a humanidade, os fará, se subsidiarem escolas, procurar utilizá-las na realização de seus planos. (DEWEY, 1979, p. 103)

Dewey conta que, poucas décadas depois, os seguidores da teoria kantiana trouxeram a ideia de que a principal função do Estado é a educativa uma vez que o indivíduo considerado de forma particular é, conforme Dewey (1979, p. 103), “[...] um ser egoísta e irracional, escravo de seus apetites e das circunstâncias”. Com isso, a única forma efetiva de educá-lo era por meio da disciplina das instituições e das leis que vigoravam. Caminho este escolhido pela Alemanha no início do século XIX, primeiro país a instaurar a educação pública da escola primária até a universidade e um sistema de regulamentação que abrangia também as instituições privadas de ensino.

O autor também relata que, na Alemanha, a educação se converteu em uma função cívica e identificou-se com a realização do ideal do estado nacional. Os governantes pressentiram que a atenção sistemática voltada para a educação era o melhor meio de recuperar e manter a integridade e soberania política. O problema foi que a soberania nacional que se constituiu passou a exigir a subordinação do indivíduo aos interesses superiores do país, ou melhor, daqueles que estavam no poder. Opondo-se a isso, declara:

Para a consecução de mais eficiente atitude mental, deve-se incutir o carácter secundário e provisório da soberania nacional, relativamente à colaboração e mútuas relações mais ricas, mais livres e mais fecundas de todos os seres humanos. Tais conclusões prendem-se ao ideal genuíno da educação como a expansão das aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo orientado para fins

sociais. Não sendo assim, só poderia haver incoerência na aplicação de um critério democrático da educação. (DEWEY, 1979, p. 106)

O filósofo ressalta que temos aqui o receio expressamente manifestado da influência inibidora de uma educação orientada e regulada pelo estado para a realização daquele ideal. O autor (1979, p. 104) afirma que “um dos problemas fundamentais da educação em e para uma sociedade democrática é estabelecido pelo conflito de um objetivo nacionalista com o mais lato objetivo social”. Isto é, a conciliação dos ideais de um livre e completo desenvolvimento da personalidade cultivada com a disciplina social e a subordinação política.

As considerações deste breve transunto histórico abrem caminho para a conclusão, na visão de Dewey (1979), de que é necessária a definição da espécie de sociedade que se busca para então conseguirmos conceituar educação. Considerando que durante sua trajetória de vida e, principalmente, durante sua carreira enquanto educador, Dewey teve fé e defendeu a sociedade democrática. Assim, é a partir desse pressuposto que seguirão as próximas linhas com o intuito de entender a sua concepção de educação e o papel dela na construção desse modelo de sociedade.

2.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DEWEY E TEIXEIRA

Na teoria deweyana, qualquer membro de um grupo social nasce imaturo, sem experiências, sem saber falar e sem crenças, por isso, passa a ser imperativo o mais velho transmitir sua experiência para o mais novo, o que determina a continuidade social da vida. Dewey afirma que essa continuidade social acontece por meio da educação, portanto, compreende-a como uma necessidade vital. Afirma o autor:

A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida. Todos os elementos constitutivos de um grupo social, tanto em uma cidade moderna como em uma tribo selvagem, nascem imaturos, inexperientes, sem saber falar, sem crenças, ideias ou ideais sociais. Passam com o tempo os indivíduos, passam, com eles, os depositários da experiência da vida de seu grupo, mas a vida do grupo continua. (DEWEY, 1979, p. 2)

Dewey traz, nas discussões da obra *Democracia e Educação* (1979), o ambiente social enquanto um meio educativo que atua diretamente na formação das faculdades e comportamentos mentais e morais de um indivíduo. Por exemplo, se o ser humano não tivesse cordas vocais, seria uma perda de tempo tentar ensiná-lo a falar; e a educação, neste caso, teria que respeitar as limitações do indivíduo. Tendo os órgãos vocais, mesmo assim não teria garantia de que um dia poderia falar e nem de qual idioma falaria. Desse modo, é o ambiente onde ele vive e executa suas atividades o responsável por oferecer a condição para o desenvolvimento da fala.

Para exemplificar essa teoria, é possível utilizar a imagem de uma criança que cresce em um ambiente musical. Certamente, ela terá habilidades musicais, mesmo que ainda não tenha consciência disso ou que não queira aperfeiçoar essas habilidades. Outra situação que pode ser usada como exemplo é quando uma criança observa os pais procurando alguma coisa. Naturalmente, ela também começa a procurar e entrega aos pais quando a encontra. Multiplique esses exemplos por milhares de detalhes da vida cotidiana de uma criança e então terá a ideia do método de direcionamento e influência mais permanente e consistente.

De acordo com o filósofo, a educação não acontece diretamente, mas indiretamente por intermédio do ambiente e do meio. O ambiente social do jovem é constituído pela presença e ação dos hábitos de pensar e sentir do homem civilizado. Ignorar a influência direta desse ambiente presente sobre o jovem é simplesmente abdicar da função educacional. Isso explica que o meio social no qual o indivíduo vive é uma efetiva agência de direcionamento das suas atividades. O ambiente e as pessoas com quem o compartilha têm grande influência sobre o indivíduo. Entretanto, é papel da educação formá-lo para descobrir e seguir sua direção interna por meio da compreensão e consciência das suas próprias experiências compartilhadas socialmente. A disposição para aprender com as próprias experiências da vida e para criar as condições para se viver deve ser o principal produto da educação e de direito de todos.

Segundo Dewey (1979, p. 10), “a educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica”. Isso significa que a educação, nas suas mais diversas formas ou modalidades, exerce uma função basilar no desenvolvimento do meio social e dá sentido efetivo ao ser humano

enquanto membro distinto de uma comunidade, pois ela é o meio pelo qual o homem integra essa comunidade.

Outro fator apresentado pela teoria do autor que tem grande influência no processo de desenvolvimento do ser humano é a sua tendência instintiva de imitar ou copiar as ações dos outros, em especial dos mais velhos, visto que essas lhe servem de modelo. O instinto da imitação é tão forte que o imaturo dedica-se a reafirmar esses padrões estipulados por observação do outro e reproduzi-los dentro do seu próprio comportamento. Deste modo, o ato de imitar pode ser visto como o ato de compartilhar atividades semelhantes e o uso de coisas com outras pessoas, o que nos leva a ter interesses comuns. Por isso, o ato de imitar é tão natural e, às vezes, até inconsciente dentro de um grupo de pessoas que convivem juntas, fazendo com que elas normalmente possuam ideias comuns. Imitação nada mais é que a semelhança dos atos e a satisfação por estar em conformidade com os demais a sua volta.

Dewey (1979) defende que a educação pode encorajar o imaturo a imitar os meios dos mais velhos, contudo, a fim de que eles elaborem os seus próprios fins, evitando assim uma mera repetição mecânica. A imitação dos meios é um ato inteligente, pois envolve observação seguida de experimentação, ambas, nessa ordem, permitem o aperfeiçoamento das atitudes do imaturo. Isso se torna um fator significativo no desenvolvimento de uma ação educativa efetiva. Imitar os fins é diferente de imitar os meios.

Para entender a forma de pensar de Dewey com relação à educação, é interessante também analisar ideias às quais ele se contrapõe, como a teoria educacional apresentada por ele na obra *Democracia e Educação* (1979), que ficou mais conhecida pelo nome de “disciplina formal”. O educador explica que essa teoria teve grande visibilidade e que surgiu antes que a noção de desenvolvimento assumisse grande importância. Trata-se de uma educação como adestramento das faculdades inatas do indivíduo.

Essa concepção defende que as faculdades já existem no indivíduo, mas de forma não exercitada. Dewey (1979, p. 65) explica “que existem numa forma bruta, basta o trabalho de adestrá-las em repetições constantes e gradativas, para que inevitavelmente se aperfeiçoem”. Dessa maneira, essa teoria defende que cabe à educação o aperfeiçoamento dessas capacidades por meio de exercícios

repetidos.

Dewey (1979) critica essa teoria por fazer do trabalho do professor mera técnica de ensino, como se a educação se resumisse a mero exercício de cada uma das faculdades, como prestar atenção, decorar, observar etc., as quais eram consideradas ainda em quantidade limitada. O desafio da técnica era graduar a dificuldade desses exercícios. Contra-argumentando essa concepção, o autor explica que quanto mais especializado o exercício da repetição de certa faculdade, mais rígida e menos transferível ela se torna, pois não desenvolve sua qualidade intelectual e educativa.

O filósofo defende que o contexto da ação educativa deve oferecer variedade de estímulos, favorecendo o desenvolvimento de uma aptidão que será proveitosa também na execução de outras atividades, proporcionando assim uma educação geral, no sentido de amplitude e plasticidade enquanto transferência do conhecimento adquirido. De acordo com Pagni:

[...] proporcionar ao aluno, imediatamente, uma experiência cuja qualidade estética mobilizasse os esforços subjetivos dos alunos e integrasse o seu pensamento para refletir metodicamente sobre ela. Mediamente, o aluno poderia estender o aprendizado nela apreendido para pensar outras experiências futuras, colaborando com o seu próprio crescimento e com uma condução mais inteligente de sua vida. (PAGNI, 2010, p. 39)

A teoria da educação tradicional e da disciplina formal não proporciona o desenvolvimento de capacidades de plasticidade, uma vez que desconsidera o contexto no qual o objeto a ser aprendido está inserido. Isso acaba por dificultar o processo de perceber as problemáticas que rodeiam a experiência que está sendo praticada e, conseqüentemente, dificulta também a busca por soluções adequadas. Em decorrência disso, essa prática educacional vai na contramão daquilo que caracteriza uma educação democrática, deixando assim de oportunizar a formação de indivíduos aptos a buscarem o desenvolvimento e a integração social que compõem a sociedade democrática:

De acordo com a teoria ortodoxa da disciplina formal, um aluno, estudando sua lição de leitura, adquire, além da aptidão para ler as palavras da mencionada lição, um aumento de suas faculdades de observação, atenção e memória, aumento que lhe será de proveito

quando tiver de empregar essas faculdades em todas as outras coisas que as exigirem. O fato, porém, é que, quanto mais ele se limite a observar e a gravar na memória as formas das palavras, independentemente de sua conexão com outras coisas (tais como o significado das palavras, as frases em que habitualmente são empregadas, a derivação e a classificação das formas verbais, etc.), menos provável é que adquira aptidão que possa aplicar em outras coisas que não seja a mera observação das formas visuais das palavras. (DEWEY, 1979, p. 69)

Segundo Dewey, já para Herbart¹², filósofo representante da teoria das *apresentações* - associações formadas por ação mútua de reações diversas -, a educação não é um processo de desdobramento das qualidades internas e nem o aperfeiçoamento de faculdades já existentes no indivíduo, mas sim a formação realizada por associações de conteúdos trazidos de fora para dentro. Esse tipo de formação passa a ser uma questão de apresentação do material educativo conveniente, como um método de ensino perfeitamente uniforme para todas as matérias e idades:

Assim, a tarefa do educador é primeiramente selecionar o material apropriado de modo a fixar a natureza das primeiras reações – e, em segundo lugar, ordenar a série de apresentações subseqüentes na base do lastro de ideias assegurado pelos processos anteriores. A direção virá de trás, do passado, em vez de estar, como na teoria do “desdobramento”, no objetivo final. (DEWEY, 1979, p. 76)

Analisando essa teoria, Dewey (1979) observou que essa concepção cria variações de métodos e matérias demasiadamente uniformes que acabam limitando as disposições vitais e inconscientes do ser humano, desconsiderando o fato do indivíduo apresentar funções ativas que se desenvolvem espontaneamente de acordo com o seu ambiente.

Uma combinação dessas concepções trouxe ainda a teoria da educação como recapitulação e retrospectão, que se resume em repetir, de forma

¹² Filósofo alemão que trouxe para a pedagogia o caráter de objetividade de análise, a psicometria, o rigor e a sistematização do método. Segundo Herbart, a ação pedagógica orienta-se por três procedimentos: o governo, a instrução e a disciplina. O governo é a manutenção da ordem pelo controle do comportamento da criança, uma atribuição inicialmente dos pais e depois dos professores. A instrução é a principal e pressupõe o desenvolvimento dos interesses. A disciplina tem a função de preservar a vontade no caminho da virtude. Ele é o autor principal a quem Dewey se contrapõe.

ordenada, a evolução passada da vida animal e da história do homem. O autor explica que, nessa teoria, a recapitulação da vida animal acontece fisiologicamente e a recapitulação da história do homem acontece por meio da educação. A primeira afirma que as crianças até certa idade se encontram em um estado de selvageria, pois seus antepassados viviam dessa forma. A segunda defende a ideia de que a educação é essencialmente retrospectiva, aquela que olha primeiramente para o passado, formando-se com base nessa herança.

Dewey (1979) contrapõe essa teoria quando mostra que sua base biológica é falsa, pois se existisse qualquer lei rígida de repetição, o desenvolvimento evolutivo não teria acontecido, ou seja, cada nova geração teria apenas repetido a existência dos seus antecessores. Ele também discorda dessa ideia quando defende que a imaturidade emancipa o imaturo da sua necessidade de habitação em um passado obsoleto, sendo então uma grande vantagem em termos educacionais. Para o filósofo, o sentido da educação está mais inclinado a libertar o jovem da necessidade de reviver e atravessar o passado do que em levá-lo à repetição dele:

A literatura criada no passado faz parte do ambiente atual dos indivíduos na proporção em que estes a conheçam e utilizem; mas há enorme diferença entre o aproveitá-la como recurso atual e o tomá-la como modelo em seu caráter ancestral. (DEWEY, 1979, p. 80)

Para o autor, nenhuma dessas concepções se encaixa na sua ideia de desenvolvimento humano e social. O verdadeiro sentido está na concepção da educação como constante reorganização e reconstrução das experiências vividas. De acordo com ele (1979, p. 86), “[...] concepção que se distingue da educação como preparação para um futuro remoto, como desdobramento, como formação externa e como repetição do passado”. A ideia de desenvolvimento enquanto crescimento contínuo traz sempre um fim imediato que é alcançado na transformação direta da qualidade da experiência.

Já de acordo com Pagni (2010), nem toda experiência é educativa, passa inclusive a ser deseducativa quando interrompe o crescimento para novas experiências consequentes. O autor (2010, p. 38) completa elucidando os dois

principais aspectos da experiência educativa na perspectiva deweyana: “[...] a sua qualidade estética e [...] os seus efeitos em relação à possibilidade ou não de crescimento”. A experiência contínua é educativa, por isso a educação consiste em tornar essas experiências além de contínuas, mais naturais e, portanto, frutíferas, diferente da artificialidade da seleção das matérias e métodos da educação tradicional. Segundo o educador norte americano:

Chegamos assim a uma definição técnica da educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes. (DEWEY, 1979, p. 83)

No modelo de educação proposto por Dewey, o conhecimento transmitido por oratória de uma pessoa que o sabe realizar para outra que ainda não o sabe, não é efetivo. De acordo com Lorieri (2010, p. 46), “conhecimentos somente são aprendidos ou desenvolvidos quando fazem parte da totalidade significativa de uma experiência qualquer e quando a pessoa que está a aprender vê-se envolvida na referida experiência”. O autor traz um exemplo atual que apresenta claramente essa concepção pragmática da teoria educacional deweyana relacionada à experiência compartilhada do indivíduo que está a aprender:

[...] uma avó e uma netinha de 4 anos estão prestes a atravessar uma rua. Diz a avó: vamos colocar os pés na faixa que os carros param. Os carros pararam e elas atravessaram. Do outro lado a menina olha para a faixa e para a avó e diz: é isso que é faixa de pedestre? A avó sorri e diz: sim, é isso mesmo. Neste contexto a menina constituiu o significado da expressão “faixa de pedestre”. Não houvesse o uso da faixa ligado ao uso da expressão linguística mais a experiência pensada pela menina e reforçada pela avó, a significação não teria ocorrido. (LORIERI, 2010, p. 47)

Esse exemplo retrata a ideia do filósofo americano de que a aprendizagem acontece com a soma da significação linguística e a experiência compartilhada vivida pelo indivíduo, reforçando o conceito social da educação antes aqui mencionado. Por isso, Dewey traz a concepção do aprender na prática, aprender fazendo, ou seja, aprender a aprender. Ainda consoante Lorieri (2010, p. 47), “produzir significação é um processo duplo: produz-se compartilhadamente

alguma significação e se a apreende; e, ao mesmo tempo, compartilhadamente, aprende-se a produzir melhor novos sentidos ou novas significações. Aprende-se a aprender”. Tal teoria fortalece ainda o princípio de continuidade e o conceito de plasticidade apresentados por Dewey.

Assim como Dewey, Anísio Teixeira percebeu a educação como uma função social decorrente da vida em comunidade. Por conseguinte, ele identificava a educação como o processo de formação comum do homem e posterior preparação para as diferentes ocupações em uma sociedade democrática, de acordo com as capacidades, interesses e aptidões de cada indivíduo, fossem essas ocupações de natureza teórica ou prática. Educação, para Teixeira, faz-se por formação da consciência para o convívio social, para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e intelectual, para o juízo crítico, para a elaboração de interesses comuns e preparação para o trabalho.

Na visão do educador brasileiro (1971), o verdadeiro conceito de educação não era o formal, herdado de um modelo de escolas intelectualistas que proporcionava a dicotomia entre favorecidos e desfavorecidos, entre o conhecimento racional e o empírico. Teixeira (1971, p. 17) justifica que “[...] somente através da experiência vivida e real é que a mente aprende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento”. Para ele, o conceito convencional se apegava demasiado à arbitrária regulamentação legal, ao invés de se preocupar com o cultivo e amadurecimento individual que corresponde a um crescimento orgânico e humano, governando por normas sociais, científicas e técnicas em detrimento das jurídicas.

Diante disso, ele defendia que o papel da educação escolar, munido de toda essa intencionalidade supracitada, era o de proporcionar à criança oportunidades completas de vida por meio de experiências equivalentes à de uma minicomunidade democrática. Para o autor (1971), essa experiência poderia oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, compreendendo atividades de estudo, trabalho, de vida social e de recreação.

Além disso, oferecer uma educação que rompe com a dicotomia entre a teoria e a prática, integra conhecimentos intelectuais e conhecimentos que o aluno adquire também nas suas associações fora da escola. O autor completa (1971, p. 131): “deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na

comunidade adulta de amanhã ter de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz”. Nesse modelo de escola, as crianças também aprenderiam a ler, escrever e contar, mas essas seriam habilidades munidas de um sentido real e não apenas técnico:

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou para o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem. (TEIXEIRA, 1971, p. 78)

Como forma de elucidar o contexto contemporâneo da educação, o filósofo brasileiro costuma resgatar algumas questões da história humana, em especial as fases da educação, em suas obras, como assim o fez em seus estudos *Educação no Brasil* (1969) e *Educação não é privilégio* (1971). O autor lembra que até o século XVIII a classe social na qual o indivíduo pertencia era fator determinante na sua formação de tal maneira que os membros da classe desfavorecida não tinham acesso a ela. Ademais, a educação formal tinha um perfil erudito e contemplativo, muito distante das questões práticas da vida comunitária e se fazia apenas para os filhos de intelectuais e representantes da elite, ou seja, para um grupo pequeno e privilegiado.

Com a Revolução Francesa, ocorrida no século XVIII, essa ideia de educação foi se aprimorando e, além de romper com o princípio da sociedade constituída de privilégios, conseguiu aproximar o conhecimento teórico e racional do conhecimento empírico. Esse novo modelo de educação que se preocupava com a realidade do mundo e da existência do homem foi quem deu origem à ciência experimental.

A partir da segunda metade do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, a ciência experimental e a tecnologia se desenvolveram de tal forma que, como consequência, passaram a interferir na forma de vida e comportamento do homem. Esse foi o início da sociedade moderna e civilizada. A ciência e a tecnologia trouxeram a era das mudanças sociais e da abundância

ilusória como fatores libertadores ao homem daquela época, não apenas se tratando de bens materiais, mas também de uma transformação de sentimentos e valores nas ideias da humanidade.

O fato é que a evolução da sociedade civilizada trouxe a necessidade de uma cultura avançada, exigindo que toda a população fosse então escolarizada em uma escola moderna, prática e eficiente, com um programa de atividades em vez de apenas matérias. Esse programa deveria partir de uma escola iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, que ensinasse o aluno a viver inteligentemente e a participar responsabilmente da sua sociedade:

Outra coisa e muito diversa é a preparação de uma nação moderna, com o trabalho agrícola avançado e técnico, com a produção mineira e fabril em fase de industrialização crescente, e com os serviços de transportes, de comunicações, de assistência médica e social, de educação, de justiça, etc., elevados a níveis consideráveis de especialização e de complexidade. Tal sociedade se faz toda ela tecnológica, exigindo para o seu funcionamento um nível escolar considerável para toda a população, sem falar no direito democrático de se governar pelo sufrágio universal. (TEIXEIRA, 1971, p. 85)

No entanto, esse novo modelo de sociedade que assistimos incorporar os problemas que se agravavam com a evolução científica caminhando rapidamente não acompanhou a ideia de educação de Teixeira, pois, infelizmente, escolarizada não significava educada no seu sentido mais lato.

Segundo o filósofo (1969, p. 37), “As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum a todos os cidadãos e a formação do quadro de trabalhadores especializados e especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna”. Hábitos e atitudes indispensáveis à vida em sociedade foram entendidos como formação geral e comum a todos, no entanto, esses foram reduzidos apenas à escrita, à leitura e ao fazer contas. Formação especializada se tornou aquela formação de habilidades para a variedade de trabalhos existentes na sociedade contemporânea.

Teixeira (1969) apontava que, nesse processo de desenvolvimento rápido e acidental, a educação passou a ser um mero adestramento que fornecia à população uma escolarização disciplinadora, doutrinária e limitadora. Além disso, fazia-se predominantemente para o consumo da riqueza adquirida, empobrecendo assim o seu verdadeiro sentido, aquele da continuidade social da vida. Para o autor,

era claro que esse tipo de educação não formava e educava a população para a vida em sociedade. Segundo ele (1969, p. 319), “A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da grande sociedade, e se deve fazer o meio de transformá-la na grande comunidade”. Diante disso, enxergava a educação pública como um movimento para chegar nesse ideal de uma organização social democrática e desenvolvida.

Assim, é possível até aqui perceber a importância dada ao processo educativo ao longo dos séculos. Devido à consciência que se criou sobre tal relevância, impulsionada pela Revolução Industrial e consequente urbanização que se expandiram ao longo dos séculos XVIII e XIX, passamos a entender que a educação escolar, além de precisar de um método, precisava de um órgão especial e de administração própria. Além disso, o fortalecimento e a expansão de regimes democráticos influenciaram a reivindicação por meio do acesso à escola enquanto direito do cidadão:

Como o “desenvolvimento completo e harmonioso de todas as faculdades” subentendia uma humanidade esclarecida e progressiva, sua consecução requeria uma organização especial. Por em prática ideias novas sobre educação, ideias destinadas a criar uma nova sociedade, dependia, ao cabo de tudo, da ação dos estados existentes. O movimento a favor do ideal democrático tornou-se inevitavelmente em uma campanha para a criação de escolas públicas. (DEWEY, 1979, p. 100)

Portanto, para ambos os educadores, essa instituição sistematizada, a escola, é um ambiente especial, onde os imaturos conhecem de forma intencionalizada as experiências dos mais velhos que refletem mental e moralmente no comportamento desses dentro de um contexto de vida comunitária em uma sociedade democrática e integrada socialmente.

2.3 A ESCOLA PÚBLICA UNIVERSAL E O DESENVOLVIMENTO

Dewey e Teixeira perguntavam-se se seria possível um sistema educativo ser dirigido pelo Estado e, ao mesmo tempo, manter a finalidade social da educação. Também, se conseguiriam conciliar a fidelidade nacional com aquilo que une todos os homens para fins comuns, independentemente das fronteiras políticas e dos interesses privados, considerando que já existia a tendência de se dividir a

sociedade em classes tendo os interesses de algumas se sobrepondo aos de outras em decorrência das condições econômicas.

No entendimento dos autores, esse sistema só funcionaria em uma sociedade democrática em seu sentido forte e enquanto instituição governamental, sociedade essa capaz de romper com a ideia de uma classe privilegiada e, ainda, garantir a integração social. Para tanto, ambos defendiam que era por meio da educação que o conceito de democracia deveria ser formado, haja vista que a educação se trata de uma função cívica e que a ela cabe reconhecer e utilizar as diversas qualidades do indivíduo ao invés de classificá-las. As palavras de Dewey reforçam esse entendimento:

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 da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens. (DEWEY, 1979, p. 106)

Neste sentido, Teixeira travou no Brasil a luta por um sistema universal de ensino que fosse público e comum a todos. Para fundamentar essa reivindicação, o filósofo brasileiro costumava abranger em seus textos e discursos a situação política, econômica e social de países desenvolvidos com o objetivo de analisar o que o Brasil poderia fazer para transformar a sua condição de país não democrático e desigual. Por meio dessas análises percebeu que a educação é o fator essencial para que isso pudesse acontecer de forma intencional e consciente.

Ademais, o autor observou que grande parte da população brasileira se recusava a acreditar e investir na educação. Fato este que, segundo ele (1971, p. 137), “[...] está na base de toda a descrença generalizada de economistas e homens práticos na eficácia da escola para o processo de desenvolvimento. E daí, a resistência à distribuição dos recursos necessários para a aceleração do processo educativo”. Por isso, mesmo com o advento da República e com o início do Estado democrático em meados do século XIX, o país manteve-se em uma condição de extrema segregação com a evidente separação entre ricos e pobres, elite e servis.

Para ele, a escola pública tem ainda a função de cessar com os preconceitos e diferenças causados pela segregação da sociedade. O autor (1971, p. 72), inteligentemente, afirmou que “a escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove”. A educação escolar, na sua visão, deve trabalhar a prevenção dessas questões e desenvolver a aproximação social, oportunizando uma possível amizade entre os membros dessas diferentes classes. Diante disso, completa:

Por isso estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas, a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social. (TEIXEIRA, 1971, p. 52)

Na sua obra *Educação não é privilégio* (1971), Teixeira traz as palavras de Horace Mann¹³ (1796-1859). Segundo ele (1971, p. 53), “o grande batalhador da educação pública e universal, nos Estados Unidos da América [...]”. Esse texto, apresentado em um relatório ao Conselho de Educação de Boston em 1848, ou seja, 171 anos atrás, revela muito sobre a consciência que se deve formar para que uma sociedade saia da condição de subdesenvolvida para desenvolvida e seja integrada socialmente. Segue-se:

Nada por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e toda a educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uns e outros: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Mas, se a educação for difundida por igual, atrairá ela, com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentes e práticos venha a se conservar permanentemente pobre. [...] A educação, portanto, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens – o eixo de equilíbrio da maquinaria social... Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres da sua hostilidade para com os ricos:

¹³ Horace Mann foi um educador e político estadunidense que teve um papel fundamental na criação da escola pública nos Estados Unidos.

impede-os de ser pobres. (TEIXEIRA, 1971, p. 54 *apud* MANN, 1848, p. 668/69)

O fato é que, para isso, a administração pública precisaria proporcionar recursos que dessem estrutura e oportunidade intelectual para todos em idade escolar, bem como repensar os conteúdos e os métodos tradicionais de ensino de forma que todos em idade escolar estivessem sob a influência educativa até estarem bem aparelhados para iniciar as suas próprias carreiras econômicas e sociais. Afinal, é evidente que a estratificação em classes separadas é fatal em uma sociedade:

Não basta fazer-se que a educação não seja usada ativamente como instrumento para facilitar a exploração de uma classe por outra. Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras. (DEWEY, 1979, p. 105)

Como forma de elucidar a importância de investimento na educação, Teixeira (1971) trouxe grandes nações como Japão, alguns países da Europa e Rússia, que mesmo após uma guerra conseguiram se reconstruir e obter grandes resultados. Para isso, esses países repensaram o papel da educação no desenvolvimento da sociedade. Diante dessa experiência, perceberam que a educação não é apenas consequência de um desenvolvimento acidental, mas sim fator essencial para que ele aconteça de forma intencional e consciente, pois evidenciaram o quanto a educação, representada por meio do ensino público e sistematizado, participa da emancipação social e econômica do país. Sobre esse ponto de vista, Azevedo comenta:

A educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete, para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. A reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não pode permanecer insensível ou mais ou menos indiferentes a educação de todos os graus. (AZEVEDO, 2010, p. 91)

Nessa perspectiva, a educação tem condições de cumprir seu papel enquanto formadora do indivíduo para a vida em comunidade e para o trabalho, conseguindo, assim, democraticamente, alcançar e oferecer oportunidades equivalentes a todos os cidadãos. A partir desses exemplos práticos provindos de outras nações, é possível perceber que a chave para expansão é a educação formal, independentemente de estar a nação em um contexto de guerra, pois, de acordo com Teixeira (1971), a educação representa a subsistência da população. Os países subdesenvolvidos que apenas vivenciam um processo de expansão desordenada, mas que não precisaram ainda experienciar uma guerra, como o Brasil, deveriam inteligentemente aprender com as experiências desses países e apropriar-se das suas evidências.

O caminho escolhido pelo governo das nações que não experienciaram a guerra deveria ser o de despender esforços para alcançar o desenvolvimento e a integração social que toda sociedade democrática, em seu sentido forte, deseja. Isso inclui recursos do tamanho dos que são destinados ao processo de industrialização, independente das dificuldades e dos sacrifícios:

Quando mudanças de estrutura social, da ordem das que nos deviam trazer a república e com ela a democracia, se processam efetivamente no seio de um povo, o problema econômico não pode constituir obstáculo à sua real efetivação. Em tal caso, é a estrutura social que se modifica, em virtude, exatamente, de modificação da estrutura econômica e política. (TEIXEIRA, 1971, p. 62)

O educador brasileiro defendeu um plano diretor como solução para o problema de tornar a educação comum, universal e pública. Esse plano consistia na junção das três maiores lideranças da sociedade, o poder federal, o poder estadual e o poder municipal, cada qual com as suas devidas responsabilidades, no entanto, unidos para um bem comum, o da escola pública. Esses órgãos estariam, de acordo com Teixeira (1971, p. 116), “[...] empenhados todos eles na obra comum da integração social do corpo político nacional, da definitiva implantação do moderno Estado democrático por meio da escola [...]”. O espírito do plano era oferecer oportunidades iguais a toda à população por meio da educação pública. Para tanto, os serviços educacionais haveriam de ser, para a população e para o Governo, parte dos serviços públicos de maior relevância.

Para Teixeira (1971), era dessa forma que os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira seriam resolvidos, criando ainda igualdade de oportunidades conforme rege a essência do regime democrático. Nesse sentido, o filósofo brasileiro expressa:

Para que a ideia se realize será necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com a igualdade de oportunidades educativas, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou rico uma educação que os ponha no mesmo nível antes as perspectivas da vida. A aceleração do desenvolvimento econômico e social, a difusão do conhecimento pelo rádio e pela televisão e o que se vem chamando a explosão do próprio conhecimento, sobretudo científico, põe todos, ricos e pobres, na necessidade de encontrar na escola muito mais do que o que dela esperava a criança do século dezanove ou mesmo do nosso século, até a segunda guerra mundial. (TEIXEIRA, 1971, p. 135)

A universalização da educação foi quase integralmente efetivada no Brasil, mas o problema se instalou na qualidade dos recursos humanos e materiais. Até os dias atuais, mesmo a escola pública, contraditoriamente, é formada pela elite e para os mais favorecidos. Teixeira (1971, p. 29) bem colocou que “o seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública”, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Ainda, “toda a *democracia* da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite”. Inconformado, ele foi mais além:

Ora, a ideia de “educação comum”, da escola pública americana ou da *école unique* francesa, não era nada disto. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza. (TEIXEIRA, 1971, p. 29)

Igualdade de preparo para todos os cidadãos e menor desigualdade econômica são características de uma sociedade democrática, desenvolvida e integrada socialmente. Dewey (1979, p. 33) afirma: “o amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda

no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados”. Dewey e Teixeira relacionam o desenvolvimento da sociedade com o crescimento da democracia e acreditam que isso se dá devido à continuidade social da vida, isto é, devido à educação.

A obra do filósofo americano, *Democracia e Educação* (1979), logo no prefácio apresenta a democracia como um elo entre educação e desenvolvimento:

Este livro é um esforço para penetrar e definir as ideias implícitas em uma sociedade democrática e para aplicá-las aos problemas da educação. [...] A filosofia exposta nas páginas deste livro mostra o desenvolvimento democrático em suas relações com o desenvolvimento do método experimental nas ciências, das ideias de evolução nas ciências biológicas e com a reorganização industrial, bem como analisa na educação as mudanças de matéria e método que esses desenvolvimentos determinam. (DEWEY, 1944, prefácio)

A partir disso, Dewey defende que desenvolvimento não se resume em um objetivo alcançado, mas sim em processo contínuo de crescimento em direção ao futuro. Segundo ele (1944, p. 60), “[...] se educação é desenvolvimento, ela deve progressivamente realizar as possibilidades presentes, tornando assim os indivíduos aptos a lidar mais tarde com as exigências do futuro”. De forma análoga, a democracia segue o mesmo raciocínio, apesar de ser vista como um ideal, ela persiste na ideia de que enquanto houver vida na sociedade, um ápice não será alcançado, um resultado final não será atingido, pois se trata de um ideal que se constitui no meio e no fim, que acontece no presente para ter continuidade no futuro.

Do mesmo modo, incorporado ao processo educativo, o ambiente fora e dentro da escola é responsável por fornecer essas condições que utilizam adequadamente as capacidades presentes do imaturo. Segundo o autor:

O erro não está propriamente em cuidar-se da preparação para as futuras necessidades e sim em tornar essa preparação a mola real do esforço presente. Sendo grande a necessidade de preparação para uma vida em contínua evolução, urge empregarem-se todas as energias para tornar-se a experiência presente a mais rica e significativa possível. E como o presente insensivelmente se transforma em futuro, segue-se que, assim procedendo, também teremos tomado em conta o futuro. (DEWEY, 1979, p. 60)

A junção de todas essas ideias forma o conceito de uma educação democrática e progressiva, que, na visão dos educadores, é o caminho para a retomada da natureza do Estado que se perdeu nos interesses privados daqueles que detêm o poder. Estado este constituído por necessidade do público em sistematizar a defesa e luta por seus interesses e objetivos que nasceram das consequências das ações privadas. Esse Estado só é possível dentro de uma sociedade democrática nos seus dois sentidos, enquanto sistema político que possibilita a propagação dos ideais democráticos em todas as formas de relação humana; e enquanto democracia no seu sentido forte, em que um retorno social deve ser exigido de todos e oportunidade para o desenvolvimento de capacidades distintas deve ser oferecida a todos.

De acordo com esse ideal, o processo educacional não tem fim para além de si mesmo, ele é o seu próprio fim, isso quer dizer que ele está em constante transformação, sempre se reorganizando e se reconstruindo. Os autores entendem que a educação é fator decisivo na constituição do modo de vida democrático, considerando que ele também está em constante crescimento e transformação.

Uma educação democrática, no entanto, depende de uma sociedade que mantenha ativa a participação popular, pois uma população espectadora é indiferente com relação ao que está acontecendo. Já uma população que participa costuma relacionar-se com os acontecimentos correntes e tem consciência de que o resultado desses afeta a vida de todos. Por isso, essa população participativa se preocupa e age em busca de influenciar a direção desses acontecimentos. A atitude de um participante no curso destes ocorridos é, por assim dizer, uma atitude interessada e preocupada com as consequências futuras. Importante retomar nas palavras de Dewey:

Como vimos, a sociedade democrática genuína é caracterizada pela maior participação possível dos indivíduos na experiência do grupo e pela maior interação possível entre os vários grupos. Por definição, tal sociedade rejeita todas as divisões ou oposições tendentes a isolar pessoas ou grupos, de modo a tornar-lhes o conhecimento unilateral, e a conduta moral discriminatória e injusta. (DEWEY, 1979, p. 3)

A partir dessa discussão, podemos compreender a correlação entre

educação e progresso social, haja vista que a primeira é fundamental para que o segundo aconteça em segurança, ou seja, dentro dos princípios democráticos. Sobre isso, Henning relembra o pensamento de Dewey:

Ele assevera que, no momento em que a sociedade despertar para a força da escola na sociedade, perceberá as ricas possibilidades da educação, as obrigações que tudo isso implica e, portanto, os recursos necessários que devem ser postos ao dispor dos seus agentes. (HENNING, 2010, p. 61)

Como uma via de mão dupla, os autores estudados defendem que a democracia é capaz de assegurar a continuidade da educação por meio de uma organização pública sistematizada. Esse tipo de organização pode possibilitar a democratização da educação enquanto prática reflexiva que gera processo de libertação e faz com que a sociedade se desenvolva e evolua coletivamente. Nesse sentido, ambos os autores, Dewey e Teixeira, trazem o desenvolvimento como uma perspectiva de integração social e emancipação perante o domínio de um sistema não democrático.

CAPÍTULO III

A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL E A ESCOLA NOVA

O estudo e a discussão feitos até aqui foram fundamentais para entendermos a concepção da filosofia dos autores trabalhados. Teorias essas que fundamentaram e motivaram a renovação do conceito de educação na sociedade contemporânea do qual vamos falar nesse capítulo.

Tentando seguir uma perspectiva pragmatista, o terceiro capítulo tem o objetivo de analisar os fundamentos da Escola Nova, a concepção de escola pública e suas influências na prática pedagógica de Anísio Teixeira. Destarte, vem o desejo de contribuir com a melhoria do sistema de ensino público em nosso país em busca de uma sociedade mais consciente, responsável, desenvolvida e integrada socialmente. Ao longo do estudo, percebemos que essas qualidades só são possíveis dentro dos valores democráticos aplicados como modo de vida.

Neste sentido, a filosofia da Escola Nova e a Escola Parque, fundada por Anísio Teixeira, na Bahia, serão nossos objetos de estudo nesse último capítulo, desmistificando o dualismo praticado por teorias tradicionais e reforçando uma das ideias do pragmatismo que defende a efetividade da teoria na prática. A dinâmica desenvolvida na Escola Parque ajuda a evidenciar que é possível pensar em uma sociedade desenvolvida e integrada socialmente quando se segue os princípios democráticos a partir da realização da escola pública, gratuita, universal, laica e de qualidade que proporciona a todos o caminho para oportunidades equânimes, independentemente do seu *status* social, do seu sobrenome ou da qualidade do seu conhecimento.

3.1 ANÍSIO TEIXEIRA E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Clarice Nunes (2000), estudiosa de Anísio Teixeira, relata que ele nasceu em Caetité, uma cidade do sertão da Bahia a 800 quilômetros de Salvador e que foi criado em um ambiente de discussão política constante. Ele foi filho de um coronel nordestino, profissional da política no papel de deputado e legislador municipal, defensor dos ideais liberais e muito bem relacionado na região. Em vista de a carreira política representar segurança financeira, tranquilidade e *status* social,

Deocleciano Pires Teixeira, pai de Anísio e herdeiro de força política, segundo Nunes (2000, p. 84), “[...] aspirava ao poder estadual, querendo tornar alguns dos seus filhos homens representantes na Câmara dos Deputados”. Ele via em Anísio um magistrado nato e seu possível sucessor político, por isso investiu na sua carreira nessa direção, já desde cedo, fazendo articulações políticas.

Na região onde cresceu, a igreja católica tinha grande influência religiosa, política e social. Seu foco principal, de acordo com Nunes (2000, p. 55), “[...] era as classes mais abastadas das áreas urbanas, para as quais dirigia o esforço de educação confessional no ensino secundário acadêmico”. Anísio estudou sua educação básica em escolas jesuíticas. Coursou as séries iniciais no Instituto São Luís, na cidade em que nasceu, e o ensino secundário, como era chamado na época, no Colégio Antônio Vieira em Salvador, mudando-se para lá em 1914. Enquanto aluno, destacou-se devido a sua disciplina e rigor nos deveres e na crença religiosa. Por este motivo, consideramos importante situar o papel da igreja na sua trajetória.

Ainda conforme Nunes (2000, p. 57), “Tudo se fazia, pois ‘aos olhos de Deus’, num clima de credulidade, de pacto reacionário com a política de dominação e esquecimento da justiça cristã, no intuito de usar pragmaticamente a religião católica como instrumento de integração da vida social”. Entretanto, com o progresso das descobertas científicas em detrimento da “ciência eclesiástica” (grifo da autora) chegando ao sertão, a igreja, apesar de associada a grupos políticos, passou a enfrentar uma crise, haja vista que estava com dificuldade de encontrar jovens com vocação para o sacerdócio. Diante disso, a igreja viu no ensino a possibilidade de suprir a falta de clero com uma rigorosa e ortodoxa formação religiosa. Nunes completa:

O fato é que, em julho de 1907, o Papa Pio X, em seu decreto *Lamentabili* e, dois meses depois, na encíclica *Pascendi*, denunciou e condenou o Modernismo. Definindo-se como anti-moderna, a Igreja Católica Oficial, desde o final do século XIX, procurava combater o liberalismo, como mais tarde procurou também combater o socialismo e os católicos seduzidos por essas ideias. Na sociedade brasileira, tal condenação levou os seminários e escolas confessionais católicas, diante da “ameaça modernista”, a compreender que o movimento de renovação dos quadros da igreja passaria pelo resgate da tradição perdida, pela recuperação da velha escola o que, contraditoriamente, escandalizaria o frouxo catolicismo brasileiro. A reação ao modernismo parecia exigir a conversão dos

jovens às durezas da ortodoxia, seu abraçamento na fé e o restabelecimento da pureza da doutrina e da severidade da igreja primitiva. (NUNES, 2000, p. 59)

Aluno fiel da educação jesuítica, ao concluir o ensino secundário, desejou entrar para a Companhia de Jesus, porém, seu pai, que almejava para o filho uma vida política, mandou-o estudar no Rio de Janeiro, onde ingressou no curso de Ciências Jurídicas, bacharel em Direito. Concluiu seu ensino superior em 1922. Aos dezenove ou vinte anos de idade, aproximadamente, viu-se em uma crise existencial, dividido entre a carreira do sacerdócio e a carreira política por meio da magistratura. A primeira, segundo Nunes (2000, p. 63), muito incentivada e desejada por “[...] seu amigo, confidente e diretor espiritual”, Padre Cabral, que com sua liderança e eloquência promoveu debates em diversos campos, como política, literatura, religião, entre outros, tornando-se uma figura estratégica para a rede jesuítica. Sua influência sob Teixeira foi decisiva para a sensação de um chamamento à vida religiosa.

Já a segunda era cobrada e desejada por seus pais e irmãos. Sobre isso, Nunes (2000, p. 63) revela que sem contar com o apoio unânime da família, a qual era de valiosa importância para ele, Anísio tinha dúvida sobre a sua vocação, “[...] oscilava diante da sedução da vida religiosa e das resistências familiares”. A profissão de educador, até então, não estava nos seus planos ou se quer na cesta dos seus desejos, até por isso é dito que sua carreira como educador foi aprendida. Uma das intenções de seu pai ao enviá-lo ao Rio de Janeiro para cursar Direito era de dispersá-lo das influências do Padre Cabral, já que Anísio colocava sua difícil decisão ao cabo da aprovação de seus pais, os quais definitivamente não concordavam. Nunes destaca um importante devaneio de Anísio:

Enquanto Anísio era disputado como herdeiro de dois mundos opostos, mas que convergiam em termos de poder político e prestígio social, elaborava uma curiosidade que tendia a desviá-lo cada vez mais do plano religioso para o plano meramente humano, no qual daria cada vez mais relevo às suas descobertas, ao seu próprio esforço pessoal do que à graça divina. (NUNES, 2000, p. 76)

Após terminar seu curso de direito no então Distrito Federal e viajar para Europa se aperfeiçoando na cultura religiosa da Companhia de Jesus como

sugestão do Padre Cabral, voltou para Caetité, aos aconchegos da família, a qual festejou sua chegada. A sabedoria conquistada nas experiências da vida mundana parecia incompatível com a sabedoria clerical da Companhia sempre admirada e respeitada por ele.

Baseado na disciplina e organização que aprendeu na escola dos jesuítas na sua educação básica e nos conhecimentos jurídicos adquiridos no curso superior de Direito, Anísio desenvolveu uma boa conversa com o governador Góes Calmon, para o qual seu pai fez campanha, usando da sua força eleitoral entre os sertanejos. Ao perceber sua disciplina e capacidade intelectual, Calmon, mesmo sabendo que Anísio não tinha especialidade nessa área, resolveu dar-lhe uma oportunidade, nomeando-o Inspetor-Geral do Ensino, considerando que já tinha o desejo de romper com os métodos tradicionais da administração do ensino público. Este cargo foi também uma forma de agradecer o apoio de Deocleciano.

Como primeiro aconselhamento, Calmon lhe sugeriu uma leitura, *Métodos americanos de educação* (1927) de Omer Buyse¹⁴ (1865-1945). Foi estudando sobre sistemas educacionais dos países de primeiro mundo, inteirando-se da maneira como funciona o ensino no Brasil e ouvindo os conselhos de colegas da área que Teixeira passou a compreender com mais profundidade os problemas do ensino público nacional. Segundo Nunes (2000, p. 88), “Essa gestão constituiu um espaço de manobra possível, no qual Anísio exercitou sua escolha profissional entre avanços, recuos e abandono de certas perspectivas”. A autora completa:

Ao desafio da experiência como administrador de ensino juntava-se o da convivência com um grupo de amigos que, em debates prolongados nas madrugadas baianas, falavam sobre quase tudo: filosofia tomista, direito do trabalho, as lutas da Ação Francesa, a literatura de Montherlant e, ainda, os americanos de vanguarda. Juntos e de maneira informal, continuavam sua formação, reforçando laços de amizade e camaradagem visíveis ainda muitos anos depois. (NUNES, 2000, p. 81)

Nunes (2000, p. 67) expõe que “A própria educação recebida no internato lançou o conflito nos anseios religiosos de Anísio, preparando a sua liberação do pensamento metafísico para encarar objetivamente os problemas da

¹⁴ Omer Buyse era um engenheiro belga dedicado à problemática do ensino técnico-profissional. No começo da década de 1930, Buyse foi convidado pelo governo de Getúlio Vargas a realizar estudos sobre a organização e a instalação de tal instituição no Brasil.

vida humana na terra”. Com a experiência do internato somada à vivência no grupo de intelectuais com o qual estava convivendo, grupo este, parte da geração de trinta, juventude consciente, potente e ativa que se aprofundava nas possibilidades da construção de uma nação moderna, ele estava deixando sua razão se sobrepor em detrimento da sua fé religiosa.

Nunes (2000) relata que nesse processo de conhecer a realidade do sistema de ensino, Teixeira se deparou com a precariedade estrutural da educação pública baiana: prédios precários, sem mobília e material para os alunos e professores. Os últimos assumiam, com a sua própria renda, o aluguel e a manutenção desses prédios enquanto os primeiros levavam suas próprias mesas e cadeiras de estudo, quando não, sentavam-se no chão para participar das aulas e fazer suas atividades. Em suas palavras (2000, p. 90), “A pobreza permitia, no máximo, o improvisado em barricas, caixões, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco”. A autora complementa:

Anísio defrontava-se com a dispersão do serviço escolar, reduzido à alfabetização rudimentar, pelos diversos municípios; com a falta de seriedade administrativa e técnica; com a falta de escolas primárias públicas e de professores. Alimentava essa situação e, ao mesmo tempo, a agravava, a subvenção a escolas particulares feita pelas prefeituras municipais. Essa prática persistia apesar da primeira constituição estadual baiana, [...] estabelecer [...] a gratuidade e a universalização do ensino primário. (NUNES, 2000, p. 91)

As experiências de vida de Anísio, ainda tão novo, fizeram-no oscilar na sua posição e opinião sobre questões políticas e sociais. Ele foi de uma postura reacionária que lutava pela manutenção da doutrina tradicional, religiosa e conservadora, a preferir a possibilidade de igualdade, entendendo que a política era injusta por priorizar os interesses próprios em detrimento dos interesses públicos à qual deveria servir. Sobre a sua mudança de postura, Nunes relata:

Parecia-lhe cada vez mais, que a atuação política precisava ser reeducada, do ponto de vista ético. E foi o que, em vários momentos da sua gestão, procurou fazer, tentando conscientizar aqueles que lhe pressionavam para atender determinadas demandas, mesmo que esses fossem amigos e parentes, mesmo que fosse o seu próprio pai. Sem assumir a postura de recusar o atendimento dos pedidos recebidos, procurava canalizá-los levando em conta as necessidades

impostas pelos serviços públicos. Essas necessidades, em sua visão, subordinariam quaisquer pedidos, mesmo que os razoáveis. (NUNES, 2000, p. 106)

Com isso, Anísio enfrentou muitas críticas de diferentes frentes, tanto daqueles que o viam como um comunista, quanto dos que o julgavam fruto e defensor dos interesses da elite. No entanto, sua essência e luta foram além dessa dicotomia e polarização. Aqueles que tiveram o prazer de estudar seus feitos e dizeres conseguem percebê-lo como um entusiasmado defensor das verdades e interesses comuns ao homem. De acordo com Henning (2015, p. 20829), “[...] sua vida profissional foi marcada por altos e baixos, caracterizando os primeiros com ações incansáveis em favor do combate aos privilégios e ostensiva luta para expandir os espaços de crescimento educacional”, sempre buscando melhorias culturais, intelectuais e sociais para o povo brasileiro.

Marcado pela sua formação cultural intelectualista, segundo Henning (2015, p. 20829), “Teixeira mostra um espírito dinâmico e personalidade arrojada capitaneada por um profissionalismo de importantes ações e de interesses amplos que pontuaram uma sólida carreira de trabalho como educador, filósofo e político [...]”. Motivado por sua dedicação em tudo que acreditava e se comprometia, iniciou seu legado reunindo representantes de todos os órgãos e instituições relacionadas ou correlacionadas à educação para discutir, analisar, entender e buscar maneiras de aperfeiçoar o sistema de ensino público.

O educador e político brasileiro incentivou projetos de lei propondo reformas na educação pública que apesar de aprovados, foram muito criticados pela população, em especial, os próprios professores. Nesse período da sua experiência na gestão pública da educação, segundo Nunes (2000, p. 101), Anísio “[...] aprenderia na carne que a autoridade apresentava obrigações exigentes de informação, consulta e deliberação”. Foi um período difícil de mudanças, com resistência de alguns e admiração de outros. O fato é que ele propôs e executou reformas em um período de visão fixa da sociedade, causando assim desconforto até devido às boas mudanças, como profissionalizar e valorizar a profissão de educador ou reconhecer o aluno como indivíduo:

As visitas às escolas, para verificação do seu funcionamento e do seu rendimento, obrigavam os inspetores a lavrarem autos de

infração contra os castigos físicos praticados, aplicando multas, e a suspenderem e até afastarem definitivamente professores públicos do exercício de suas funções. (NUNES, 2000, p. 102)

Teixeira, sempre muito aberto ao diálogo e ao debate, respondeu a essa resistência popular por meio do uso da palavra em encontros, audiências, jornais e revistas. Nunes (2000, p. 103) relata: “Ele aprendera a acreditar que, acima dos antagonismos e das tensões, deveria reinar um campo de entendimento capaz de transcender as divergências políticas: a fé na cultura e na educação”. A autora (2000, p. 98) reforça ainda que, “ O Anísio que tomava contato com a vanguarda conservadora da Igreja européia, preocupada em preservar os valores espirituais e religiosos, é o mesmo que se empenha na organização da escola pública baiana [...]”. Nas palavras de Henning, expressamos nossa admiração por este importante educador brasileiro:

É desse espírito obstinado, esperançoso, firme e confiante que devemos tentar extrair algumas lições para o enfrentamento das crises que assolam os espaços educativos de hoje. Guardadas as devidas diferenças temporais e os elementos que envolvem as situações do passado e as do presente, acredito que temos muito a aprender com os mestres que não perderam o fôlego diante do trabalho e intempéries que tiveram de enfrentar pensando num porvir mais enriquecido para uma população melhor instrumentalizada para lidar com os seus problemas. Assim é que podemos colher belas lições e desviar-nos das malfadadas soluções já realizadas. (HENNING, 2015, p. 20829)

Contente com seu trabalho, em 1927, Calmon consegue aprovar na Assembleia Legislativa uma bolsa de estudos para que Teixeira fosse aos Estados Unidos estudar e entender como funcionava a educação naquele país de primeiro mundo que tinha uma visão progressiva e moderna da sociedade. Em sua obra, Nunes mostra com detalhes como isso aconteceu:

Na segunda semana de abril de 1927, o governador Góes Calmon dirigia à Assembléia Legislativa uma mensagem na qual expressava o desejo de comissionar, na América do Norte, para estudar e observar os métodos americanos de ensino e as Instituições de Educação similares às que, por lei, deveriam ser fundadas na Bahia, o Diretor-Geral da Instrução. Solicitava a abertura de um crédito de vinte contos de réis em favor de Anísio, com a finalidade de custear sua estadia nos Estados Unidos. A Assembléia não só aprovou a viagem, como ampliou o total da verba concedida para trinta contos de réis. De maio a novembro desse ano, Anísio permaneceu nos

Estados Unidos. (NUNES, 2000, p. 108)

Foi lá, na Universidade de Columbia em Nova York, que Anísio conheceu Dewey no seu papel de professor emérito. Nessa primeira ida, ficou aproximadamente seis meses e, na segunda, um ano. Foi após a segunda vez que ele se tornou o grande seguidor e propulsor das ideias de Dewey no Brasil, além de se identificar com a filosofia pragmatista e progressiva da qual o filósofo americano havia sido um dos precursores. Segundo Nunes (2000, p. 118), Anísio “[...] valorizou o sistema de inspeção escolar norte-americano, concebido menos como fiscalização e mais como orientação pedagógica”. É essa característica que ele resolve trazer para o Brasil, dessa maneira, incorporando os profissionais da educação na sua luta. Nunes revela que:

A bordo do Alcântara, escreveu ao pai sobre sua experiência americana e o gosto renovado pelos assuntos da educação que ela lhe trouxera. Não pretendia mais afastar-se desse rumo, apesar das flutuações da política e dos aborrecimentos causados pelas críticas veiculadas pela imprensa. Reconhecia ter a paixão vasta e necessária para o empreendimento da tarefa educativa, que lhe caía como uma luva sobre o caráter idealista. A opção de Anísio, nesse momento, não pode ser vista como um mero fato. Foi uma construção extremamente elaborada, que se iniciou em 1924 e não findou com a resolução em 1927. Pelo contrário, essa resolução o introduziu num processo de renovação interior que exigiu o despojamento de antigas verdades e criou condições para uma nova interlocução consigo mesmo e com o mundo. (NUNES, 2000, p. 122)

Ao retornar ao Brasil com uma nova base filosófica da educação progressista e administração escolar, Teixeira continuou seu trabalho de transformar o modelo de ensino tradicional no Brasil, já iniciado antes da segunda viagem. Esse trabalho consistiu no estímulo e na cobrança do envolvimento docente com o trabalho pedagógico, bem como na sistematização do sistema escolar público, representada por exigência de registros escolares, como frequência, notas e afins; por formação e especialização dos professores com a inserção do curso de formação de professores no nível universitário; por redefinição da carreira docente e por valorização da relação pedagógica entre professor, aluno e conteúdo, ou seja, no acompanhamento de perto das atividades escolares. Teixeira ainda construiu novas escolas e investiu em diferentes teorias pedagógicas com a participação dos

professores. Nunes destaca que:

Dessa forma, a exigência da disciplina docente era compensada por sinais visíveis que reforçavam o calor das convicções e criavam um clima de comunhão de responsabilidades, segundo o qual a tarefa educativa era assumida primordialmente como formação de consciência e pela qual a escola se afastava da casa e se aproximava das ruas. (NUNES, 2000, p. 584)

Durante o período que esses processos ganharam forma e valor, bem como foram muito criticados até mesmo pela classe de professores que estava acostumada com a falta de acompanhamento por parte dos órgãos públicos, Anísio se identificou cada vez mais com a educação a ponto de definitivamente desistir tanto da carreira clerical como da magistratura e incorporar a profissão de educador dentro do seu papel político em prol do ensino público nacional.

Ele foi um dos grandes gestores da educação como defensor da escola pública, gratuita, universal, laica e de qualidade para todos, junto com seus antecessores Antônio Carneiro Leão e Fernando de Azevedo¹⁵ (1894-1974). Além de dar continuidade nesse trabalho de oito anos, conseguiu aprimorá-lo, direcionando o sistema de ensino público para um modelo, visto pela sociedade em geral como liberal por propor uma ruptura no modelo tradicional de ensino, bem como criando, efetivamente, uma rede municipal da escola primária. De acordo com Nunes:

As gestões de Antônio Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1928-1931) iniciaram uma intervenção dupla, tanto no nível de uma política de conjunto para a rede escolar pública quanto no nível de uma atuação mais individualizada sobre os estudantes com o intento de mudar seus comportamentos, hábitos e valores na direção da valorização da saúde, da moralização e da homogeneização de um espaço tão díspare. Dentre as medidas de conjunto citamos, por exemplo, a padronização do equipamento das escolas e a uniformização do método em cada distrito escolar; e, dentre as medidas individualizadas, a elaboração das fichas médicas e pedagógicas e a distribuição dos alunos para certos lugares dentro da escola, de acordo com os testes psicológicos e de aferição da escolaridade. (NUNES, 2000, p. 581)

¹⁵ Fernando de Azevedo foi um educador, professor, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro que ocupou cargos públicos na área da educação nacional. Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova. Participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira em busca de uma educação de qualidade.

Foi assim que Teixeira comprou essa luta como se fosse a sua razão de viver. Luta essa que trouxe a tentativa da transformação da escola tradicional na escola moderna, a qual ficou mais conhecida no Brasil como o movimento da Escola Nova. Junto com outros importantes pensadores da educação no Brasil, sintetizou a ideia dessa nova escola em um documento que foi intitulado como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Esse manifesto foi escrito com o objetivo de buscar a eficiência na educação, levando em consideração não apenas os direitos, mas também os deveres de todas as instituições envolvidas no processo educacional. Em 1959, ele foi reescrito. Em 2010, foi divulgado, pelo Ministério da Educação, em um documento chamado *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*, escrito por Fernando de Azevedo no qual constam ambos os manifestos. O então Ministro da Educação relata:

O Manifesto dos educadores insiste na relevância da educação pública para o desenvolvimento da democracia em nosso país. Por isso, ressalta a necessidade de difundir na opinião pública e inculcar na maioria a consciência da importância primordial da complexidade dos problemas de educação. Para responder ao desafio que nos lançam as sociedades modernas, afirma o Manifesto, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessita o país, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupem com uma política de longo prazo, e cada vez menos com interesses partidários e locais. (HADDAD, 2010, p. 103)

Esse grupo de sonhadores e de idealizadores queria mais do que levantar bandeira em um período crítico de evolução, eles se sacrificaram pelo que acreditavam e pelo que lutavam, por um programa completo de reconstrução educacional atendendo às necessidades atuais, pois, conforme Azevedo (2010, p. 41), “É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção”. Eles estudaram, refletiram e discutiram o problema fundamental dos fins da educação e o verdadeiro ideal educacional para uma sociedade. Com isso, assim como Dewey já dissera em seu tempo, eles concluíram que pode variar, dependendo da concepção de vida e de sociedade. Como então fazer com que a educação atenda a essas diferentes demandas, vindas dos diferentes contextos ou conceitos? Azevedo explica:

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil”. (AZEVEDO, 2010, p. 39)

Eles defendiam que a educação era a forma de entender essa variação social, para tanto ela precisava ser analisada de uma ótica em movimento e a partir do interesse de todos, não apenas de uma classe dominante. Segundo Azevedo (2010), com seu ponto de vista sociológico e também influenciado pelos fundamentos conceituais deweyanos, a escola é uma parte do processo social que se transforma e se adapta ao meio, portanto a ela cabe ter uma consciência compreensiva que acolha a multiplicidade cultural. Ele esclarece:

[...] o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo sua vitalidade, assim como sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. (AZEVEDO, 2010, p. 39)

Na visão de Teixeira, esse é o papel da educação na sociedade, por isso a necessidade de percebermos sua tamanha importância para a humanidade. A educação desenvolve no ser humano o domínio da vida e da natureza a partir do momento que a escola o ensina a se enxergar como ser social, parte integrante de um todo, mesmo que com suas particularidades e habilidades individuais. O *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (1932) veio para defender a escola como um espaço social e definir o conceito e os fundamentos da Escola Nova. Citamos Azevedo para complementar:

A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades. As ideias e as instituições pedagógicas são essencialmente “o produto de realidades sociais e políticas”. (AZEVEDO, 2010, p. 25)

Teixeira fez radical guinada na sua trajetória de vida intelectual e prática. Como filho de coronel, poderia ter direcionado sua vida para a defesa e manutenção dos interesses das elites e de um sistema de poder que serve ao privilégio de classe. No entanto, o conhecimento da filosofia de John Dewey o incentivou na reconstrução do seu entendimento de uma sociedade democrática e da necessidade de fortalecer a educação pública. Com esse novo olhar, Teixeira assumiu, no Brasil, a luta por escola pública, por formação de professores e por fomento das universidades como seu foco de trabalho. Por isso, é importante ressaltar a contribuição de Anísio Teixeira na história da educação no Brasil. Henning reforça:

Vemos em Teixeira um homem das letras e dos estudos, admiravelmente culto, como também, um homem da ação que, ao voltar de suas experiências estrangeiras, vê um Brasil carente de estruturas, de recursos humanos, de leis, dentre outros fatores necessários aos empreendimentos renovadores que pretendia. E, então, exerce funções de cunho mais administrativo, envolvendo-se com a agenda política, elaborando críticas aos encaminhamentos a seu ver nefastos à modernização e à democracia com que sonhava em nosso país. (HENNING, 2015, p. 20836)

Como educador brasileiro, o autor deixou um grande legado juntamente com outras importantes figuras desse cenário. Por meio das suas lutas, esses educadores mostraram possibilidades de transformação de uma educação tradicional, obsoleta e autoritária, a qual privilegia alguns e segrega outros para uma escola que alcançaria a necessidade da sociedade atual, colocando o aluno como indivíduo pertencente de uma identidade e de aprendizados que agregam o conhecimento comum.

3.2 O CONCEITO E OS FUNDAMENTOS DA ESCOLA NOVA

O grupo de estudiosos da educação do qual Anísio fazia parte percebeu a necessidade de analisar os aspectos filosóficos e sociais da educação, bem como os aspectos técnicos e metodológicos, pois entendia que faltava o olhar filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar pública. Esses intelectuais nada mais queriam do que mostrar que a educação era também uma ciência que precisava ser desenvolvida como todas as outras estavam sendo,

ou seja, a partir do estudo científico e experimental.

Nesse novo perfil de sociedade que nasceu com o desenvolvimento da ciência experimental, em que tudo é mutável e pode se transformar à medida que o contexto se transforma e os interesses se renovam, as características da escola tradicional não se encaixavam mais. Este modelo de educação atendia às necessidades quando a ideia principal era manter os velhos e bons costumes, propagar as verdades eternas passadas de geração em geração e manter tudo de acordo com a tradição, cada um no seu devido lugar de acordo com sua posição social, com seu intelecto erudito ou com a sua vocação religiosa. Pimenta (2010, p. 67) ressalta a crítica a este modelo educacional trazendo as ideias deweyanas, “[...] para Dewey em uma sociedade em que se espera que a maioria dos alunos não tenham objetivos ou ideias próprias e, por isso, recebem as ordens dos detentores da autoridade, a servidão mental é necessária para disciplinar as massas”. Isto é, a educação tradicional fazia o papel de manter tudo e todos ajustados ao modelo fixo de sociedade, visto que apenas ensinava algumas artes especializadas aos filhos dos burgueses e a alfabetização rudimentar aos mais desfavorecidos.

É interessante lembrar que, nessa época, na qual a educação moral era função da família e da comunidade local haja vista que o intuito era de se manter os padrões sociais, a família passava boa parte do seu tempo em casa. A mãe cuidava dos afazeres domésticos e do bem-estar da família, enquanto o pai trabalhava em casa em busca do sustento de todos. Com o advento da industrialização que trouxe a transformação da sociedade na civilização moderna, essa figura tradicional da família mudou. Os pais foram para o mercado de trabalho fora de casa, não sobrando assim muito tempo para a educação moral dos seus filhos, papel que então passou a ser atribuído à escola somado ao ensino das artes e da alfabetização. Teixeira conta que:

Antes a escola *suplementava*, com algumas informações dogmáticas, uma educação que o lar e a comunidade ministravam ao indivíduo, em uma ordem, por assim dizer, estática. Toda educação consistia em ensinar a seguir e a obedecer. (TEIXEIRA, 2000, p. 36)

Essa transformação trouxe mobilidade para a sociedade moderna, entendendo o futuro como algo incerto. Diante disso, não fazia mais sentido continuar educando o homem para um futuro desconhecido por meio de aspectos estagnados do passado. Com a sociedade em movimento, era necessária uma educação que acompanhasse o progresso, atendendo as novas demandas, o que já acontecia nos Estados Unidos e era chamado de Educação Progressiva:

E progressiva, por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (KILPATRICK) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de “escola nova” não é mais do que a escola transformada, como se transformam todas as instituições humanas, à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam. (TEIXEIRA, 2000, p. 24)

Essa nova educação alteraria as duas características primordiais da educação tradicional, preparando o indivíduo para um futuro desconhecido e, portanto, para ser capaz de lidar com as situações desconhecidas. De acordo com Teixeira (2000, p. 37), “a escola é o retrato da sociedade a que serve. A escola tradicional representava a sociedade que está em vias de desaparecer”. Já a nova educação, conforme o autor (2000), estava agregando responsabilidades na medida em que mostrava a diferença entre ensinar e instruir, formar homens livres ao invés de homens que apenas seguiam ordens externas, entre educar para um futuro incerto e reproduzir um passado estático. O educador complementa:

[...] Se, de uma lado faltam ao homem moderno aquelas velhas certezas de quatro pés, sólidas e inflexíveis, em que se apoiavam a nossa ignorância e os nossos preconceitos, por outro lado, abriram-se-lhe novas possibilidades e caminhos novos para o exercício da ação criadora, por isso mesmo que vive em um mundo onde as mudanças e, com elas, os atos de criação são permanentes e contínuos. (TEIXEIRA, 2000, p. 95)

A ciência experimental que trouxe a industrialização e a civilização moderna causou grandes efeitos também no processo educacional visto que passou a ser exigida e praticada nas ciências humanas e sociais. Entendendo que o método teórico da escola tradicional não formava o indivíduo para viver em comunidade de forma efetiva, a Escola Nova propunha ensinar por meio da experiência.

Segundo Teixeira (2000, p. 36), “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”. O autor afirma que a nova educação defendia a ideia de que o ser humano aprende efetivamente quando vivencia situações na prática ajustadas à sua vida também fora da escola a tal ponto de incorporá-las aos seus hábitos. Isso acontece de forma ainda mais efetiva e prazerosa quando tais aprendizados são de seu interesse, quando fazem sentido e o atraem espontaneamente. Completa o filósofo:

A reorganização importa em nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o lugar aonde a criança venha a viver plena e integralmente. Só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível tal qual o de hoje. (TEIXEIRA, 2000, p. 40)

Em tempo, o caráter teórico da Educação Tradicional trabalha com as matérias de estudo de forma fragmentada e é fiel à ideia de iniciar o conhecimento do mais simples para o mais complexo. No entanto, essa sequência lógica e gradativa é ainda muito especializada para a criança que está iniciando sua aprendizagem no conteúdo em questão, o que a faz ilusoriamente simples.

A Educação Progressiva tenta mostrar que o caráter teórico e fragmentado da educação tradicional não é produtor aos olhos de quem está realmente preocupado com o aprendizado do aluno. Isso não quer dizer que o estudo não possa ter uma lógica, uma sequência ou uma organização. Contudo, propõe que essa organização seja realizada de forma holística, partindo da ideia do todo para as partes. Teixeira exemplifica:

Para se ensinar a uma criança o que é um coelho ou um gato, é preciso mostrar-lhe primeiro o coelho ou o gato. A sua primeira noção será imprecisa, inadequada, mas não pode deixar de ser global. Não conseguimos tornar o conhecimento mais simples por lhe quisermos ensinar primeiro o focinho, depois os pés, depois o rabo etc. À medida, entretanto, que o seu conhecimento progride, que ela começa a diferenciar as partes e estas passam assim a ter uma existência mental distinta do todo que é o coelho ou o gato, o seu conhecimento do animal se tornará mais minucioso, mais exato, mais completo e, podemos dizer, então, mais complexo. (TEIXEIRA, 2000, p. 83)

A organização do estudo nesse modelo de educação que respeita o fluxo orgânico das crianças há de acontecer por meio do planejamento do professor que deve abordar os objetivos, a base e os resultados esperados. Ademais, deve haver algumas sugestões de como trabalhar determinado assunto a partir da descrição clara da teoria e em vista do que já conhece sobre o grupo para o qual leciona, focado na aquisição de hábitos e atitudes desenvolvidos por alunos.

De acordo com Teixeira (2000, p. 88), “A organização que se opera é perfeitamente vital e utilizável. Afinal, organização é a disposição de uma série de coisas com o sentido da utilidade que tem cada uma delas em relação ao todo que se quer organizar”. Aos olhos do educador brasileiro, o conceito de educação progressiva compreende que quando a criança participa da construção desses projetos de ensino, ela consegue enxergar a totalidade, trazendo assim propósito para aquela experiência. Dessa forma, apresenta um desempenho muito mais satisfatório e prazeroso, dando continuidade na evolução do aprendizado de forma orgânica. O autor esclarece:

Como as atividades se estabelecem em virtude de um desdobramento da capacidade infantil, guiada e dirigida pelas condições do meio em que vive, - poderá sempre haver uma sequência progressiva nos projetos utilizados. A criança, à proporção que se desenvolve e cresce, se empenhará em atividades mais complexas, que exigirão maior soma de conhecimentos, cuja necessidade ela mesma irá sentindo. Toda matéria que for assim chamada a dar a sua contribuição deverá ser fatalmente incluída, mas não se forçará, sob pretexto de necessidade lógica, a utilização de matéria que não sirva a alguma finalidade, vista e prevista, no curso do projeto. (TEIXEIRA, 2000, p. 87)

A Escola Nova representa a superação de um modelo de educação autoritário por uma educação que valoriza a experiência da criança. Segundo Azevedo (2010, p. 48), “O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando a finalidade fundamental e os ideais que ela deve prosseguir aos processos apropriados para realizá-los”. No entanto, para isso, precisava-se da atenção devida, investimento e de soluções para os problemas, que, no ponto de vista desse grupo de pesquisadores, a definição dos fins da educação era o primeiro deles, o ponto de partida que daria início a essa investigação, mesmo que ainda sem diretrizes definidas.

A maneira por eles encontrada de entender a finalidade da educação nos tempos modernos foi reunindo-se a fim de estudar o tema e propor soluções inteligentes e exequíveis. Dessa maneira, então, elaboraram o documento citado anteriormente, que ficou conhecido como *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (1932). Esse manifesto propõe a realização dos diferentes conceitos e fundamentos da Escola Nova, que contava com um caráter científico e organizado, mais formal, caracterizado por pesquisa e experimentação, como qualquer outra ciência:

De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma “unidade fundamental”, dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas ideias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. (AZEVEDO, 2010, p. 63)

Eles acreditavam que a doutrina da nova educação estava se abrindo a todos, transformando-se de uma “hierarquia democrática” para uma “hierarquia das capacidades”, mudando seu foco da classe na qual o aluno se encontrava para as aptidões e capacidades dele. Dessa forma, servia não aos interesses de classe, mas dos indivíduos. Essa visão humanitária da educação estava ganhando valor, pois a escola passara a ser considerada *de e para* todos e a função educacional era vista por eles como a capacidade de desenvolver ao máximo a função vital de cada indivíduo, apropriada a cada fase do desenvolvimento do ser humano, fortalecendo assim o princípio unificador da Escola Nova, como ficou conhecido esse movimento.

A autonomia, liberdade e estímulo para encontrar suas próprias saídas sem respostas prontas e nem necessidade de manter a ordem estabelecida enquanto características da Escola Nova, somada à presença da ciência experimental nas ciências humanas e sociais, fazem do homem responsável não só por sua aprendizagem, mas também por suas atitudes enquanto cidadão integrante de uma comunidade. Homem este capaz de pensar e agir por si próprio, capaz de seguir a autoridade interna ao invés da autoridade externa. Tal liberdade e autonomia permitem que o indivíduo aja ativamente em prol do bem comum, mesmo que não seja claro que assim o escolherá fazer, mas ao menos, tem a opção e a

abertura para, se assim o quiser. Isso seria diferente da sociedade tradicional que, com seus princípios estáticos, proibia o homem de agir diferente do que a ordem estabelecia, obrigando-o a tudo tolerar e permitir.

O homem moderno, em contrapartida, podia ser corajoso e agir heroicamente em busca do bem da sua comunidade. Segundo Teixeira (2000, p. 31), “O homem moderno sabe que pode mudar as coisas e sabe que deve mudá-las. O homem antigo podia ser um irresponsável. A ordem em que vivia lhe era ditada por autoridade estranha e superior”. Nessa nova sociedade moderna, era evidente a necessidade de uma educação que a acompanhara. Diante disso, Teixeira (2000, p. 32) afirmara: “Esse novo homem, independente e responsável, é o que a escola progressiva deve vir preparar”, formando-os para resolver seus problemas não só materiais, mas também morais dentro de uma perspectiva social liberal. Sobre a escola tradicional, dissera Teixeira:

Sob o pretexto de preparar para o futuro, esse programa se constitui de matérias de interesse para a vida adulta. E a determinação de isolá-las, para o ensino, desliga-as do lugar natural que os conhecimentos têm na vida adulta. Não é, pois, somente a ignorância da criança e dos seus interesses, é a ignorância do próprio sentido que a matéria tem na vida real, que constitui a falha mais profunda dos programas escolares usuais. (TEIXEIRA, 2000, p. 66)

O modelo da Escola Nova vinha com a proposta de ensinar o indivíduo a viver e não a prepará-lo para futuramente viver. De acordo com Teixeira (2000, p. 60), essa nova proposta tinha o objetivo “[...] de fazer da sua vida atual uma coisa interessante, em si mesma, e não somente uma preparação para a vida de amanhã”. Nessa perspectiva, educar significa formar o indivíduo para resolver de maneira autônoma os seus problemas presentes, ao invés de focar na sua formação para um período imprevisível. Afinal, a educação naturalmente fará dele um indivíduo consciente e inteligente no futuro. Em vista disso, fazia-se necessário programas e métodos educacionais diferentes, com um novo ideal de professor e até mesmo de aluno.

Esse grupo de pensadores corajosamente equiparou a atenção necessária sobre a educação com as questões econômicas do país, pois acreditava ser impossível desenvolver a parte econômica e de produção sem o devido investimento na instrução cultural e de aptidões. Para eles, a riqueza de uma

sociedade vem daí. Analisando o estado da educação, eles constataram que nunca havia sido pensado e criado um sistema de organização escolar próprio e adequado às necessidades modernas do país. Completa Azevedo:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (AZEVEDO, 2010, p. 33)

Azevedo (2010) afirma que a sua geração de pensadores da educação foi a primeira que de alguma forma despertou uma consciência educacional, relacionando-a ao desenvolvimento social e econômico. Foi a partir dela que o problema da educação passou a ser importante pauta de discussão, abrindo o caminho para as grandes reformas educacionais. Com uma visão idealista, mas pragmática, esses pensadores levantaram a bandeira da campanha por uma educação pública nacional iniciada formalmente por meio do manifesto redigido por eles:

Esse documento público que teve a mais larga repercussão foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos da nova política educacional e desenvolver um esforço metódico, rigorosamente animado por um critério superior e pontos de vista firmes, dando a todos os elementos filiados à nova corrente, as normas básicas e os princípios cardinais para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos. (AZEVEDO, 2010, p. 24)

Com relação à revisão do conceito e dos fundamentos da nova educação realizada pelos educadores progressistas da época, Teixeira (2000)

destacou que o ensino deveria se tornar uma autoeducação, entendendo que apenas o próprio indivíduo é capaz de efetivamente se educar. Essa interpretação faz com que cada indivíduo se responsabilize por seu processo educacional. De acordo com Teixeira (2000, p. 17), “[...] assumindo tal responsabilidade, aviva-se, na pessoa, a consciência dos processos e consequências daqueles atos e experiências e, logicamente, das lições que decorrem daí”. Ele defendia que a natureza humana era capaz de realizar a si mesma e que, ao contrário do que muitos estavam dizendo sobre esse modelo de educação, ele exigia sim, segundo ele (2000, p. 19), “[...] disciplina, método, controle de si mesmo e do meio ambiente, e para isso esforço, tenacidade, paciência, coragem e sacrifício”. Bastava que o homem tivesse o meio favorável para se desenvolver harmonicamente. Segundo ele:

É porque o educador veio a verificar que só por esse meio eles se disciplinarão, só por esse meio eles ganharão o hábito do esforço tenaz e continuado, só por esse meio assumirão a plena responsabilidade dos seus atos, só por esse meio terão caráter e integridade, habituando-se à unidade de propósitos, retidão de vontade e leal aceitação das limitações e sacrifícios da vida. (TEIXEIRA, 2000, p. 18)

Teixeira entendeu e defendeu que esse meio favorável para o desenvolvimento harmônico do homem, tendo a educação enquanto instituição formadora e essencialmente pública, era de responsabilidade do Estado, que haveria de fazer com que ele fosse acessível a todos. Desse modo, a formação do indivíduo passa a ser uma função do Estado e não somente da família e demais instituições que carregavam a função de educar, como a igreja. A teoria da educação moderna passou a enxergar a importância da relação família, escola e Estado no processo educacional do indivíduo. Com as questões filosóficas e científicas fundamentadas, as questões técnicas e metodológicas estavam também sendo moldadas. Conforme Azevedo:

A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica

profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares. (AZEVEDO, 2010, p. 46)

A ideia de unidade nacional atrelada à escola única, não vinha associada à ideia de uniformidade, ao contrário, baseava-se na ideia da multiplicidade. A unidade nacional permitia que cada estado ou município tivesse liberdade e autonomia para desenvolver um trabalho educacional condizente com a cultura e necessidade local. Isso aponta que esse grupo de pensadores da educação lutava por autonomia dos estados e dos municípios mediante o poder da União e pregava que o Governo Federal ficasse com a responsabilidade de supervisionar os princípios da função educacional pré-estabelecidos na Constituição, além de oferecer estrutura e apoio nas dificuldades encontradas. Isto significa a descentralização do controle da educação. Segundo Azevedo:

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem, as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. (AZEVEDO, 2010, p. 47)

Como o Estado não tinha condições econômicas de oferecer escolaridade a toda a população, existia o estímulo da existência de escolas privadas, entretanto isso não anulava o papel da chamada escola única, que era a escola oficial. As escolas privadas podiam selecionar quem elas iriam receber como aluno, enquanto a escola única não podia fazer essa diferença baseando-se nos dotes financeiros dele. Essa divisão tinha que ser, ao certo, inibida por ela.

Além da obrigatoriedade, outros fatores importantes do direito biológico de cada indivíduo à educação eram: a gratuidade, a laicidade e a coeducação. A obrigatoriedade ainda não era colocada em prática integralmente por falta de escolas, mas a ideia era que assim o fosse até os 18 anos, quando o indivíduo estivesse pronto para a vida do trabalho. A laicidade tentava impedir o monopólio da igreja católica na administração da escola pública. E a coeducação impedia a diferença entre alunos de um ou outro sexo que não fosse as relacionadas às suas aptidões.

Algumas meias reformas já haviam sido colocadas em práticas, contudo não em sua totalidade. E essa era diferente, vinha para concretizar uma nova política educacional, preparando o caminho para a grande reforma. Nenhuma antes penetrou o âmago da questão. Mesmo assim existia um receio de ficar só no papel. Azevedo conta:

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se inculcava, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais. É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos. (AZEVEDO, 2010, p. 37)

Como já mencionamos anteriormente, de acordo com Teixeira (2000, p. 26), com a aplicação da ciência à civilização humana, o progresso se ocupou do mundo civilizado, motivando a população a enxergar como progresso a “[...] transformação material do mundo”, ou seja, continua ele, “[...] são as casas maiores e mais confortáveis. É o transporte mais rápido e mais barato. São as ruas mais bonitas. É a diversão mais interessante e mais acessível. É a luz e água mais fáceis e melhores”. O progresso passa a ser entendido então como o desenvolvimento das máquinas e a industrialização das cidades, ambas viabilizadas pela ciência experimental que, conforme Teixeira (2000, p. 27), “[...] na sua aplicação às coisas humanas permitiu que uma série de problemas fossem resolvidos”. Essa é a própria modernidade vista como ela era.

O lado preocupante do avanço da modernidade é a falta de sabedoria do homem para lidar com todo esse poder nas mãos, com esse controle e liberdade de escolha, com esse “[...] armar e desarmar de toda uma civilização” (TEIXEIRA, 2000, p.27). Nesse sentido, o homem ainda acreditava que o prejuízo de uma falha seria apenas material já que, aparentemente, as ordens sociais e morais eram eternas e conservadas por ideais tradicionais, não sofrendo diretamente a influência da ciência experimental.

No entanto, os que mais entendiam desse assunto sabiam que essa

evolução não representava apenas essa transformação material. Para eles, era evidente a transformação de mentalidade que essa nova civilização exigia da sua população. Uma mentalidade dinâmica e flexível, muito diferente do que eles estavam habituados, pois, segundo Teixeira (2000, p. 27), “Tudo está a mudar e a se transformar. Não há alvo fixo. A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado”. Para ele, essa mobilidade representava o progresso, uma vez que permitia ao homem transformar-se, construir e reconstruir seu ambiente.

Além disso, os educadores da época e boa parte da sociedade perceberam que a Educação Tradicional não atendia mais as necessidades dos tempos modernos. Seu regime compulsório contrapunha a ideia de que a criança precisava de orientação no espírito moral e social e, ao mesmo tempo, a liberdade e notoriedade do indivíduo que estava sendo reivindicada pela população. Já a escola progressiva era aquela que poderia proporcionar o cuidado necessário com a orientação da criança e do jovem, além da ascensão desejada. Conforme Teixeira (2000, p. 21), “Se o próprio crescimento físico, o mais automático deles, precisa ser observado, corrigido e acompanhado, o que não diremos do seu crescimento mental e social, onde as possibilidades de desvios, de paradas e de erros são mil vezes maiores?”. O autor complementa:

A escola fundada nos “programas de lições previamente traçadas” e no regime do “aprende ou serás castigado” ignorava, antes do mais, a complexidade do ato educativo e tudo que podia, realmente, conseguir, eram crianças hábeis no jogo da dissimulação, que procuravam cumprir – para evitar a pena ou ganhar o prêmio – com o mínimo de responsabilidade voluntária a tarefa obrigatória que lhes marcavam os mestres. (TEIXEIRA, 2000, p. 18)

Em síntese, uma das grandes diferenças da Escola Nova para a Tradicional é que a primeira, além de estimular o aluno a buscar todos os recursos disponíveis para a sua aprendizagem, valoriza o fator interesse do aluno, conforme já discutido. A ideia era que a nova escola se comportasse como um organismo vivo. Explicou Azevedo:

O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do

interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. (AZEVEDO, 2010, p. 50)

Essa revisão de conceitos e fundamentos não significa um enfraquecimento ou uma desvalorização da educação por sugerir mais autonomia no processo pedagógico. Ao contrário, representa uma apropriação do momento atual e uma adaptação ao modelo de sociedade contemporânea, visto que, conforme já estudado, na visão de Dewey, a educação não tem um fim, ela é o seu próprio fim em um processo contínuo de reconstrução e reorganização da aprendizagem. Segue nas palavras de Teixeira:

[...] O homem está com responsabilidades novas em toda a sua vida. Ele ensaia no mundo moral e social, senão com a mesma audácia, por certo sob o influxo dos mesmos princípios que lhe permitem experimentar no mundo material. Só um esclarecido e nítido *porquê*, por ele visto e por ele sentido, lhe pode determinar a sua ação. A velha ordem preestabelecida, seja ela religiosa ou tradicional, não lhe merece já respeito. (TEIXEIRA, 2000, p. 29)

As ideias propostas no *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, de 1932, não se tornaram políticas públicas devido aos anos autoritários que estavam sendo vividos com a ditadura. O ex-Ministro da Educação, Fernando Haddad, responsável pela elaboração e publicação da *Coleção Educadores*, um projeto de livros sobre expoentes da educação nacional e mundial que favoreceram o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, publicou dentro dessa coleção o documento *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Ele apresenta que:

Vencida a ditadura em meados dos anos quarenta, alguns dos pioneiros foram chamados para a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto foi concluído e remetido ao Congresso Nacional, mas logo engavetado. Só no final dos anos cinquenta, ele haveria de ser retirado e colocado em debate, gerando uma enorme polêmica entre escola pública e escola privada. No auge desse debate, muitos dos pioneiros, somado a uma nova plêiade de educadores e intelectuais, retomam a luta e divulgam o Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados. Esse documento, lançado ao povo e ao governo 25 anos depois, reafirma os princípios de 1932 e conclama o país à luta por uma educação pública de qualidade para todos. (HADDAD, 2010, p. 102)

O Manifesto se esforçava para materializar os princípios da democracia como modo de vida de acordo com a teoria deweyana, que garante a liberdade de ser do indivíduo e que o enxerga como uma pessoa com todas as suas potencialidades. Como disse Teixeira (2000), essa democracia que preza o respeito à personalidade humana é a ideia mais profunda da sociedade moderna. Quando o homem conhecer essa verdadeira democracia nunca mais vai aceitar viver em uma sociedade diferente desta. No entanto, nenhuma sociedade se torna verdadeiramente democrática sem uma escola democrática, que alcance a todos de forma universal e obrigatória, sendo, portanto, pública, afinal, não se pode exigir a obrigatoriedade da educação sem que ele seja garantida gratuitamente.

Nesse sentido, acreditamos que é por meio educação democrática que o homem aumentará sua compreensão e passará a exigir e só aceitar esse modelo de sociedade, o qual o respeita enquanto indivíduo membro de um todo coletivo, em que todos trabalham e se responsabilizam por causas comuns, bem como propõe o desenvolvimento humano integral. Segundo o filósofo brasileiro:

Primeiro, a escola deve prover oportunidade para a prática da democracia – o regime social em que cada indivíduo conta plenamente como uma pessoa. Democracia na escola importa em democracia para o mestre e democracia para o aluno, isto é, um regime que procure dar ao mestre e aos alunos o máximo de direção própria e de participação nas responsabilidades de sua vida econômica. (TEIXEIRA, 2000, p. 41)

Teixeira (2000) destacou ressalvas e receios os quais existiam sobre a Escola Nova, mas insistiu na realização dela. Reforça ele:

É muito, dirão todos. Isso não será possível nem realizável. Em vez de bacharéis, queremos pedir à escola a formação, em série, de pequeninos Sócrates. É verdade. Nada menos do que isso. E só assim a escola cumprirá as suas funções. E só assim a escola poderá fazer, ela, a Revolução, antes que a façam na rua. E para que isso se realize, trabalham exércitos de paz maiores que os exércitos de guerra: os exércitos de professores e de educadores de todo o mundo. Deem-lhe os elementos de cultura, de estudo e de recurso, e esses exércitos irão tentar a renovação da humanidade, a grande aventura de democracia, que ainda não foi tentada. (TEIXEIRA, 2000, p. 117)

Na perspectiva de Teixeira, é aí que a democracia e a educação se encaixam na sociedade moderna. De acordo com o autor (2000, p. 35), “Personalidade e cooperação são os dois polos dessa nova formação humana que a democracia exige”. Para ele, essa formação haveria de acontecer por meio da Escola Nova que enxergava o progresso na democracia. Essa sociedade democrática no seu sentido forte, como defendia Dewey, exige da educação a formação de indivíduos responsáveis, como já mencionamos. Mas, além disso, tolerantes, inteligentes e conscientes nas suas relações e na visão do mundo, de forma que consigam perceber criticamente que existem tendências dominadoras nessa modernidade concedida pela ciência e que, desse modo, consigam manter sua individualidade, bem como o respeito à individualidade do outro e o interesse no bem comum.

3.3 A ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO SOCIAL PARA ANÍSIO TEIXEIRA

Começamos o último trecho desse estudo recapitulando algumas questões importantes da nossa pesquisa antes de darmos continuidade no objetivo deste item: entender o conceito de escola para Teixeira, educador que ajustou sua teoria ao conceito de educação deweyano e seguiu a premissa democrática que fundamenta essa filosofia. Além disso, traçar o panorama de como a escola possibilita o desenvolvimento e a integração social em uma sociedade democrática na visão do autor baiano.

Começamos essa breve retomada lembrando, de acordo com Geribello (1973, p. 89), que antigamente a escola se resumia em fazer do homem intelectual mero cultivador e reproduzidor da herança literária da humanidade, “[...] tornando-se dessa forma apenas passivos continuadores da obra dos antigos”. Isso evidencia que a escola era uma instituição desinteressada das questões problemáticas do presente, sendo mantenedora das elites eruditas e da educação especializada, “[...] alheia à vida cotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens” (1973, p. 91). Ainda, a educação era basicamente a transmissão dos costumes e tradição transmitidos pela família e demais instituições sociais, como a igreja. À escola cabia o papel de complemento da educação do lar, apenas para

tornar a cultura mais arraigada e habilitar ainda mais as especialidades de alguns privilegiados.

Depois de algum tempo, a mudança social ocasionada pelo progresso da ciência e da tecnologia, baseada no conceito científico da experimentação, passou a exigir novos moldes de educação em contraste com aqueles da escola tradicional. Segundo Geribello (1973, p. 139), “[...] a escola não mais pode ser considerada apenas como órgão intencional de transmissão de cultura. Foi elevada à categoria de instituição fundamental da sociedade moderna”. A Revolução Francesa, fruto dessas mudanças - já contextualizada anteriormente nesse trabalho - aconteceu com o intuito de exigir uma educação que possibilitasse ao indivíduo ser o que quisesse ser, independentemente de sua posição social, hierárquica, raça ou patrimônio, tendo então a oportunidade de ser na sociedade “[...] aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem” (GERIBELLO, 1973, p. 92). À escola, cabia direcionar o desenvolvimento dessas capacidades individuais. Nas palavras da autora:

Na Convenção revolucionária francesa formulou-se novo ideal de educação escolar: uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem e em que o indivíduo pudesse buscar pela escola, sua posição na vida social. Portanto era uma educação escolar para todos, dentro de um espírito renovador da sociedade e não de universalização da escola existente. (GERIBELLO, 1973, p. 92)

Este novo cenário possibilitou a libertação do indivíduo de acordo com as exigências da nova sociedade, abandonando a ordem feudal e aristocrática e trouxe o Estado moderno acompanhado do sufrágio universal. Com o advento desses acontecimentos, surge então a ideia da Escola Nova, já no final do século XIX, que revê o papel especialista da escola e entende que ela, em um caráter ativo e progressivo, deveria formar todos os indivíduos e não somente aqueles intelectuais ou cientistas, lutando assim por democratização da educação.

Esse novo modelo de escola também defende que é por meio da educação que todos os cidadãos podem alcançar igualdade política, “[...] o que significa dar a todos oportunidades iguais de desenvolvimento e participação social” (GERIBELLO, 1973, p. 107). No entanto, essa luta não conseguiu alcançar no Brasil

o ideal desejado, mantendo assim a escolarização ainda abstrusa aos mais desfavorecidos.

Importante lembrar que, ainda assim, essa sociedade moderna conseguiu ampliar algumas questões da universalização do ensino pautadas nos ideais escolanovistas quando se emancipou do modelo de ensino intelectualista que era para poucos, aproximando-se então da escola enquanto necessidade e direito de todos. Algumas conquistas almejadas foram: a descentralização do sistema de ensino, levando a responsabilidade e autonomia para as esferas municipais e estaduais; a elaboração de leis e regulamentações para a educação a nível nacional, abrangendo as instituições privadas e públicas; a profissionalização dos professores; maior acessibilidade da escola à classe mais desfavorecida, cursos técnicos para formação de profissões populares; a educação reflexiva e reconstrutiva da experiência e a função social da escola com seu papel de educação democrática, sobretudo com a promoção, desenvolvimento e integração da sociedade.

Até aqui, uma retomada repetitiva, porém necessária para concluirmos a ideia de escola na concepção do educador baiano escolhido para nos representar nesse trabalho. A escola que Anísio propõe é aquela que, conforme exposto por Geribello (1973), torna-se o instrumento da educação mais eficiente para a construção de uma sociedade democrática. Para tanto, ele defende que a escola deve ser uma réplica da sociedade, organizando-se como um conjunto de atividades reais do mundo que vai além dos muros da escola. Essas atividades, para Geribello (1973, p. 94, *apud* TEIXEIRA, 1957, p. 19), devem ser “integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural de aprendizagem”. Ainda nas palavras da própria autora que explora os ensinamentos de Dewey e Teixeira:

Atendendo a esse postulado da experiência como realidade, o processo educativo, sendo a reconstrução da experiência, se opera em uma situação real de vida; só assim a aprendizagem é integradora, ajustando e harmonizando a situação educacional com a vida. E a característica mais particular da vida na sua ascensão ao nível mental é justamente essa permanente reconstrução e reorganização da experiência em que consiste a educação. (GERIBELLO, 1973, p. 119)

Para alcançarmos o ideal de educação proposto por nossos autores de base, devemos estar inseridos em um ambiente imerso nos valores democráticos. Em vista disso, é necessária uma mudança da sociedade. Na visão de Dewey e Teixeira, o único caminho para que essa mudança aconteça é por meio da educação que se faz possível e propagada no âmbito da instituição chamada de 'escola'. Cabe a ela adotar práticas interativas, participativas e democráticas, pelas quais, todos os envolvidos na comunidade escolar possam interagir com as questões educacionais que acontecem dentro e fora da escola, participando, assim, da produção de conhecimento e da formação dos educandos e educadores.

Nascimento (2009) fortalece essa ideia quando reforça a importância da pluralidade democrática inserida nesse processo resultante da prática participativa. Dessa maneira, todos os sujeitos envolvidos podem contribuir ativamente com a produção de conhecimento e formação de indivíduos para a vida comunitária. De acordo com esse pressuposto, Geribello (1973) entende que Teixeira entrelaça as ideias de sociedade, indivíduo e escola ao crer que a última corporifica as ideias, desejos e necessidades sociais, bem como prepara o ser humano para situações reais da vida, considerando o indivíduo e a sociedade uma unidade orgânica.

Por isso, de acordo com Geribello (1973, p. 158), "A sociedade democrática estando em permanente mudança, porque é trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz, exige uma escola progressiva, pois esta nada mais é do que a escola transformada". Logo, a transformação da escola está diretamente ligada à transformação da sociedade e à nova concepção do homem moderno.

Do mesmo modo, a atual sociedade exige um homem que tenha liberdade individual, entendendo aqui liberdade como a capacidade de se orientar por sua autoridade interna. De acordo com Geribello (1973, p. 135), o filósofo baiano defende que "[...] somente a situação real da vida pode fazer com que se aprenda". Na teoria educacional deweyana e anisiana, todo indivíduo é provido de inteligência, sendo assim capaz de contribuir com a sociedade à sua maneira e à sua medida por meio da participação social, ou seja, por sua experiência, o que lhe dignifica enquanto ser social. A autora sustenta que:

[...] para humanizar a sociedade moderna são necessárias a confiança na razão humana devidamente cultivada, a participação de todos na formação da sociedade, com o desenvolvimento de cada um até o máximo de suas possibilidades e o enriquecimento do pensamento individual de cada ser humano, com todos os recursos possíveis da informação livre e exata. [...] Há necessidade de proporcionar a todos as condições de liberdade, de inteligência e de responsabilidade. Mas a implantação de um tal regime, “não é algo que se possa promover por atos de vontade, nem pela simples não interferência governamental, mas o resultado de um sistema de educação estendido a todos e de extrema eficácia.” (GERIBELLO, 1973, p. 105)

Sabemos da potência do homem em si mesmo e da sua capacidade de se autoeducar, no entanto, no conceito de educação elaborado por Teixeira, a escola tem o papel de formar o homem para conseguir gerenciar suas próprias escolhas, pois, de acordo com Geribello (1973, p. 129), Anísio entende que o homem, “[...] deixado a si mesmo, não produz democracia”, portanto a educação intencional e organizada assume esse papel. Geribello (1973, p. 129) reforça, “[...] mas não é qualquer educação que produz democracia, somente a que for intencionalmente planejada para realizar esse regime político e social”. Considerando que o homem sozinho não produz democracia, a sociedade faz da escola o instrumento por meio do qual possa promover seus valores.

Diante disso, tanto Teixeira como Dewey atestam que a escola deve proporcionar um ambiente de independência e liberdade em detrimento da adaptação e reprodução das tarefas mecânicas praticadas pela escola tradicional, pois, na teoria deles, a escola progressiva mostra que aprender vai além de fixar e reproduzir um conhecimento transmitido aleatoriamente quando solicitado. Para eles, aprender é criar novas formas de ação, ou seja, desenvolver novos hábitos.

Teixeira (1959, p. 34) explica: “Se o nosso interesse fundamental é pela vida, aprender significa adquirir um novo modo de agir, um novo “*comportamento*” (*behavior*) de nosso organismo [...]”, o autor continua (1959, p. 34), “[...] *aprender para a vida* significa que a pessoa não somente poderá agir, mas *agirá* do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça”. A aprendizagem vista dessa forma se fixa intrinsecamente no organismo, passando a fazer parte dos novos comportamentos do indivíduo. Dewey (1959, p. 35) atesta: “[...] só deste modo teremos realmente aprendido para a vida”. Podemos então

afirmar que cabe à escola direcionar os alunos na busca da eficiência de novos hábitos.

Para a construção desses novos hábitos, é necessária a prática do pensamento reflexivo, conceito também já abordado nesse estudo, por isso não pretendemos nos estender sobre ele neste momento. O pensamento reflexivo gera ações inteligentes e, como tais, aptas à reorganização e reconstrução do conhecimento e desenvolvimento de novos comportamentos de acordo com a necessidade e desejo do indivíduo.

Segundo Geribello (1973, p. 137), Teixeira afirma que “[...] aprender é adquirir um novo modo de agir” e, considerando que o interesse fundamental do homem é a vida, o autor brasileiro espera que a escola seja um ambiente social no qual o educando possa viver e não apenas se preparar para um dia viver. Nas palavras de Dewey:

[...] esforçamo-nos por demonstrar que vida e aprendizagem são, na realidade, os dois fatos supremos do processo educativo. Vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor. Todo interesse humano pela educação e pela escola é, fundamentalmente, uma questão de tornar a vida melhor, mais rica e mais bela. (DEWEY, 1959, p. 32)

Importante aqui fazer um adendo ao conceito de vida mais rica e mais bela exposto na citação acima. Para Dewey (1959, p. 47), a riqueza e o belo representam o desenvolvimento progressivo e constante do homem e da humanidade, um ideal não somente individual, mas também social, ou seja, “[...] o máximo desenvolvimento de cada um dirigido de modo que se assegure o máximo desenvolvimento de todos”. Dessa maneira, faz-se da vida cada vez melhor à medida que alargamos nossas capacidades, visando o bem comum.

A escola então passa a ter um papel muito relevante, vista como a responsável por formação do homem moderno e racional, isto é, por formação do cidadão e, portanto, constitui-se em uma questão de interesse público, direito de todo cidadão e dever do Estado. Nessa perspectiva, o educador baiano luta por autonomia e descentralização do sistema escolar nacional. Ele entende que a educação, por ser uma ciência humana e voltada para o indivíduo enquanto ser social, deve ser local, por isso a importância de descentralizar e encaminhar para os

poderes municipais e estaduais a responsabilidade do sistema de ensino da sua região, de acordo com a cultura e necessidades locais. Além disso, destaca a importância da representatividade social da comunidade desde a escolha dos dirigentes até a participação na formação da cidadania, bem como a representatividade dos conselhos e colegiados. Nascimento fortifica isso por meio das palavras de Anísio:

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século XIX, o “progresso”, mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da humanidade. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranqüila. (NASCIMENTO, 2009, p. 17, *apud* TEIXEIRA, 1999, p. 163)

No capítulo dois desse trabalho, conceituamos educação para Dewey e Teixeira e, dentre outras questões, concluímos que para ambos os autores o indivíduo aprende de forma mais eficaz aquilo que ele pratica, o que vale não apenas para os conteúdos intelectuais, mas também para traços de caráter, como amabilidade, honestidade, tolerância e bondade. Isso justifica a ideia de Teixeira de uma escola como minissociedade, representando a sociedade, na qual os alunos possam de fato viver as suas aprendizagens.

Diante disso, Geribello esclarece (1973, p. 137), “[...] é necessário que a escola leve o educando a uma situação real de vida, onde possa exercitar todas as características intelectuais, emocionais e morais de sua personalidade”, pois, segundo Dewey (1959), só aprendemos aquilo que praticamos. Se entendermos que educação é a própria vida, clarifica a ideia de aprendizagem por meio de uma situação real e vital. Como aprender bondade por meio de lições livrescas? Por isso a necessidade de uma escola que ofereça um meio social vivo e fidedigno às situações reais da vida dentro e fora da escola.

Geribello (1973) expõe que Dewey e Teixeira evocam três características indispensáveis para seu ideal de escola: primeiro, um ambiente simplificado, segundo, purificado, e por último um ambiente de integração social, ou seja:

[...] de harmonização de tendências em conflito, de larga tolerância inteligente e hospitaleira, pois a escola deve “ser a casa de confraternização”, coordenando, harmonizando as influências antagônicas que ameaçam, nas sociedades heterogêneas modernas, a desunir. (GERIBELLO, 1973, p. 141)

A proposta de uma escola caracterizada como uma minissociedade, com o intuito de proporcionar situações reais de aprendizagem, vai de encontro com a nova forma de pensar a educação escolar. Em conformidade com a teoria da experiência de Dewey, essa escola preconiza a implementação de atividades práticas na sala de aula que ensinem a viver em comunidade. Nascimento (2009) complementa, dizendo que para isso é preciso também formas de gestão mais democráticas, preocupadas com a integração de todos os envolvidos na vida escolar, buscando a consecução dos objetivos comuns, escola, indivíduo e comunidade. Ele menciona uma fala de Teixeira que nos ajuda a entender a escola neste formato:

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa das escolas. (NASCIMENTO, 2009, p. 26, *apud* TEIXEIRA, 1977, p. 210)

Ainda, como item fundamental desse modelo de escola, vem a questão do interesse do educando, pois, de acordo com Dewey (1959), dificilmente ele desenvolverá um novo modo de agir se não tiver essa intenção. Não queremos aqui retomar a discussão do conceito de interesse já desmembrada em capítulos anteriores, mas apenas reforçar a importância dele para a educação, neste ponto, mais especificamente, para a educação escolar.

A fim de corroborar, trago novamente as palavras de Geribello (1973, p. 137), “Portanto a escola tem que se transformar em um meio real, onde o educando possa criar suas intenções, executá-las e integrar os resultados dessa aprendizagem na própria vida”. Cabe aqui lembrar que apenas por meio do interesse o homem se conecta com o objeto ou ideal a ponto de reorganizar e reconstruir suas

ações, desenvolvendo assim novos hábitos vitais. É importante lembrar que reconhecer o lugar dinâmico do interesse em um desenvolvimento educativo é considerar que o indivíduo tem suas capacidades específicas, além de necessidades e preferências individuais. Segue-se que:

O aluno, não vendo nenhuma relação da “matéria” com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter *motivo* para se esforçar; não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de aprender (salvos motivos artificiais ou falsos); não tendo a intenção de aprender, não pode assimilar ativamente a matéria, integrando-a à sua própria vida. (DEWEY, 1959, p. 40)

Nascimento (2009, p. 26) lembra que a escola para Teixeira deve ser uma escola integral, não apenas em tempo integral, mas integral na sua essência, pois, segundo ele, “[...] visa à formação do cidadão autônomo, ético, participativo e engajado nas questões sociais”. A ideia de educação integral mostra que nunca se aprende uma coisa só. Para melhor elucidar, usamos um exemplo mencionado por Dewey (1959), no qual ele esclarece que, em uma aula de Geografia, o aluno não aprende apenas sobre planícies ou sistema solar, aprende também por meio da postura do professor diante de um desentendimento entre alunos, do posicionamento dele com relação a uma opinião diversa da sua, por meio da postura da gestão escolar acerca da coleta responsável de resíduos orgânicos e recicláveis, e assim por diante. Aprendizagens essas que estimulam os educandos a desenvolverem atitudes para a vida. Por isso:

Esta razão ajunta-se às outras para promover a transformação da ordem tradicional da escola que apenas visa ensinar fatos, informações e algumas artes. Para atender a todas as aprendizagens que acompanham qualquer atividade educativa, é necessário que as condições da escola sejam idênticas às da própria vida. (DEWEY, 1959, p. 39)

Ambos os autores, Dewey e Teixeira, tiveram suas teorias filosóficas educacionais experienciadas em escolas laboratórios. Traremos então, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (C.E.C.R.), situado no bairro da Liberdade, na cidade de Salvador, como um piloto dessa experiência realizada aqui no Brasil. O Centro Popular de Educação foi inaugurado em 1950 por Anísio Teixeira, na época, nomeado Secretário de Educação e Saúde pelo governo de Otávio Mangabeira.

Segundo Nascimento (2009, p. 17), Mangabeira delegou a Anísio a tarefa de “[...] reestruturar o sistema educacional vigente, a fim de resolver a crescente demanda por vagas nas escolas públicas e, conseqüentemente, contribuir, mesmo que minimamente, para a democratização do ensino”. Em sua dissertação, Figuerêdo complementa:

A política pública de educação, naquela época, na Bahia, apontava para uma concepção de escola primária pública, gratuita, para “o homem comum” e tinha na pessoa de Anísio Teixeira o principal idealizador do plano educativo materializado na Escola Parque. Deste modo, a concepção pedagógica levada a efeito nas escolas relacionava-se com o contexto social. Da zona rural aos núcleos urbanos da capital, as unidades escolares incorporam uma concepção de educação primária imbuída dos princípios escolanovistas. (FIGUERÊDO, 2015, p. 29, *apud* ALMEIDA, 1988)

Nascimento (2009) conta que Anísio se sustentou em três eixos como referenciais para a educação básica na Bahia: o currículo formal, a recreação e o trabalho. Enquanto idealizador desse projeto de escola, ele trazia o trabalho para consumir sua ideia de fazer do espaço escolar uma réplica da sociedade a fim de que a formação do homem fosse pautada em situações reais da vida social.

Observamos aqui que o trabalho na teoria anisiana vem como preparação do homem para a vida social e não como profissionalização ou com uma abordagem tecnicista. Almeida (1988, p. 100) complementa afirmando que “Esta proposta configura um paradigma desde que associa a tipologia de escola ao desenvolvimento urbano e industrial e se apoia numa teoria educacional — o escolanovismo — cujos pilares são democracia, ciência e trabalho”. Diante disso, o secretário dividiu o C.E.C.R. entre as Escolas Classes e a Escola Parque.

Nas Escolas Classes, as crianças e adolescentes cumpriam com o currículo nacional obrigatório, ou seja, a educação formal, contudo, em uma perspectiva que ultrapassava o método tradicional de ensino. Nela, os alunos participavam da construção do currículo de acordo com projetos temáticos que iam de encontro com seus interesses, curiosidades e necessidades. Conforme Nascimento (2009, p. 21), “[...] temas que oportunizassem tratar os conteúdos de forma significativa, estimulando os alunos intelectualmente, através de atividades em grupo, pesquisas, excursões etc.”. Interessante ressaltar que os alunos não eram

separados por idade no C.E.C.R., como em uma escola tradicional, mas sim por seus núcleos de interesses.

Essa forma de alocar os alunos em projetos escolhidos em harmonia com seus impulsos vai de encontro com o ideal da Escola Nova que prevê, além dos interesses, as capacidades das crianças, eximindo a necessidade de uma sequência lógica de progressão. De acordo com Nascimento (2009), a lógica deve ser aquela voltada para a aptidão e interesse do educando em determinada atividade, de forma que, consoante a sua demanda e desenvolvimento, sentirá natural desejo em progredir para atividades mais complexas que exigirão dele a criação de novos hábitos e ações mais inteligentes. Dessa maneira, o educando vai somando conhecimento de forma prazerosa e vital.

Já na Escola Parque, as crianças e adolescentes participavam de projetos de: “[...] trabalho (artes aplicadas, industriais e plásticas); artístico (teatro, música e dança); recreativo (ou de educação física); de extensão cultural e biblioteca (leitura, estudo livre ou dirigido, pesquisa, hora do conto, teatro de sombra e fantoches); e setor socializante (grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja)” (NASCIMENTO, 2009, p. 21). Essas atividades aconteciam no contra turno escolar, proporcionando aos alunos o dia completo em ambiente educativo. É interessante a maneira como Figuerêdo coloca:

Quanto à dinâmica pedagógica, a nova escola utilizaria métodos ativos, práticos e baseados na experiência, que oportunizariam às crianças a participação em atividades sociais, artísticas e de trabalho. Quanto ao funcionamento, as atividades seriam divididas em educação científica, a ser realizada nas escolas classes, e a educação “para a vida”, a ser realizada na Escola Parque. Como método, caberia aos professores desempenhar atividades baseadas na experiência. (FIGUERÊDO, 2015, p. 31, *apud* TEIXEIRA, 1959)

Figuerêdo (2015) ressalta que o pensamento do educador baiano era de uma escola que permitisse aos alunos vivenciar nela experiências condizentes com a realidade da comunidade na qual estavam inseridos. Explica a autora (2015, p. 31): “A preocupação em por em diálogo a escola, a vida social e o mundo do trabalho demonstra o projeto anisiano de superar a condição simplista das escolas da época por uma ‘escola ativa’ [...]”. Nessa perspectiva, Nascimento (2009) relata que Teixeira defendia a educação do homem não apenas para viver em uma

sociedade democrática, mas também para construí-la. Para tanto, precisávamos de uma escola que formasse um sujeito ativo e construtor do seu próprio conhecimento, em detrimento de um receptor de ideias prontas e propostas pela figura do professor. Sobre o Centro, o autor completa:

Idealizado por Anísio Teixeira e inspirado nos ideais de democratização do ensino, o C.E.C.R. era um exemplo de experiência de educação integral, ou seja, do processo educativo que considera o educando como um ser individual, desenvolvendo-lhe todos os aspectos da personalidade, valores de liberdade com responsabilidade, pensamento crítico, senso crítico, senso artístico, disposição de convivência solidária, novas idéias e capacidade de trabalhar produtivamente, reunindo o ensino da sala de aula com a auto-educação, resultante de atividades diversas em que os alunos participam com plena responsabilidade. (NASCIMENTO, 2009, p. 20)

A gestão pedagógica do C.E.C.R. se preocupava com a formação contínua do professor e o formava para dialogar com as demais disciplinas, considerando que os alunos eram os protagonistas da aprendizagem e isentando o professor da tarefa de detentor absoluto do conhecimento. Destarte, também substituíam as relações hierarquizadas e autoritárias que rodeavam a escola tradicional.

Geribello (1973) explica que o papel do professor, em conformidade com os ideais anisianos, é de orientar os alunos a se conscientizarem das suas problemáticas e então instrumentalizá-los na organização de meios próprios para a resolução delas. Esses meios devem estar articulados com o espírito e com as experiências vividas do próprio aluno, influenciando e enriquecendo assim suas ações presentes. Nas suas palavras (1973, p. 148), “[...] só assim a escola está possibilitando a criatividade do educando, e, portanto, seu verdadeiro progresso na busca de uma vida melhor”. Dessa forma, proporciona à criança o crescimento de sua inteligência no comando da sua própria vida.

Nascimento (2009) esclarece que, no Centro, a avaliação não era voltada apenas para a conferência do conteúdo curricular, tão pouco interessada apenas no mau ou no bom desempenho do aluno, mas sim, nas capacidades relacionais, técnicas e intelectuais desenvolvidas e nos avanços progredidos de acordo com o caminhar de cada aluno, focando na sua individualidade e na

desenvoltura das suas habilidades em prol da vida comunitária. Em sua dissertação, o autor complementa:

Em outras palavras, não havia um método pronto no qual os alunos eram submetidos a provas e testes orais e escritos. Se, por outro lado, privilegiava esses instrumentos, avançava-se além deles, existia uma cooperação entre os professores e as equipes técnicas, reconhecendo-se que não se aprende sozinho e que certas competências são coletivas, exigem uma forma de cooperação. (NASCIMENTO, 2009, p. 23)

De acordo com Nascimento (2009, p. 50), a missão do Centro Educacional Carneiro Ribeiro era “[...] oferecer ao aluno um retrato de vida em sociedade, através de atividades diversificadas e experiências de estudos e de ações responsáveis”. Ele expõe que (2009, p. 27) “À frente do Centro, e direcionada pelo pensamento do irmão, Carmem Teixeira pôs em prática a concepção educativa na qual a aliança entre a gestão democrática escolar e a concepção de educação integral passou da “utopia” à realidade concreta da práxis pedagógica anisiana”. O autor destaca que a missão se ajusta à Lei de Diretrizes e Bases, a qual prega a associação da educação escolar com o mundo do trabalho e com as questões sociais.

Por isso, ele reforça (2009, p. 50): “Isto significa que o Centro oferece uma educação integral através do trabalho e não para o trabalho”. O autor ressalta também que o modelo de escola proposto por Teixeira conta ainda com:

[...] uma equipe interdisciplinar que compõe o denominado “Núcleo de Projetos Especiais”, permitindo uma multiplicidade de intervenções na área psicossocial e pedagógica, com a inclusão de profissionais de Psicologia, Psicopedagogia, Serviço Social, Advocacia e professores especialistas (Altas Habilidades/Superdotação) todos engajados em programas que se norteiam para um processo socializante. (NASCIMENTO, 2009, p. 49)

Segundo Nascimento (2009), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro não conseguiu dar continuidade em seu trabalho por falta de recursos para a manutenção. Contudo, foi fundamental para o desenvolvimento da área e da comunidade onde a escola foi instalada. Como decorrência do Centro, os bairros no entorno obtiveram crescimento e, melhor, pautado na integração social.

Ainda, o autor (2009, p. 28) destaca que “A Ditadura Militar instalada e operante no país contribuiu, e muito, para seu desmantelamento, para sua falta de autonomia e para a dependência do Estado”. O C.E.C.R. não conseguiu modificar a situação de pobreza e risco de todos que frequentavam o centro por falta de políticas públicas voltadas aquele espaço. Mesmo assim, conseguiu fazer a diferença na vida de milhares que por ali passaram e mostrar que, por intermédio desse modelo de educação, é possível que o indivíduo alcance as suas potencialidades e se desenvolva enquanto ser individual e social. Segundo ele:

Durante o período do regime militar, o projeto pedagógico do C.E.C.R., eminentemente de caráter popular e voltado para a inclusão social, foi abandonado e suas instalações sofreram considerável degradação, passando o Centro a funcionar como uma escola regular de Ensino Médio. As intervenções sofridas resultaram em modificações no projeto original, preconizado por Anísio Teixeira, o que gerou algumas polêmicas e críticas por parte da sociedade baiana. (NASCIMENTO, 2009, p. 29)

O funcionamento e a estrutura física do C.E.C.R. foram se deteriorando ao longo dos anos. Duas reformas foram feitas na tentativa de resgatar os ideais anisianos, revitalizar as práticas educativas e mantê-lo funcionando na sua essência. Nesse meio tempo, o Centro chegou a funcionar em condições estruturais precárias e apenas com um programa ou outro acontecendo, no entanto, nunca parou. A primeira reforma aconteceu em 1987 e a segunda em 2002. Na última, o governo estadual corrente, na tentativa de retomar as atividades do C.E.C.R., convidou um novo grupo diretor para assumir a gestão administrativa e pedagógica. Segue que:

Passados alguns anos da reforma de 1987, durante a década de 1990 e início dos anos 2000, o Centro retornou a vivência de dificuldades. Claudinea, que na época era diretora da Escola Classe II, relatou-nos um episódio que viveu junto ao governador do estado da Bahia quando, ao intervir pela situação precária da Escola Parque, escutou do governador a seguinte frase: “pra que Escola Parque se tem Mauá?”. Mauá, explica-nos Claudinea, “é uma instituição que ensina oficinas, que dá cursos”. A partir desta narrativa, Claudinea expressa sua compreensão acerca da consideração do Governo do Estado para com a Escola Parque que em sua visão era de “descaso total”. (FIQUERÊDO, 2015, p. 89)

Teixeira foi compulsoriamente aposentado da sua cadeira na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil pelo regime de exceção instaurado em 1964. Com o início da ditadura militar, viajou para atuar como professor visitante na Universidade de Colúmbia, em Nova York e Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Em 1971, já de volta ao Brasil, Anísio foi encontrado morto no fundo do poço de um elevador. Entretanto, os fatos que ocasionaram sua morte não têm explicação conclusiva, tendo gerado investigações da Comissão da Verdade para buscar esclarecimentos.

Após a morte de Anísio, o definhamento instalou-se com força. Figuerêdo relata (2015, p. 33, *apud* RABELLO, 1992): “A decadência iniciada em 1964 atingiu patamares bastante críticos entre os anos de 1967 e 1968. A partir da década de 1970, com a morte de Anísio Teixeira, cuja razão segue nebulosa, o declínio foi ainda mais expressivo”. O Centro era mantido pelo Governo Federal que deixou de custear a escola. Era um projeto para se estender por todo o estado e quiçá, todo o país, mas parece que morreu ali, junto com o filósofo baiano:

Sendo assim, segundo a memória dos depoentes, a morte de Anísio acirrou um período de decadência iniciado desde 1964 para a instituição que, sem poder contar com sua influência política, passou a sofrer as consequências advindas da gestão da política educacional. A manutenção financeira do Centro, incluindo o pagamento dos professores, que antes era atribuição do Governo Federal, estava então a encargo do Governo do Estado. (FIQUERÊDO, 2015, p. 83)

No aniversário de 60 anos do C.E.C.R., em 2010, segundo Figuerêdo (2015), os funcionários e ex-alunos do Centro relatavam o orgulho pela resistência da escola. Com todos os envolvidos que por ali passaram e se dedicaram a cumprir seus ideais, a Escola Parque, como ficou popularmente conhecida, conseguiu desafiar o tempo e as dificuldades, mantendo seu funcionamento. As últimas notícias que encontramos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro datam de 2015, no tempo em que as atividades permaneciam, mesmo que não mais estruturadas como idealizou Anísio Teixeira.

Como conclusão desse capítulo, entendemos que o fato de a Escola Parque não ter tido continuidade – devido aos motivos já citados anteriormente - não desabona, na concepção dos nossos autores base, a teoria da Escola Nova como

ideal para a necessária e desejada transformação da sociedade, que acontece por meio da formação do homem comum. Ainda, o funcionamento do C.E.C.R por tantos anos atesta que a educação integral, proposta por Teixeira, deixou de ser utópica. O Centro é a prova de que é possível e de que é eficaz, desde que tenha os recursos necessários.

Por isso, concordamos com Dewey (1959) que, para satisfazer a sua verdadeira finalidade, a escola deve se desprender do velho sistema tradicional de ensino, sendo esse mais prejudicial do que vantajoso, e adotar como programa pedagógico a ideia de experiência real ao invés da simples lição lógica e sequencial. Em resumo:

Dessa forma a escola passa a ter como finalidade primeira, habilitar o cidadão, pelo desenvolvimento de sua inteligência e personalidade, à plena participação nos direitos e deveres da sociedade. Para isso a escola deve dar condições que gradualmente venham a permitir aos indivíduos suprir as deficiências próprias, bem como as do lar e da herança social em relação aos mais favorecidos pela natureza ou pela riqueza. Na medida do possível procurará ministrar educação integral, desdobrando-se para o aluno em lar, escola e vida “e para a democracia, numa instituição promotora da justiça social e igualdade fundamental dos cidadãos.” Finalmente a escola deve cuidar da difusão da cultura por meio de serviços apropriados para atender às necessidades populares. (GERIBELLO, 1973, p. 139, *apud* TEIXEIRA, 1968, p.109)

Almeida (1988) lembra-nos que um dos pilares básicos da prática pedagógica deweyana e anisiana é o postulado da democracia e que na sociedade capitalista na qual vivemos esse postulado encontra limites claros para a sua concretização, dificultando assim a verdadeira transformação escolar proposta pelos filósofos.

Ainda assim, Teixeira e todos aqueles que acreditam na sua teoria educacional defendem este modelo de escola que forma o homem para a vida comunitária por meio de situações reais da vida social. Situações que promovem igual condição de despertar da inteligência individual e desenvolvimento das habilidades individuais, que estimulam o pensamento reflexivo em busca da construção de novas formas de agir, que incentivam a liberdade individual do homem para se autorresponsabilizar, que colocam o professor ao lado do aluno para

ajudá-lo nesse processo de libertação e que investem na formação do professor permeado por ideais escolanovistas.

Escola essa que possibilita e estimula a pluralidade da participação social, que considera o interesse do educando na prática pedagógica e preza por reconstrução e reorganização das experiências enquanto aprendizagem. Além disso, preocupa-se com a capacidade relacional, intelectual e técnica dos alunos bem como defende a educação como fim em si mesmo uma vez que não está preocupada apenas com o futuro, ou seja, que educa para o hoje, entendendo a educação não como preparação para a vida, mas como a própria vida.

Para Anísio, esse é o ideal de escola para a sociedade moderna que se transforma de acordo com a necessidade, permitindo que a escola acompanhe essa transformação, reorganizando-se e reconstruindo-se. Esse é o modelo que mostra como a educação escolar pode possibilitar a construção de uma sociedade democrática e desenvolvida, alcançando ainda a integração social proposta e almejada pelo educador brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi iniciado devido ao desejo de mostrar que a educação é o caminho para uma sociedade desenvolvida e integrada socialmente. No início, aparentava ser algo simples por parecer uma constatação consensual. No entanto, ao longo dos estudos, percebemos a necessidade de nos utilizarmos da filosofia da educação para retomar e entender melhor a finalidade educacional, ou seja, o porquê, o como, o para quem e para que a educação deve existir. Durante a pesquisa, motivados pela teoria de John Dewey, percebemos que o ideal de educação que gostaríamos de mostrar para o mundo só poderia acontecer calcado em valores democráticos.

Nesse sentido, compreendemos que a democracia é a junção do ideal social que buscamos com o ideal de educação que acreditamos ser capaz de formar o cidadão para viver em comunidade. Percebemos que a sociedade desenvolvida, preocupada com o crescimento humano e social, que busca uma integração jamais vista antes, é possível de existir desde que seja pautada nos ideais democráticos. Entendemos, ainda, que a sociedade democrática como forma de governo, mas em especial como modo de vida, enquanto ideal social, é a tão sonhada sociedade, já presente na teoria filosófica de grandes mestres.

A questão então era como mostrar que é possível tirar essa sociedade da categoria de sonho e transformá-la em realidade. Essa foi, provavelmente, a grande problemática dessa pesquisa. Foi frustrante descobrir que não conseguiríamos mostrar isso no período de elaborar essa dissertação, pois não teríamos tempo hábil para colocar um projeto em prática e evidenciar o que gostaríamos por meio de números e gráficos, ou seja, resultados concretos, que o homem moderno tanto se apega. Portanto, percebemos que esse era o momento de nos respaldarmos em fundamentação teórica e análise de conceitos que resgatassem a finalidade da educação e fomentassem os argumentos em defesa de uma sociedade democrática, desenvolvida e integrada socialmente.

Ao conhecer a proposta educacional progressiva e pragmática de Dewey e Teixeira, uma teoria consolidada que vai de encontro com aquilo que gostaríamos de propor, entendemos que não se trata de algo utópico, haja vista que essa teoria foi reconhecida como uma ciência experimental e epistemológica. Foi

desse modo que compreendemos a importância de iniciar esse trabalho com a retomada de conceitos filosóficos - nas perspectivas dos autores escolhidos como referência primária para esse estudo - fundamentais para o entendimento da problemática em questão. São eles: democracia, educação, desenvolvimento e integração social. Objetivamos, com isso, compartilhar conhecimentos filosóficos e científicos a fim de oportunizar a compreensão de valores democráticos para, em seguida, fomentar a reflexão acerca do papel da educação escolar na formação de uma sociedade democrática, desenvolvida e integrada socialmente.

No primeiro capítulo, foi possível elucidar que a democracia, em seu sentido de ideal social, é mais que uma forma de governo, é um modo de vida associada em que os membros de uma comunidade se preocupam uns com os outros e buscam o bem social a partir dos interesses comuns e das experiências compartilhadas por meio da comunicação. Trata-se de uma sociedade que incentiva e cobra a participação social de todos os seus cidadãos. É importante reiterar que a democracia como ideal social tem o papel de proporcionar um olhar reflexivo e cooperativo, e que a democracia como sistema político tem a função de converter a expressão da vontade popular em normas vinculantes para todos os cidadãos.

A concepção democrática deweyana valida a importância de uma sociedade que valoriza os interesses individuais dos seus membros, entendendo que só assim uma experiência terá propósito para eles. Essa é a essência do conceito de interesse que ressalta as atitudes fundamentais do ser humano em relação ao mundo de acordo com objetos e ideais pelos quais ele ou ela se interessa e atividades das quais ele ou ela participa comprometidamente.

Ao perceber a evolução do indivíduo por intermédio das experiências por ele conduzidas, principalmente quando compartilhadas, Dewey (1959) buscou compreender o papel da experiência no desenvolvimento humano. Para ele, a experiência é a interação livre e bilateral do ser humano individual com as condições, objetos e demais pessoas que o cercam. Dessa maneira, tudo e todos podem contribuir com ela, assim como todos podem compartilhá-la. Isso evidencia o fluxo mútuo entre individualidade e associação, esclarecendo que esses fenômenos são interdependentes. Por isso, a experiência pode ser entendida como meio e fim do processo de transformação e crescimento tanto do indivíduo como da comunidade ao redor dele.

Essa percepção de democracia parte do pressuposto de que o homem é essencialmente social e um ser ativo na sua história, portanto, capaz de se responsabilizar por suas aprendizagens e ser feliz uma vez que siga a sua própria moral, os seus próprios interesses e que desenvolva sua própria inteligência e aptidões em detrimento de princípios externos impostos por uma verdade soberana e sobrenatural.

Após estudarmos a concepção de pensamento para Dewey, concluímos que não há democracia genuína e autêntica sem pensamento reflexivo, capaz de investigação, discussão objetiva e prova experimental. O pensamento reflexivo exige indivíduos intelectualmente capazes de desenvolver todas as etapas dessa forma de pensar com consciência e desejo de contribuir com as estruturas sociais, dessa forma, colaborando com os interesses comuns.

Entendido o conceito de democracia em Dewey e tendo-o como ideal, é possível concluirmos que o modelo de sociedade em que vivemos hoje está longe de ser considerado democrático na sua essência deweyana. Muitas vezes, parece-nos, inclusive, muito difícil ou talvez até impossível, vivermos uma democracia no seu sentido forte, como a costumava chamar Dewey, em um regime econômico como o capitalismo em sua concretude atual. Conforme mencionado anteriormente, é verdade que a democracia também se preocupa com a individualidade de cada cidadão. No entanto, ela preza pelo desenvolvimento dos seus interesses e aptidões individuais em prol do bem comum, haja vista que nessa concepção o indivíduo é entendido como um ser social, o que significa que todos os seus interesses serão ainda interesses sociais, preocupados com o coletivo, diferentemente do que acontece na ilusória ideia da democracia neoliberal.

Em termos históricos, epistemológicos, políticos e sociais, trazer a influência do capitalismo na elaboração dos conceitos e da reflexão escolhidos para essa pesquisa foi necessário. Relatamos e concluímos ao longo do texto que, infelizmente, as conquistas realizadas pelo desenvolvimento desse regime econômico não tinham, e continuam não tendo, como objetivo e prioridade, a melhoria da condição humana. O principal usufruto delas é apropriado por um grupo pequeno, seletivo e hegemônico, conhecido como elite dominante. Esse regime, de fato, traz perspectiva de vida e esperança à população trabalhadora por meio da ilusória ideia de bem estar social presente na aquisição de bens materiais,

entretanto, é muito caro o preço a se pagar por isso. Na loucura da vida mundana projetada propositalmente por esse modelo econômico neoliberal, esquecemo-nos de pensar reflexiva e criticamente na sociedade desigual em que vivemos.

Uma vez que o objetivo dessa pesquisa não é se aprofundar em referenciais bibliográficos específicos sobre o capitalismo, não focamos nas questões que relacionam o sistema capitalista com a realidade antidemocrática do Brasil e seu retardo no desenvolvimento e na integração social da Grande Comunidade. Todavia, é inevitável refletir sobre como os ideais neoliberais de exploração, antagonismo de classes, dependência e alienação presentes nesse modelo societário refletem diretamente no nosso sistema de ensino brasileiro, incentivando a polarização intelectual e social e a estagnação das relações de poder, independente de quem esteja no domínio.

Um exemplo relativamente atual que evidencia essa condição é o discurso do investimento no ensino médio técnico ou nas parcerias público-privadas para facilitar a inserção em massa no mercado do ensino superior privado. Façamos uma reflexão conjunta, quem é o público desses cursos? Para quem esses cursos são destinados? Por que o incentivo do Estado na popularização de um ensino superior privado? Por que a maioria que tem acesso ao ensino superior de qualidade faz parte da classe que representa a minoria da população brasileira, aquela que teve o privilégio de custear a educação básica na rede privada? Por que o Estado deixa de realizar políticas públicas a fim de aumentar as vagas nas universidades estaduais e federais? Por que o Ministério da Educação, representado pelo atual Ministro da Educação, reforça a proposta de investimento na escola técnica para a massa, argumentando que o Brasil já conta com muitos doutores? Por que o Governo atual desvaloriza as universidades e profissionais da educação pública?

Reflexões como essas nos fazem concluir que existe um interesse velado em manter as relações de poder fixas para que aquele grupo pequeno e seletivo continue no poder. Constatamos ainda que a educação escolar é um dos instrumentos utilizados para este fim, haja vista que por meio dela é possível retardar ou impedir o desenvolvimento intelectual e a capacidade crítica do grupo que ocupa a grande maioria populacional do Brasil. Entendemos este que justifica a relação do sistema capitalista neoliberal com essa pesquisa. Diante disso, surge o questionamento da esperança na educação, considerando que ela é usada

justamente como uma ferramenta para reproduzir essa estratificação e polarização de classes, mantendo o pobre na sua condição de subordinado ao poder do rico.

Atualmente, temos ainda o complicador da gestão governamental que se encontra no poder. Administração essa representada por autoritarismo, militarismo e soberania conservadora, moldada por preconceitos de todas as esferas. Um governo que desrespeita o indivíduo e lhe nega os direitos mínimos de dignidade da vida humana. Governo que propaga uma educação para a alienação do indivíduo decorrente da vaidade e do luxo esbanjado por uma minoria elitizada e dominante. Governo que sucateia os investimentos na escola pública, desde a educação básica até o ensino universitário a fim de manter seus interesses privados. Governo que tenta impedir a população de ter acesso a experiências de crescimento e desenvolvimento científico. Frente a esse quadro de desesperança, de falta de valorização e de investimento na educação, como podemos mudar esse cenário por meio dela própria?

A democracia proposta nesse trabalho baseia-se em um liberalismo igualitário, o qual visa oportunizar as mesmas condições intelectuais, sociais e materiais a todos os cidadãos de desenvolver sua inteligência e suas habilidades em prol do bem comum. Também visa um Estado capaz de repensar e desenvolver um processo de redistribuição de renda que viabilize tais condições. Azevedo (2010, p. 115) reforça que “Toda a anarquia mental reflete-se na organização material de um povo. A utilização lógica das suas utilidades, portanto, o desdobramento crescente da riqueza, depende do processo intelectual aplicado no seu aproveitamento. Sem uma base instrucional, sadia e lógica, não há boa economia”, portanto, temos que deslocar o discurso desenvolvimentista, colocando a educação escolar como uma das instituições responsáveis por transformação da sociedade.

Ao colocar a escola como uma possibilidade de transformação da sociedade, estamos responsabilizando-a pela formação do indivíduo que fará essa revolução. Uma vez que defendemos a revolução pautada nos valores democráticos, cabe à educação preparar o homem para viver democraticamente em comunidade, ou seja, proporcionar a todo cidadão as condições para o desenvolvimento das suas habilidades intelectuais, relacionais e operacionais, bem como o hábito do pensar reflexivo e da participação crítica. Diante disso, entendemos que a educação é o instrumento vital para a construção da sociedade democrática. É a crença na razão

humana, no desenvolvimento das potencialidades para o bem comum, na reconstrução dos ideais democráticos, no espírito científico e na formação da cidadania.

A educação é a maneira que vemos de fazer com que o homem perceba a importância da sua liberdade intelectual, do desenvolvimento das suas capacidades e do quanto elas se fortalecem quando pensadas e praticadas em conjunto. A escola pública é a maneira de levar igualdade e liberdade intelectuais e políticas para todos de forma que se tornem conscientes da realidade e consigam perceber a necessidade de se transformar continuamente. Além disso, permite perceberem a maravilha que é poder viver e aprender das próprias experiências, tendo a liberdade de reorganizá-las e reconstruí-las de acordo com os seus interesses e à medida que desejam desenvolver novos hábitos, ou seja, novas formas de agir.

Essa relação entre democracia e educação, que poderia ser representada pela metáfora do famoso clichê “quem vem primeiro, o ovo ou a galinha?”, tornou-se simbiótica. Mesmo após o término dessa dissertação, talvez não consigamos concluir essa questão. O que podemos afirmar, em conformidade com as teorias deweyana e anisiana, é que a partir da concepção de educação como a possibilidade de reconstrução e reorganização das experiências individuais e compartilhadas, democracia se faz por educação, e educação, é o instrumento para aprender e praticar a democracia.

Ao percebermos a tendência da sociedade atual e evidenciarmos que a escola pública tradicional não atende as exigências do mundo do trabalho contemporâneo, defendemos a proposta pedagógica da Escola Nova, capaz de formar indivíduos orientados para a democracia e não para a dominação e subordinação; para a cooperação e não para a competição; para a igualdade e não para a desigualdade. Essa é a estratégia da construção social em defesa da escola, mas não qualquer escola, referimo-nos aqui à escola pública, ou seja, a escola de todos, por defendermos que a saída, definitivamente, não é desonerar o Estado das suas obrigações constitucionais, favorecendo os interesses de grupos do mercado privado que visam seus interesses particulares em detrimento dos interesses comuns.

Educação, entre outras instâncias, como saúde e segurança, é de responsabilidade do Governo Federal, isto é, a garantia desses direitos é obrigação dele e nossa é a obrigação de cobrar e avaliar esses direitos. Afinal, é para isso que existe o recolhimento tributário. Terceirizar e privatizar essas responsabilidades não são ações democráticas, inteligentes, corretas e justas quando temos a maior parte da população em um quadro que impossibilita o custeio individual por acesso a esses serviços.

Diante disso, precisamos refletir acerca da contradição existente entre dois modelos de escola pública. Um deles é visto como forma de materializar o conhecimento intelectual, operacional e relacional a partir de bases democráticas, isto é, o interesse comum de formação como desenvolvimento das capacidades humanas para retribuição social. O outro modelo é aquele que, ironicamente, tem as elites dominantes no poder, haja vista que elas controlam o sistema econômico e o Estado que, por esta razão, deixa de representar os interesses do público.

Ademais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), a escola pública deve ser universal, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade. Pública porque deve ser administrada pelo Estado. Universal, pois deve fornecer a mesma educação básica para todos. Gratuita porque só assim todos teriam acesso às mesmas oportunidades intelectuais, operacionais e relacionais. Laica porque não privilegiaria nenhuma religião. E de qualidade porque todo cidadão tem direito de desenvolver igualmente o hábito do pensamento reflexivo e suas habilidades individuais.

Diante disso, enxergamos e defendemos a escola pública como a forma de materializar o alcance desse regime de inteligência, por meio da base, do interesse da maioria se sobrepondo aos interesses da minoria elitista que se encontra no poder há tantos anos. A escola pública é o instrumento para formar o homem comum em bases democráticas, o homem que lutará contra o sistema econômico dominante que deixou de representar os interesses do público, motivo pelo qual historicamente o governo e suas funções foram criados.

Evidentemente, sabemos que para a realização da escola de todos é necessário investimento em políticas públicas educacionais eficazes. É necessário enxergá-la como uma das responsabilidades e obrigações prioritárias do Estado vigente. Para entender a importância desse investimento, podemos enxergar a

educação como a guerra contra a deterioração da humanidade. Dessa forma, tudo que investiríamos para ganharmos uma guerra é o que deveríamos investir nessa luta.

Exposta essa realidade, como conseguir investimento na escola pública que forma com equidade cidadãos conscientes, livres e felizes? Quais movimentos sociais são necessários para efetivar o direito à educação? Retomando a problemática desse estudo, reforçamos que nosso intuito é revisitar e refletir sobre possíveis soluções, mesmo que ainda em âmbito conceitual e de conscientização, considerando a complexidade própria e contraditória da questão. Sendo assim, não há, neste trabalho, resposta concreta de como chegarmos lá, mas sabemos que precisamos nos conscientizar e nos unir para chegarmos nas posições que podem viabilizar o discurso democrático por meio da escola pública.

Existe uma elaboração comum que defende a revolução da base para alcançarmos a sociedade democrática, pois esse é o legítimo democrático, considerando que se a mudança vier dos órgãos públicos da educação, será também imposta como qualquer outro sistema autocrático. No entanto, entendemos que uma solução para essa transformação pode ser justamente por intermédio dos órgãos públicos, uma vez que é possível realizar a construção disso em conjunto, a nível municipal, estadual e federal, utilizando os conselhos, os congressos e os fóruns da educação, espaços abertos para a participação dos professores, dos alunos, das famílias e da comunidade. Desse modo, um espaço aberto para a participação social como um todo, tendo força assim para perceber e impedir a participação tendenciosa de grandes grupos mercadológicos da rede privada.

Uma outra solução que propomos é o investimento na formação de professores e especialistas da educação com um viés mais crítico, político, bem como uma gestão democrática do ensino com a participação da comunidade e incentivo da cultura organizacional da escola a fim de que essa mentalidade chegue na base. Para que a massa popular encontre maneiras democráticas, cooperativas, coletivas e de unicidade para exigir do poder público a universalização do ensino democrático, igualitário, de qualidade, laico e gratuito, é necessário o entendimento do verdadeiro papel da educação sistematizada e pública na sociedade atual. Portanto, é fundamental valorizar a ciência do homem para o crescimento e desenvolvimento social e individual da humanidade. Tal entendimento deve ser

representado por valorização e investimento nas ciências antropológicas, filosóficas e sociológicas, ou seja, na educação universitária, instituição essa responsável pela ciência e formação dos profissionais da educação.

Diante disso, para iniciarmos a transformação democrática, incentivamos a construção de políticas públicas educacionais que oportunizem e incentivem a participação popular como forma de desenvolver hábitos de cidadania, mesmo que inicialmente em esferas menores, como municipal ou mesmo dentro de uma escola. Segundo Gohn (2004, p. 36), “Pateman (2014), em seu livro *Participação e teoria democrática*, chama a atenção para o fato de que a participação gera atitudes de cooperação, integração e comprometimento com as decisões”. Para a autora, a participação tem um sentido educativo quando contribui com a formação de cidadãos voltados para os interesses comuns e para as questões sociais, sendo a ampliação dos espaços de atuação coletiva, como as escolas, uma forma de mostrar que a atuação cidadã dos indivíduos está para além da escolha dos governantes.

Ainda de acordo com Gohn (2014), a ideia é que a participação aumente à medida que o indivíduo participe, pois ela se constitui em um processo de socialização, ou seja, quanto mais as pessoas participam, mais elas disseminam essa prática e mais capacitadas se tornam para exercer os hábitos de cidadania. A educadora (2004, p. 36) complementa: “Em outras palavras, é participando que o indivíduo se habilita à participação, no sentido pleno da palavra, que inclui o fato de tomar parte e ter parte no contexto onde estão inseridos”. Sendo assim, é tomando parte nos assuntos e participando do processo de tomada de decisões, levando em consideração o interesse comum, ou seja, da maioria, que o cidadão pode perceber a importância da experiência nos processos participativos.

A execução do projeto da Escola Parque é uma amostra de como é possível concretizar esse modelo de escola desde que haja o investimento e incentivo necessários, pois essa prática pedagógica convence por si só a população que dela usufrui, que nela se educa, fazendo assim com que eles propaguem, consciente e intencionalmente, esses valores ao longo de suas vidas e nos seus ciclos sociais. É dessa maneira, como uma verdadeira corrente do bem, que acreditamos no papel genuíno da educação escolar para a sociedade democrática, desenvolvida e integrada socialmente. A práxis pedagógica refletida no discurso de

Anísio Teixeira afirma a defesa do princípio democrático como valor universal, fortalecido pela convicção da democracia como forma de vida e crença de que a escola pública é capaz de formar todos nós, seres inteligentes e igualmente capazes, para participarmos e contribuirmos com o projeto social a partir das nossas habilidades e interesses individuais e sociais.

Por esse motivo, existe a necessidade de criarmos políticas públicas que caminhem nessa direção. Nesse sentido, defendemos a escola que deixa de ser uma instituição separada da realidade, sendo ao contrário disso, o espaço de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Conforme destaca Gohn (2014), vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores e os alunos vão aprendendo a sentirem-se responsáveis por decisões que os afetam em um âmbito mais amplo da sociedade. Por fim, é importante lembrar que a escola é lugar de formação de habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Stela B. de. **Escola Parque: Paradigma Escolar (1947/1951)**. 1988. 156 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia – Salvador, 1988.

AMARAL, Maria Nazaré de C. P. **Dewey: Filosofia e Experiência Democrática**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)** [et al]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CUNHA, Marcus V. da. **Educador e filósofo da democracia**. Editora Segmento. Revista Educação. História da Pedagogia: John Dewey, São Paulo, v. 6, p. 6-17, dez. 2010.

_____. **Uma filosofia da experiência**. Editora Segmento. Revista Educação. História da Pedagogia: John Dewey, São Paulo, v. 6, p. 20-31, dez. 2010.

DEWEY, John. **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. Tradução de Haydée Camargo Campos. 4ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Democracia Cooperativa**. In: FRANCO, Augusto; POGREBINSCHI Thamy. Escritos Políticos Escolhidos de John Dewey (1927-1939). Tradução de Traduzca. Porto Alegre: Editora: Edipucrs, 2008.

_____. **Democracia e Educação: uma introdução para a filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 5ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FIGUERÊDO, Livia A. **Educação integral na escola pública: memórias de uma experiência pioneira na Bahia**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2015.

GERIBELLO, Wanda P. **Anísio Teixeira análise e sistematização de sua obra**. 1973. 186 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 1973.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos**. Revista Investigar em Educação. Editora Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>. Acesso em: 20 mar. 2020.

HENNING L. M. P. **Anísio Teixeira – em destaque**. In. Educere – XII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores, complexidade e trabalho docente.

2015, Curitiba. **Anais.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18066_11282.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. **Fé na educação.** Editora Segmento. Revista Educação. História da Pedagogia: John Dewey, São Paulo, v. 6, p. 54-63, dez. 2010.

LORIERI, Marcos A. **Pensamento Reflexivo.** Editora Segmento. Revista Educação. História da Pedagogia: John Dewey, São Paulo, v. 6, p. 44-53, dez. 2010.

MURARO, Darcisio N. **A importância do conceito no pensamento deweyano: relação entre pragmatismo e educação.** 2008. 228 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação) – São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Edna M. M. Do. **Pragmatismo: uma filosofia da ação: de Dewey a Paulo Freire.** 1ª Edição. Teresina: EDUFPI, 2017.

NASCIMENTO, Gedean R. **O Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque: simbologia de escola viva na comunidade do bairro da liberdade em Salvador-Bahia.** 2009. 86 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Faculdade Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, 2009.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação.** Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

PAGNI, Pedro A. **Escola, estética e ética.** Editora Segmento. Revista Educação. História da Pedagogia: John Dewey, São Paulo, v. 6, p. 32-43, dez. 2010.

PIMENTA, Rita. **Investigação, educação e democracia.** Editora Segmento. Revista Educação. História da Pedagogia: John Dewey, São Paulo, v. 6, p. 64-73, dez. 2010.

QUADROS, Raquel dos S. **As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII.** Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 153-156, jan./abr. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** 4ª Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2009.

_____. **Educação não é privilégio.** 3ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Educação no Brasil.** 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos.** 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação.** Escola progressiva ou a transformação da escola. 6ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.