

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O PENSAMENTO LIBERAL E SUA EXPRESSÃO NA CONCEPÇÃO  
EDUCACIONAL DE ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA NA DÉCADA DE 1930 NO  
BRASIL**

**Adriéle Cristina de Souza Meurer**

**CASCVEL, PR  
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O PENSAMENTO LIBERAL E SUA EXPRESSÃO NA CONCEPÇÃO  
EDUCACIONAL DE ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA NA DÉCADA DE 1930 NO  
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ireni Marilene Zago Figueiredo

**CASCADEL, PR  
2012**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)****Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste****Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362**

M557p Meurer, Adriéle Cristina de Souza  
O pensamento liberal e sua expressão na concepção educacional de Anísio Spínola Teixeira na década de 1930 no Brasil. / Adriéle Cristina de Souza Meurer.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.  
173 f. ; 30 cm

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ireni Marilene Zago Figueiredo  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.  
Bibliografia.

1. Capitalismo. 2. Liberalismo. 3. Escolanovismo. 4. Educação e sociedade. 5. Dewey, John, 1859-1952. 6. Teixeira, Anísio Spínola, 1900-1971. I. Figueiredo, Ireni Marilene Zago. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 370.981

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O PENSAMENTO LIBERAL E SUA EXPRESSÃO NA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL  
DE ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA NA DÉCADA DE 1930 NO BRASIL**

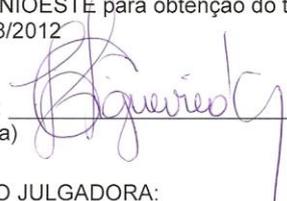
Autora: Adriéle Cristina de Souza Meurer

Orientadora: Ireni Marilene Zago Figueiredo

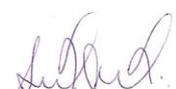
Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por  
Adriéle Cristina de Souza Meurer, aluna do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Data: 13/08/2012

Assinatura:  
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

  
Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado

  
Profa. Dra. Carmen Celia Barradas Correia Bastos

  
Profa. Dra. Aparecida Favoreto

**RESUMO:** Este trabalho investigou o pensamento educacional de Anísio Spínola Teixeira (1900-1970), um dos maiores educadores brasileiros e discípulo de John Dewey (1859-1952). Apresenta-se, inicialmente, no primeiro capítulo o processo de consolidação do modo de produção capitalista e do liberalismo como sua ideologia fundante. Considerou-se, portanto, o percurso do liberalismo, seus princípios fundamentais e sua expressão no pensamento educacional de John Dewey e, conseqüentemente, no pensamento educacional de Anísio Teixeira, na década de 1930, no Brasil. Para a compreensão do pensamento de John Dewey, estudamos as obras *Liberalismo, Liberdade e Cultura* (1970); *Experiência e Educação* (1979b/1980); e *Democracia e Educação* (1979), fundamentais para a apreensão da relação entre os princípios liberais e a sua proposta educacional, já que o mesmo é considerado o grande expoente do escolanovismo e da expressão da ideologia liberal no campo educacional. Para investigação da expressão do pensamento liberal nas obras de Anísio Teixeira, estudou-se as obras *Pequena Introdução a Filosofia da Educação* (1975) ; *Em marcha para a Democracia* (1934) e *Educação para a Democracia* (1997), escritas em meados da década de 1930. Constatou-se a expressão dos princípios liberais de igualdade, liberdade, individualidade, propriedade e democracia na proposta educacional de Anísio Teixeira, no Brasil na década de 1930, no que diz respeito a concepção de ciência, de inteligência e de experiência .

**Palavras-chave:** Capitalismo, Liberalismo, Escolanovismo, John Dewey, Anísio Spínola Teixeira, Educação e Sociedade.

**ABSTRACT:** This study investigated the educational thought of Anísio Teixeira Spinola (1900-1970), a leading Brazilian educator and disciple of John Dewey (1859-1952). It is presented initially in the first chapter the process of consolidation of the capitalist mode of production and liberalism as its founding ideology. It was, therefore, the path of liberalism, its principles and its expression in the educational thought of John Dewey and, consequently, the educational thought of Teixeira, in the 1930s in Brazil. To understand the thinking of John Dewey, studied the works of Liberalism, Freedom and Culture (1970), Experience and Education (1979b / 1980), Democracy and Education (1979), fundamental for the understanding of the relationship between liberal principles and their educational proposal, since it is considered the greatest exponent of the escolanovismo and expression of liberal ideology in education. To investigate the expression of liberal thought in the work of Teixeira, we studied the works Small Introduction to Philosophy of Education (1975); In march for Democracy (1934) and Education for Democracy (1997), written in the mid , 1930. It found the expression of liberal principles of equality, freedom, individuality, ownership and democracy in educational proposal for Teixeira, Brazil in the 1930s, as regards the conception of science, intelligence and experience.

**KEYWORDS:** Capitalism, Liberalism, Escolanovismo, John Dewey, Spinola Anísio Teixeira, Education and Society.

Aos meus pais e irmãos,  
Ao meu esposo e amigo Djovane,  
A todos os alunos e professores que fazem parte da educação brasileira.

## AGRADECIMENTOS

O agradecimento é a forma de externar, o apoio, o carinho e o companheirismo, com o qual pude contar neste período de estudo e que contribuíram muito para que chegasse à conclusão deste trabalho, por isso, gostaria de deixar registrado, a minha gratidão em forma de agradecimentos.

À minha querida orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Ireni Marilene Zago Figueiredo, pelos conhecimentos compartilhados, pelas contribuições que proporcionaram a aquisição de novos conhecimentos, pelo profissionalismo, por sua ética e rigor metodológico, que a fazem um exemplo de profissional, que impulsiona e estimula os seus alunos. Gostaria de agradecer a sua paciência, a compreensão, o companheirismo, a tolerância dos meus limites e, principalmente, por sempre acreditar no meu potencial. Tudo isso, fez com que a caminhada fosse menos difícil.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Aparecida Favoreto, pela disponibilidade, pelos conhecimentos compartilhados, pelas contribuições e apontamentos sempre válidos e importantes e pelo companheirismo. Gostaria de registrar minha admiração aos seus conhecimentos que, já na graduação, me despertaram, o desejo de crescimento intelectual.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Carmen Célia Barradas Correia Bastos, por todos os conhecimentos compartilhados desde o período da graduação, suas contribuições neste trabalho e pela calma e ensinamentos que sempre tornaram o caminho da aquisição de conhecimentos menos doloroso. Registro minha gratidão e admiração.

À Professora Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Gomes Machado, por ter aceito o convite para a banca examinadora com prestímosidade. Agradeço a disponibilidade, os apontamentos e as considerações, que me possibilitaram aprender. Suas contribuições foram essenciais. Agradeço o carinho, a carisma e a dedicação.

Ào Professor Dr<sup>o</sup>. Roberto Antonio Deitos que, desde o período da graduação, tem acreditado no meu potencial e me impulsionado a não desistir. Agradeço o convite para fazer parte do GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais, que foi e é fundamental na minha trajetória acadêmica.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Ivete Janice Brotto, por sempre compartilhar os seus conhecimentos e acompanhar os meus anseios e angústias, sonhos e projetos. Deixo registrado minha admiração e carinho.

A todos os Professores do Programa de Pós-Graduação, pelos saberes compartilhados que proporcionaram meu crescimento intelectual.

Ao Coordenador do Programa, Professor Dr.<sup>o</sup> Alexandre Felipe Fiuza e a Coordenadora Professora Dr.<sup>a</sup> Carmen Célia Barradas Correia Bastos, que juntamente com os demais Professores, autorizaram o pedido de prorrogação de defesa. Os agradeço imensamente pela compreensão.

À sempre disposta, humorada e excelente profissional, Sandra Maria Gausmann Köerich, secretária do Programa de Pós-Graduação.

Aos membros do GEPPEs – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Social e Educacional, pelas reflexões que sempre contribuíram para meu crescimento intelectual.

À minha amiga mais que especial Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno, companheira de turma, que dividiu comigo, angústias e sorrisos, que sempre esteve do meu lado, me dando apoio, segurança e colo. Agradeço todas as xícaras de chá antes de dormir, a cama quente e o seu carinho. És um presente para mim.

Ao amigo e colega de turma Lucas Cardoso dos Santos, por sua amizade, o carinho e pelo seu apoio. Registro minha admiração por você.

Aos amigos e colegas de turma, que significam um presente, uma conquista. Vocês abrilhantam mais a conclusão deste trabalho.

Ao meu esposo e amigo leal, Djovane Pereira da Silva Meurer, pelo apoio incondicional que sempre me deu, para a conquista deste sonho. Por compreender minhas ausências, minhas angústias, meus silêncios demorados. Por sofrer e comemorar comigo cada dia desse processo. Agradeço ao carinho, a paciência, e a compreensão. Aos sorrisos que retirava de mim, em todos os momentos de cansaço. Essa conquista também é sua.

Aos meus pais, por incitarem em mim, a vontade de ver o mundo através de outros olhos, e por terem sido os maiores incentivadores e aqueles que sempre acreditaram no meu potencial. À minha mãe, Dona Maria, pela paciência e por suportar minhas ausências.

Aos meus irmãos e sobrinhos, por todo carinho, cuidado e dedicação.

Aos meus padrinhos, Márcia Regina Bigueti Mascarelli e Antonio Francisco Mascarelli, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pelo acolhimento em vossa casa e por todo amparo, vocês dividiram esta conquista comigo do início até o final e sempre me incentivaram a prosseguir, faltam-me palavras para agradecê-los.

Ao meu amigo Cezar Ricardo Freitas, pelo apoio e pela colaboração em meu amadurecimento intelectual.

A minha amiga Ligia Satie Miura, por sempre me ouvir e pelo acompanhamento em todo esse processo, agradeço por muitas vezes indicar-me caminhos e perspectivas.

Ao meu primo e amigo, Alex Barros, por todo apoio e dedicação, pelo carinho e por compartilhar comigo esta fase tão importante.

Às minhas amigas Gislane e Kelis. Gi, agradeço por viabilizar que este sonho se tornasse real, por dividir comigo aspirações pedagógicas, sonhos e ideais e me incentivar a seguir em frente, acreditando no meu potencial. Kelis, agradeço por contribuir neste sonho, fazendo sempre o possível ao seu alcance, pela compreensão e paciência. As agradeço por tornar esse caminho mais fácil.

A todos os meus amigos, em especial, Mayara, Diéverson, Solange, Mizael, Ana Paula Jardim, Ana Paula Kezerle, Lucinéia e Juliano. Agradeço ao carinho, dedicação e atenção de cada um.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE que representa uma tradição do ensino público brasileiro pela qualidade de seus professores e funcionários.

**[Des] Iguais**

Gritam aos ares:  
 -"São todos iguais!"  
 Sussurram aos mares:  
 -"Uns mais iguais que os outros!"

A oportunidade está aí  
 É só saber aproveitá-la  
 Mas...Não durma no ponto!!  
 Ela é um trem que sai  
 Nem espera sua mala

Se você não "pega" o trem  
 Lá se vai...foi se embora...

E não adianta  
 Quem implora,  
 Quem chora,  
 Infelizmente você perdeu sua hora!!!

Mas você ainda é livre  
 Para seguir o caminho  
 Porém, a consequência você sabe:  
 -Foi você que escolheu sozinho!

Tão desiguais...

Talvez quando dizem  
 "São todos iguais!"  
 Eles estejam querendo mostrar  
 Que na cadeira isolada,  
 Perdido em meio aos sons  
 Cabeças e braços  
 Ensinamentos,  
 Todos sejam "meio" bons  
 Sem muito apontamentos,  
 Sem muito questionamentos...  
 E que sejam tão consensuais  
 Que aceitem sem espanto  
 Que sejam todos iguais  
 Mas não iguais no mesmo tanto!

Adriéle Cristina de Souza Meurer

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>1. O LIBERALISMO E SUA EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 Liberalismo: fases e princípios.....	17
1.2 A relação entre educação e os princípios liberais.....	26
<b>2. A EXPRESSÃO LIBERAL EM JOHN DEWEY (1859 – 1952): PRINCÍPIOS E PROPOSTA EDUCACIONAL .....</b>	<b>40</b>
2.1 O “liberalismo renascente” e os princípios liberais em John Dewey (1859 – 1952).....	40
2.2 O método da inteligência organizada e o método da democracia na educação: a proposta de uma Escola Nova em contraponto à Escola Tradicional.....	67
<b>3. O ESCOLANOVISMO NO BRASIL: A DIFUSÃO DO IDEAL NORTE- AMERICANO DE EDUCAÇÃO E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM ANÍSIO TEIXEIRA .....</b>	<b>92</b>
3.1 O ideal norte-americano de educação e a difusão dos ideais liberais no Brasil.....	92
3.2 O pensamento educacional e o novo modelo educacional de Anísio Teixeira: a expressão dos princípios liberais nas concepções de ciência, inteligência e de experiência.....	126
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>157</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>170</b>

## 1. Introdução

O interesse em estudar a existência das desigualdades educacionais, que foram e ainda são denominadas de fracasso escolar, está relacionado ao processo de formação acadêmica quando, em 2004, no 1º ano do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* Cascavel, produzimos um ensaio monográfico<sup>1</sup>. A temática tornou-se ainda mais instigante ao estudar a obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, da autora Maria Helena Souza Patto.

Durante os quatro anos da graduação, este tema instigava-me cada vez mais. A atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental também oportunizou algumas reflexões que, no entanto, exigiam avançar nos estudos. O anseio inicial era compreender como as desigualdades educacionais vêm aumentando e cada vez mais são concebidas como “naturais”. No ano de 2008, iniciei o Curso de Especialização em História da Educação Brasileira, dando continuidade ao processo de investigação sobre a temática do “suposto fracasso escolar”. Na monografia<sup>2</sup> foi possível realizar uma contextualização histórica do processo de desenvolvimento do liberalismo, pois a partir da compreensão dessa ideologia, como fundante, do modo de produção capitalista, foi possível relacionar os princípios da ideologia liberal com as justificativas dadas durante a história do “suposto fracasso escolar”. Essa retrospectiva histórica contemplou, também, as justificativas relacionadas à saúde. Assim, buscando compreender o “suposto fracasso escolar” para além das questões intra-escolares e visando dar continuidade aos estudos, participei do processo de seleção do Mestrado em Educação, ingressando em 2010.

No Mestrado, o objeto de estudo foi o pensamento educacional de Anísio Spínola Teixeira (1900-1970), um dos maiores educadores brasileiros e discípulo de John Dewey, que trabalhou intensamente dentro do Estado, desde o início da década de 1930 até o início da de 1960 (a exceção do Estado Novo

---

<sup>1</sup> Ensaio, intitulado “Fracasso Escolar: Um produto da hierarquização da sociedade capitalista”, sob orientação do Professor José Kuiava e co-orientação da Professora Carmen Célia Barradas Correia Bastos.

<sup>2</sup> Monografia intitulada “A relação entre educação e saúde e as justificativas do fracasso escolar: primeiras aproximações”, sob orientação do Prof. Ms. Cezar Ricardo Freitas e Co-orientação pela Prof. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo. Curso oferecido pela UNIOESTE – *Campus* de Cascavel.

1937-1946), para que ele assumisse a tarefa de reconstrução social, utilizando a escola pública, obrigatória e gratuita (CUNHA, 1979, p. 49). Para tanto, foi preciso compreender o percurso do liberalismo, seus princípios fundamentais e sua expressão no pensamento educacional de John Dewey e, conseqüentemente, no pensamento educacional de Anísio Teixeira, na década de 1930, no Brasil, avançando, portanto, nos estudos que iniciaram na Graduação e na Especialização.

Assim sendo, para compreender o nosso objeto de estudo, iniciamos o primeiro capítulo sistematizando as fases do liberalismo e os seus princípios fundamentais, com destaque para o papel da educação. Tentamos apontar, para a contextualização dos Estados Unidos, o desenvolvimento do capitalismo e do liberalismo nesta nação. Buscou-se entender o contexto onde John Dewey (1859-1952) produziu as suas reflexões sobre educação, já que as suas elaborações são a expressão, no campo educacional, do liberalismo (CUNHA, 1979, p. 49-50) e, estando situado na segunda fase do capitalismo, acabou “absorvendo muito das críticas elaboradas contra o liberalismo clássico e suas extremações” (WARDE, 1984, p. 106).

No segundo capítulo, também dedicado ao pensamento de John Dewey, buscou-se, a partir de obras *Liberalismo, Liberdade e Cultura* (1970); *Experiência e Educação* (1979b/ 1980); e *Democracia e Educação* (1979), apreender a relação entre os princípios liberais e a sua proposta educacional, já que o mesmo é considerado o grande expoente do escolanovismo e da expressão da ideologia liberal no campo educacional, conforme mencionamos.

Consideramos, neste percurso, que o acesso dos trabalhadores à escola está relacionado com o estabelecimento dos sistemas de ensino. Nos países capitalistas, isso se deu num momento contraditório, pois:

[...] ao mesmo tempo em que os países buscavam romper as fronteiras, avançando na conquista de novos mercados, propagava-se internamente, a necessidade de uma consciência de cunho nacional por meio de discursos patrióticos e moralizadores (GALIANI, 2009, p. 73).

Juntamente com o objetivo de criar uma consciência nacional, estava também à formação de mão de obra qualificada. A formação de mão de obra qualificada era uma condição indispensável para a produtividade das

indústrias. Diferentes nações começaram a desenvolver os Sistemas de Ensino, pois viam na educação o meio para atingir os objetivos pontuados (GALIANI, 2009, p. 73).

Dewey situa-se na segunda fase do liberalismo, denominada como “liberalismo de transição”, mas apresenta aspectos do liberalismo multifacetado, portanto propõe que a ênfase não seja no individualismo, e sim nos entes coletivos, o que justifica a sua proposta pautada no princípio de democracia.

Diversos autores já considerados clássicos da literatura educacional brasileira já “refizeram” o percurso de tentar entender a educação brasileira no início do século passado, nos fornecendo subsídios, fontes, explicações, etc. Essas “leituras” se apresentam com as mais diferentes interpretações, partindo de distintos pressupostos, e que ainda são objeto de intenso debate entre os pesquisadores. Alguns autores elegeram os discursos produzidos na época, ou os embates entre ideias (“escola nova” versus “escola tradicional”; católicos versus liberais, oligarquia versus industriais, etc.) para tentar entender os avanços ou retrocessos na política educacional do início do século XX. Análises que consideram a educação ou como autônoma ou como redentora dos problemas do país, caracterizadas por duas tendências: a primeira - pela centralidade nos grandes acontecimentos ou grandes personalidades, numa análise positivista, e quando se propõe a crítica: “[...] essa tendência se caracteriza pelo apelo à noção de transplante cultural, que em última instância seria o responsável pelas ‘inadequações’ da nossa realidade educacional [...]” (XAVIER, s/d, p. 05). A culpa seria, portanto, da nossa “herança colonial”; a segunda tendência tenta explicar a realidade educacional brasileira a partir do “paradigma capitalista”, um modelo universal de desenvolvimento, que implicaria num “tipo ideal” de escola. Segundo essa tendência a escola seria responsável pelo atraso do país (XAVIER, s/d, p. 06).

Tendo como referência a tendência de que a escola seria responsável pelo atraso do país, no terceiro capítulo, investigamos a expressão do pensamento liberal nas obras *Pequena Introdução a Filosofia da Educação*(1975); *Em marcha para a Democracia*(1934) e *Educação para a*

*Democracia (1997)*<sup>3</sup>, de Anísio Teixeira, escritas em meados da década de 1930. Buscando destacar, nestas obras de Anísio Teixeira, os princípios do liberalismo, e a relação desses princípios com os conceitos de inteligência, ciência e experiência na proposta educacional formulada por Anísio Teixeira, na década de 1930, no Brasil.

As obras que analisamos apresentam a preocupação de Anísio Teixeira com a construção do progresso da nação brasileira. No recorte temporal que estudamos, ele aponta que a escola existente não promovia a educação progressiva. A obra “Pequena Introdução à Filosofia da Educação” (1975), expõe a proposta de como seria a Educação Nova ou Progressiva, por ele denominada. Buscamos apreender os princípios do liberalismo nas referidas obras e a ênfase foi para a democracia, para a valorização da liberdade e para o princípio da igualdade. Buscou-se, desse modo, investigar como o pensamento liberal contribuiu para consolidar o discurso de reconstrução social via escola no pensamento educacional de Anísio Teixeira, na década de 1930, no Brasil.

Nas considerações finais apresentamos nossas considerações à respeito da temática proposta. Sem a pretensão de esgotar a discussão, pontuamos a importância de compreender o processo de consolidação do capitalismo e do liberalismo como sua ideologia fundante, para assim entender, como se deu no Brasil, a consolidação do modo de produção capitalista e a assimilação do liberalismo. Tais aspectos são fundamentais para entendermos a proposta escolanovista e a proposta de modelo educacional de Anísio Teixeira.

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que as obras de John Dewey e Anísio Teixeira, sempre que citadas no texto manterão a grafia original da obra.

## 1- O LIBERALISMO E SUA EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO

### 1.1 - Liberalismo: fases e princípios

A história do pensamento liberal é a história do processo de constituição e desenvolvimento do modo de produção capitalista e da ascensão da burguesia enquanto classe hegemônica (BARBOSA, 2000, p. 06). Dessa forma, o liberalismo serviu para justificar e dirigir a consolidação do capitalismo, enquanto modo de produção:

[...] o liberalismo surgiu como expressão historicamente necessária do modo de produção capitalista, não só na sua fase de estruturação e consolidação – na qual o liberalismo foi imposto como visão de mundo, através da qual a burguesia dirigiu o processo de luta contra a antiga ordem e de construção da nova – como também nas fases seguintes, de crescente expansionismo, nas quais a burguesia precisou de disponibilidade subjetiva para que o capitalismo fosse aceito como natural e necessário, identificado a progresso, desenvolvimento, democracia, liberdade, etc. Sob essa perspectiva o liberalismo não é só a primeira ideologia, mas é fundante da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista (WARDE, 1984, p. 26 ).

Assim como o modo de produção capitalista, o liberalismo também passou por modificações. Não foi sempre o mesmo ao longo do seu processo de estruturação e expansão, sendo os seus significados e conteúdos alterados, principalmente no que diz respeito aos diferentes processos de penetração do capitalismo nas diferentes formações sociais (WARDE, 1984, p. 24-25).

Relacionado com a história do capitalismo, são categorizados dois momentos de rearticulação da ideologia liberal. Esses dois momentos apontam a descontinuidade do liberalismo para a continuidade do capitalismo (WARDE, 1984, p. 33).

O primeiro, marcado pela emergência do proletariado como força política que obriga a burguesia a introduzir no interior de sua fala e de sua prática liberais elementos novos, no âmbito do econômico e do político. É o momento, também, de confronto com as forças contra-revolucionárias, que resulta em oposições e alianças de diferentes matizes. (...) O século XIX é o

momento temporal (mas não se esgota nele) dessa primeira grande rearticulação do liberalismo dito clássico. Rearticulação fortemente contraditória: aparecerá como conservadora e democrática; negativa e positiva (afirmativa): contraditória, ainda, porque reage à expressão radicalmente crítica do materialismo histórico dialético que explicita as suas contradições na origem. O segundo momento, expressa a quebra da ordem concorrencial e a instalação da ordem monopolista; no plano Estado, corresponde à instalação de Estados Fascistas (...). Os liberais desesperados e os liberais adaptados à nova etapa do capitalismo enquadrarão o fascismo e o socialismo no mesmo conceito “totalitarismo” (WARDE, 1984, p. 29-30).

A ascensão do proletariado e, posteriormente, a ameaça de internacionalização de sua luta, foram essenciais para mudar o discurso liberal mantendo, no entanto, o seu caráter universal. No liberalismo clássico, postulava-se que, para que a luta da burguesia contra a aristocracia fosse vitoriosa, em um primeiro momento, era necessário destruir a ordem “imutável” que garantia os privilégios da nobreza. Nesse caso, seria preciso invocar os “direitos naturais” dos homens, cuja defesa era a de que os direitos individuais antecedem ao Estado (BARBOSA, 2000, p. 07).

O liberalismo, neste contexto, tornava-se a bandeira revolucionária da burguesia, instaurando um pensamento novo, com outros princípios:

O liberalismo constitui-se, assim, como um instrumento teórico de luta da burguesia contra a nobreza feudal e a ordem econômico-social então estabelecida. Fundamentava-se nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia os quais difundiam o ideal de que, no capitalismo, a sociedade é ‘aberta’ e, por isso, possibilitaria a ‘mobilidade social’ (CUNHA, 1979, p. 27).

A fase primeira fase do liberalismo, denominada de liberalismo clássico atingiu o seu auge no século XVIII e percorreu parte do século XIX, no entanto, não se esgotou nele. Nesta fase, era uma concepção ainda em constituição, nas quais as teses específicas, contidas nessa concepção da burguesia, tornar-se-iam uma visão universal das novas forças constitutivas da sociedade em construção (PEIXOTO, 1998, p. 116-118). Na fase do liberalismo clássico, liberal é a ordem econômica em construção, e liberal é a ideologia da classe em luta contra as antigas forças. As teses fundamentais do liberalismo, nesta etapa, são: o direito à liberdade, à igualdade, na natureza e igualdade legal, o

direito da propriedade, a segurança ou proteção do Estado (WARDE, 1984, p. 54-55). Neste momento, a concepção ainda estava sendo constituída e as teses específicas, da concepção da burguesia, tornar-se-iam uma visão universal das novas forças constitutivas da sociedade em construção (PEIXOTO, 1998, p. 116-118).

O princípio da individualidade tem um valor determinante, pois é através da individualidade, do “esforço”, e da “competência”, que se venceria a concorrência “natural” para ascender socialmente (FREITAS, 2009, p.19):

[...] a doutrina liberal não só aceita a sociedade de classes, como fornece os argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade. É verdade que ela rejeita os estratos sociais ‘congelados’ ou ‘cristalizados’, mas não a divisão da sociedade em classes (CUNHA, 1979, p.29).

Associado ao princípio da individualidade está o da liberdade. Pleiteia-se a liberdade individual de onde decorre a liberdade econômica, política, intelectual e religiosa. Com a liberdade combatem-se os privilégios conferidos a certos indivíduos por nascimento ou credo. O indivíduo torna-se tão livre quanto o outro que pode atingir uma posição social vantajosa em virtude dos seus talentos e aptidões (CUNHA, 1979, p. 29).

É defendido, também, o princípio da igualdade. Trata-se da igualdade jurídico-política, ou seja, a igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil, não igualdade econômica. Assegura os direitos iguais para compradores e vendedores (CUNHA, 1979, p.29).

E a propriedade, outro princípio liberal, é concebida como um direito natural do indivíduo, por repudiar o privilégio por nascimento e sustentar que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riqueza. Qualquer indivíduo que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas (CUNHA, 1979, p. 29-31).

A democracia seria a expressão dos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade e da igualdade no âmbito da política. Na sociedade democrática liberal os direitos jurídicos-políticos, integrantes da cidadania, manifestam-se, por exemplo, na possibilidade de participar como eleitor. Na sociedade democrática liberal o envolvimento de diferentes segmentos da comunidade está implícito no discurso de que o Estado deve dar oportunidades

de participação e decisão nas ações, numa relação que supõe “compromisso-participação-tomada de decisão-exercício da cidadania” (FIGUEIREDO, 2006, p. 192).

É com os cinco princípios liberais que, diante do Antigo Regime, a doutrina liberal opunha-se à ordem “iníqua” que combatia fundada na desigualdade “herdada”, a ordem capitalista que respeitando as desigualdades “naturais”, se consubstanciava numa sociedade hierarquizada, porém justa e para tanto “aberta” (XAVIER, 1990, p. 60-61).

Ressalta-se a respeito da primeira fase do liberalismo, denominado de liberalismo clássico, a consolidação da ordem capitalista que

Do ponto de vista epistemológico, a ideologia liberal tende à visão apriorística do real. De um conjunto de princípios deriva o conhecimento dos fatos. Essa epistemologia se explica porque a realidade que os liberais estão buscando compreender está em constituição e está sendo constituída por uma classe à qual pertencem ou da qual são porta-vozes. Essa perspectiva não se opõe à da tendência analítica do século XVIII. O liberalismo desse século ainda é fortemente dedutivista. Afinal, a partir da razão absolutizada estão sendo construídos um novo homem e uma nova sociedade. As ciências físicas e matemáticas oferecem o grande modelo (WARDE, 1984, p.58).

O discurso da primeira fase do liberalismo era revolucionário. Na fase de transição, a burguesia se confrontava com as forças contra-revolucionárias, resultando em “oposições e alianças de diferentes matizes”, incorporando algumas reivindicações da classe trabalhadora, fazendo-as aparecer como “concessões”, através das justificativas humanistas e pacifistas (BARBOSA, 2000, p. 07-08). No entanto, a burguesia do século XIX, ao estar politicamente satisfeita e saciada com o seu *status quo*, não desejava transformá-lo; daí a concepção de uma ordem natural, estática e imanente lhe forneceria uma segurança e uma certeza calculável (WARDE, 1984, p. 42).

O liberalismo, do final do século XIX e do início do século XX, passou por revisões tanto no plano teórico, quanto no plano da organização do Estado. Por isso a denominação de liberalismo de transição decorre do momento de transição do capitalismo concorrencial para o monopolista (WARDE, 1984, p. 58). O liberalismo, enquanto doutrina política, se consolida e se justifica nesse momento, sendo que, os traços mais marcantes são:

[...] ampliação dos direitos políticos aos não-proprietários e a conseqüente incorporação do tema da democracia; surgimento da legislação trabalhista e do direito a organização dos trabalhadores (sindicatos); redefinição do papel do Estado e suas relações com a sociedade civil (WARDE, 1984, p. 58-59).

A ampliação dos direitos políticos, característica típica da segunda fase do liberalismo, ocorreu de maneira contraditória:

[...] Por um lado, como produto da pressão política advinda dos não-proprietários, por outro, a burguesia amplia os direitos políticos, ao mesmo tempo em que cria mecanismos de educação das forças que a estão pressionando. Ao ampliar tais direitos, a burguesia o faz de maneira a manter o controle. [...] No liberalismo dessa etapa, o individualismo metodológico é substituído pela visão dos indivíduos organizados e representados como 'entes coletivos' (PEIXOTO, 1998, p. 119-120).

Este período é considerado contraditório, pois:

[...] se, por um lado, essas modificações do liberalismo reorganizam sob a tutela do Estado, em parte, o movimento operário, por outro, as lutas desenvolvidas pelo próprio movimento operário, por meio de suas organizações, exigiram reconhecimento por parte do liberalismo da existência da luta de classes. Diante disso, agora num patamar qualitativamente diferente ocorreram modificações na concepção ideológica e prática do liberalismo, com o objetivo de impedir que a luta de classes pendesse para o lado do opositor e colocasse em risco à hegemonia burguesa (PEIXOTO, 1998, p. 120-121).

Na segunda fase do liberalismo a relação entre o Estado e a sociedade civil se diferencia da relação existente no liberalismo clássico:

A idéia originária do liberalismo clássico de que é a sociedade civil que institui o Estado e a ele delega a tarefa de cuidar para que as regras contratuais emanadas da própria sociedade civil sejam por ela cumpridas, foi invertida. Diante da pressão da classe operária, há um movimento crescente na direção da 'publicização (sociedade política como lugar do 'público') da ordem privada (sociedade civil como lugar do 'privado'). Esse movimento pressupõe a subsunção (aparente) do individualismo possessivo aos interesses sociais. De que forma? Através da assimilação, à sociedade política (através de jurisdição competente), não do indivíduo isolado, mas dele nos 'entes coletivos' [...] que o representam [...] De indivíduo

idêntico a proprietário (seja lá do que for, mas que tenha uma mercadoria para vender) passou-se a indivíduo universal e múltiplo nas suas múltiplas participações sociais (sindicato, partido, agremiações corporativas, grupo religioso, etc.). A sociedade civil passou de espaço dos indivíduos em relações contratuais para espaço dos múltiplos agrupamentos e associações através dos quais os indivíduos se expressam e se protegem (WARDE, 1984, p. 63-64).

A ampliação dos direitos políticos é uma das fases de construção do Estado Burguês. Construção que implica na definição e instalação dos organismos dentro dos quais e só através dos quais os não-proprietários, fundamentalmente a classe trabalhadora, poderia se expressar (WARDE, 1984, p. 59). Desta forma,

A burguesia construiu o liberalismo como ideologia no processo de constituição de si mesma como classe dominante e hegemônica. Neste processo, ela construiu o liberalismo que passou a constituí-la e a constituir a forma dominante de conceber o mundo, treinando ainda as classes trabalhadoras para as leis do capitalismo (WARDE, 1984, p. 45).

E para isso ser possível, foi preciso trazer o liberalismo “do céu para a terra” (BARBOSA, 2000, p. 08). Com isso,

(...) o positivismo fertilizou o liberalismo, dando a ele fôlego para fazer frente à nova ordem política que emergia e para sobreviver ao trânsito para o capitalismo pós-concorrencial. Em um aspecto e noutro, a concepção de educação positivista se revelou fundamental (WARDE, 1984, p. 67).

O Positivismo<sup>4</sup>, naquele momento, respondia aos anseios da burguesia dominante que, privilegiando a ordem objetiva, apresentava segurança, estabilidade e certeza (WARDE, 1984, p. 41). É importante destacar, portanto,

---

<sup>4</sup> Até princípios do século XIX, o Positivismo tem um aspecto utópico-crítico muito importante. A transformação, a mudança de direção, só se dá depois de Saint-Simon, através de seu discípulo direto Augusto Comte (LÖWY, 2000, p. 38). Os fundamentos do Positivismo são: a) a sociedade humana é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humana; na vida social reina uma harmonia natural; b) a sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (“naturalismo positivista”) e ser estudada pelos mesmos métodos (*démarches*) e processos empregados pelas ciências da natureza; c) as ciências da sociedade, assim como as ciências da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos de forma objetiva, neutra, livre de julgamento de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos (LÖWY, 1987, p. 17-18).

que as transformações do liberalismo, no período de transição, contaram com alguns mecanismos ideológicos. O liberalismo, considerando a sua base psicológica, passou também a considerar a base sociológica. Não dispensa os suportes da psicologia, mas a converte em estudo “moralista” dos desejáveis e adequados processos de adaptação e dos indesejáveis processos de inadaptação/desadaptação (WARDE, 1984, p. 64).

No processo de mudança das bases do liberalismo, o Positivismo exerceu um papel importante, conforme mencionado. Quem firmou as bases definitivas do Positivismo foi Saint-Simon (1760-1825)<sup>5</sup>. Seu pensamento era a crença na ciência e na indústria como condutoras da nova ordem. Saint-Simon elaborou a concepção de necessidade (racionalmente dada pela história) de serem formadas as bases positivas da nova sociedade que emergiu da Revolução Francesa. Para Saint-Simon, era preciso ir além dos princípios; era preciso criar uma administração capaz de dar organicidade à sociedade. A administração organizacional deveria ser realizada por uma elite científico-industrial, não se apoiando nos mais fortes, mas nos mais capazes. A nova sociedade seria constituída pelos cientistas (intelectuais), os proprietários e os não-proprietários (WARDE, 1984, p. 71-73). Com relação aos conflitos entre os proprietários e os não-proprietários,

[...] à elite intelectual caberia a tarefa de condução dos despossuídos. Os princípios científicos seriam o elemento de coesão não só dentro de uma sociedade, mas entre todas as sociedades. Assim, como a Igreja na Idade Média era uma força de coesão internacional, a ciência deveria sê-lo. A ciência era a religião secular da sociedade pós-revolucionária (WARDE, 1984, p. 73).

Todas as modificações realizadas no liberalismo visaram não colocar em risco a hegemonia burguesa. O teórico John Dewey (1859-1952), situado no contexto de transição da segunda fase para a terceira fase do liberalismo, apontará a importância da ciência, da liberdade e da democracia, contemplando, assim, os aspectos destes dois momentos do liberalismo.

---

<sup>5</sup> Filho da Revolução Francesa, Saint-Simon interpretava o antagonismo entre o Terceiro Estado e os Estados privilegiados como sendo o antagonismo entre “trabalhadores” e “ociosos” (WARDE, 1984, p. 71).

A terceira fase do liberalismo está relacionada à fase de ampliação do capitalismo monopolista. É conhecida como liberalismo multifacetado e trata-se da fase mais complexa de se acompanhar:

Não corresponde mais à etapa econômica concorrencial do capitalismo, e sim à etapa do capitalismo de reprodução ampliada sob as bases monopolistas, caracterizada, também, por um Estado interventor e planejador (PEIXOTO, 1998, p. 121).

Podem ser destacados quatro pontos na fase do liberalismo multifacetado:

[...] inicialmente a introdução do tema 'anti-totalitarismo', convertido em tema central, [...] desse liberalismo que se articula predominantemente após a Segunda Guerra Mundial. Em segundo lugar, a questão dos modelos de Estados que estão articulados teórica e praticamente; no seio desta questão, as lutas e as conquistas dos direitos sociais. Por fim, a questão epistemológica (WARDE, 1984, p.84).

A expressão anti-totalitarismo, na fase do liberalismo multifacetado, demonstra que as lutas operárias representavam perigo. Com o Estado Soviético constituído, esse perigo tem bases concretas. A possibilidade de revoluções sucessivas colocava em risco o aparente equilíbrio capitalista internacional (PEIXOTO, 1998, p. 121).

Conforme apontado anteriormente, na segunda fase do liberalismo, a sua rearticulação contou com a assimilação fundamental do Positivismo, de forma a tornar-se uma epistemologia hegemônica. Isso ocorreu, também, na terceira fase do liberalismo, com uma nova orientação, o Neopositivismo<sup>6</sup>, ao qual se destacava o pensamento de Karl Popper (PEIXOTO, 1998, p. 121).

O liberalismo precisava se diferenciar tanto dos regimes fascistas, quanto dos socialistas<sup>7</sup>. Para isso adotou como "suporte teórico",

---

<sup>6</sup> O Neopositivismo não se tornou hegemônico, devido às condições de vir a ser não serem as mesmas que o Positivismo encontrou no século XIX. O Neopositivismo, dedicado à redefinição das bases lógicas do conhecimento, é mais do que aparente reação ao indutivismo positivista hegemônico, é a expressão do intento de desmantelamento da lógica dialética (WARDE, 1984, p. 89).

<sup>7</sup> Numa tentativa de se diferenciar do fascismo e do socialismo, o liberalismo, se apresenta como uma concepção que necessita, para a sua sobrevivência, do consenso e da fé em valores comuns, o que os regimes totalitários não apresentavam (PEIXOTO, 1998, p.122). O

principalmente, os pensadores norte-americanos, dentre eles, John Dewey (WARDE, 1984, p. 85).

Diante deste quadro,

[...] no final do século XIX e início do século XX, com o crescimento da organização dos trabalhadores e a conquista que representava o “socialismo real” na União Soviética, tensionaram a burguesia a fazer algumas concessões no plano educacional, à classe trabalhadora. A crise do capitalismo, da fase da livre concorrência, e da ideologia liberal contribuíram para as redefinições do projeto de domínio da burguesia. Nesse quadro, inclusive, a escola para a burguesia foi repensada, visto que a escola humanista, do período anterior, não estava respondendo às necessidades de formação do tipo de dirigente que a fase do capitalismo monopolista passava a exigir (DORE SOARES, 2000, p. 25).

John Dewey, situado na segunda fase do capitalismo, acabou “absorvendo muito das críticas elaboradas contra o liberalismo clássico e suas extremações” (WARDE, 1984, p. 106). Porém, as suas reflexões ultrapassaram esse período, tendo reflexos no período do liberalismo multifacetado (WARDE, 1984, p. 106). Assim sendo, considera-se que as elaborações de John Dewey são a expressão, no campo educacional, do liberalismo (CUNHA, 1979, p. 49-50). Para compreender a expressão do liberalismo nas reflexões educacionais de John Dewey apontaremos, sucintamente, a constituição da ideologia liberal em sua expressão educacional e, portanto, da relação entre os princípios fundantes do liberalismo e a educação no desenvolvimento do capitalismo.

---

fascismo, em particular, se defrontava com os liberais, os socialistas e os comunistas como inimigos. “O fascismo tratava publicamente todos os liberais, socialistas e comunistas ou qualquer tipo de regime democrático e soviético, como inimigos a serem igualmente destruídos [...] Os fascistas denunciavam a emancipação liberal – as mulheres deviam ficar em casa e ter muitos filhos – e desconfiavam da corrosiva influência da cultura moderna [...]. Hostil como era, em princípio, à herança do Iluminismo e da Revolução Francesa do século XVIII, o fascismo não podia formalmente acreditar em modernidade e progresso [...] O fascismo era triunfantemente antiliberal [...]. A ameaça à sociedade liberal e todos os seus valores parecia vir exclusivamente da direita; a ameaça à ordem social, da esquerda. As pessoas da classe média escolhiam sua política de acordo com os seus temores (HOBSBAWM, 1995, p. 149-127). Diante de tudo isso, o fascismo representava um grande perigo para o liberalismo, pelo menos até o fim da Segunda Guerra Mundial. [...] Uma estratégia liberal foi a de aplicar o termo totalitários tanto aos socialistas quanto aos fascistas, isso mantinha oculta a questão econômica, a qual opunha capitalismo e socialismo. Após 1945, com a derrota da Alemanha Nazi-Fascista na Segunda Guerra Mundial, a ameaça ao liberalismo deixou de ser o fascismo passando a ser o comunismo (FREITAS, 2009, p. 29-31).

## 1.2 A relação entre educação e os princípios liberais

Pode-se dizer que ao longo da história do pensamento liberal, a educação foi apresentada como condição para o progresso individual e como fator para a promoção do bem-estar geral. Aqueles que acreditavam nisso, postularam as suas crenças, apresentando em suas convicções, evidentemente, a defesa dos princípios que sustentam o liberalismo enquanto ideologia (BARBOSA, 2000, p.16).

Através dos cinco princípios liberais, abordados na seção anterior, se difundiu o ideal de que no capitalismo, a sociedade é aberta e, por isso, possibilitaria a “mobilidade social”, contrapondo a antiga sociedade que era estamentizada (CUNHA, 1979, p. 34). A construção da sociedade aberta se relaciona com a educação, pois, seria ela a responsável pela criação de igualdades e abertura de oportunidades. Assim, pode-se considerar que a educação torna-se essencial ao capitalismo e ao liberalismo, a partir da Revolução Industrial (ALVES, 2001, p. 147-148).

A Revolução Industrial denota um marco muito significativo na história do capitalismo e do liberalismo. Isso porque, o final do século XIX e o início do século XX apresentaram como característica fundamental um processo impulsionado pela introdução da maquinaria na indústria, o uso de novas tecnologias nas formas de produção orientados pelos modelos fordista e taylorista (GALIANI, 2009, p. 47).

O ideário liberal produzido na Inglaterra, na fase do liberalismo clássico servia de norte para as demais nações. John Locke (1673-1704), considerado um dos maiores expoentes do liberalismo, sustenta a crença dos direitos naturais do indivíduo, onde todos os homens viviam originalmente num estado natural em que prevaleciam a liberdade e a igualdade absolutas e não existia governo de forma alguma. A única lei era a natureza, que cada indivíduo punha em execução por sua conta própria, a fim de defender os seus direitos naturais à vida, à liberdade e à propriedade (CUNHA, 1979, p. 28).

Os princípios de liberdade e de igualdade, no pensamento de John Locke, apontam que a função social do governo é permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, ao máximo

de sua capacidade. É o individualismo atribuindo a posição social vantajosa ou não aos indivíduos (CUNHA, 1979, p. 28).

A ideia do *sucesso* ou *fracasso* seria em decorrência das escolhas individuais. O governo oferta igualdade de oportunidades, sendo o indivíduo o único responsável pelo sucesso ou fracasso social e não a organização social. Com o princípio da individualidade, a doutrina liberal não só aceita a sociedade de classes, como fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade. A preocupação de John Locke, em seu contexto histórico e social, era a de proteger a liberdade e a segurança individual. Para ele a liberdade é progresso social e que levaria ao progresso material. Seu pensamento, portanto, considerava que o progresso individual, levaria ao progresso social (CUNHA, 1979, p. 29).

John Locke apresentou alguns conceitos educacionais: a) sobre a depravação inata, defendida pelos teólogos e educadores, b) a alma é realmente uma “*tabula rasa*”, todos os indivíduos nascem iguais, o que os diferencia é a educação. Para Locke, a ordem natural era a existência de ricos e de pobres. Ele admitia sua igualdade, porém, defendia a formação dual da educação, como forma de manter a ordem (CUNHA, 1979 p.35-36). Pode-se dizer que o princípio liberal mais visível no pensamento de John Locke era o da liberdade, acompanhado da igualdade. O indivíduo, dispondo de liberdade para fazer suas escolhas, lhe caberia apenas fazer um bom uso da igualdade de oportunidades que lhe era oferecida.

Ser revolucionário, naquele momento, era perseverar contra o pensamento medieval, que aprisionava o homem nas cadeias da dominação religiosa e, ainda, considerava a propriedade como uma dádiva de Deus, portanto, apenas para alguns, leia-se nobreza, para a qual era dado o dom de administrá-la (GALIANI, 2009, p. 50).

Os princípios do individualismo e da liberdade, bem como o da propriedade, representaram novos significados no pensamento de Adam Smith (1723-1790), no século XVIII. Considerado um dos principais pensadores do liberalismo, Smith é considerado o pai do Liberalismo econômico. Apesar de não ter escrito uma obra específica sobre a educação pontuou, na “*A riqueza das Nações*”:

A educação da gente comum, numa sociedade comercial, requer talvez mais a atenção do [poder] público do que a educação das pessoas de posição e fortuna. “Estas últimas geralmente completam 18 ou 19 anos antes de entrar para o negócio particular, profissão ou ofício através do qual pretendem distinguir-se neste mundo”. Diferente, porém, é a situação da gente comum, que tem pouco tempo para dedicar à educação. “Os seus pais” mal podem mantê-los mesmo durante a infância. Logo que podem trabalhar, têm que arranjar qualquer trabalho com o qual garantir sua subsistência. O conteúdo principal da educação da gente comum deve compreender “as partes fundamentais da educação: ler, escrever e contar”. Junto com isso, em vez de “ligeiras noções de latim”, aos filhos da gente comum deveriam ser ensinadas também “as partes mais fundamentais da geometria e da mecânica” (SMITH, 1979, p. 419-421).

Adam Smith, com seu pensamento, coloca a atividade política subordinada à economia: as leis naturais que sustentavam a ideia de liberdade individual passaram a ser entendidas como sujeitas às leis da produção e da troca de mercadorias. Desta forma, uma mercadoria produzida adquiria um valor de uso e um valor de troca (GALIANI, 2009, p. 50). Seu pensamento era de que quanto mais divisão do trabalho houvesse maior seria a riqueza do país. Neste pensamento, a liberdade e a igualdade, tornam-se pilares fundamentais para a nova sociedade (GALIANI, 2009, p. 51).

As obras de John Locke e Adam Smith foram elaboradas na Europa, no contexto em que as relações de produção capitalistas eram determinadas pelo comércio, controlado pelo Estado e pela política mercantilista. Tal política acabou por atravessar o Atlântico por intermédio dos colonizadores ingleses. Os Estados Unidos, até o final do século XVIII, era um território inglês, marcado pela relação metrópole-colônia (GALIANI, 2009, p. 51).

A educação pública tinha se tornado uma bandeira de luta em quase todos os Estados americanos. Com relação à educação na América do Norte, o primeiro a demonstrar preocupação com a instrução do povo norte-americano, foi Thomas Jefferson (1743-1826), o qual acreditava que a liberdade, tão conhecida nos Estados Unidos, só estaria segura nas mãos de um povo com um certo grau de instrução. Esta instrução deveria ser organizada por um sistema de instrução geral que atingisse todas as classes, ricos e pobres, da mesma maneira (GALIANI, 2009, p. 74-75).

Horace Mann (1796-1859), também defendia a escola pública, considerando-a como um meio de proporcionar as mesmas oportunidades a todos:

[...] A escola pública como instituição tinha no seu ideário o princípio da igualdade, entretanto, os conteúdos, os métodos, as formas de acesso contribuíram para que os resultados fossem a seletividade e a exclusão. Essa preocupação de Mann (1963, p. 107) estava intimamente relacionada com as desigualdades sociais resultantes das formas de acumulação capitalista (GALIANI, 2009, p. 77).

Alexis de Tocqueville (1805-1859) sugeria que os dirigentes franceses adotassem um governo mais democrático. Para isso se voltou para a sociedade americana, onde mostrou que a propriedade privada permanecia intacta, apesar da democracia<sup>8</sup>, constatando que uma das causas que contribuíram para a sua eficiência era o estado moral e intelectual do povo (GALIANI, 2009, p.78).

Assim,

Ele [Tocqueville] descreveu os Estados Unidos como o mais belo e ideal modelo de construção democrática, embora o seu intuito fosse alertar a sociedade francesa para os riscos que a burguesia corria ao se organizar nos moldes da monarquia e, ainda, defendia que eram necessárias determinadas concessões por parte da burguesia para se manter no poder (GALIANI, 2009, p. 79).

A democracia, servindo como elo entre as diferentes classes, tinha um obstáculo: nem todos participavam desta democracia e, ainda, o sistema educacional privilegia uma minoria. O obstáculo era a educação de caráter elitista e seletivo que colocava em risco os interesses da democracia burguesa. Para resolver este problema era necessário um modelo novo de educação que, pelo menos, se não assegurasse oportunidades iguais pela educação moral dos cidadãos, igualava-os para evitar que as contradições se acirrassem. Acreditava-se que uma “nova escola” cumpriria esse papel. O Movimento pela

---

<sup>8</sup> A construção da democracia dos Estados Unidos, não se deu por meio do sufrágio universal, mas por meio de uma ação legal iniciada pela destituição da lei do morgadio (TOCQUEVILLE, 1977).

Escola Nova acontecia em vários países europeus, mas com maior intensidade nos Estados Unidos, intensificando-se ainda mais no final do século XIX (GALIANI, 2009, p. 80-81).

A luta pela independência nos Estados Unidos e suas implicações trouxeram consigo novas concepções políticas, promovendo transformações importantes nos conceitos de cidadania e de liberdade (PINSKY J.; PINSKY, C.; 2005, p. 135).

O processo de desenvolvimento industrial intensificou-se nos Estados Unidos, após a independência. Aguiar Neto e Sereno (1999), citado por Galiani (2009, p. 53) apontam que as consequências econômicas e políticas da Revolução Industrial Americana foram importantes, porém as consequências humanas foram mais agudas, pois envolviam aspectos psicológicos individuais. Tratava-se do estímulo ao individualismo e o homem sobrevivendo numa sociedade competitiva. Tudo isso gerava problemas no cotidiano e na sobrevivência

Neste cenário de competição, para alcançar o sucesso econômico e satisfazer as necessidades básicas, o homem passou a pensar em soluções rápidas e práticas. Nos EUA, o individualismo cedia às contingências, ao mesmo tempo em que superava as suas estruturas. A convivência social ganhava novas formas e estas transformações desencadearam uma mudança na concepção de educação: uma educação de ordem prática era inadiável (GALIANI, 2009, p. 53).

É importante compreender que a transição da manufatura para maquinaria não se deu de forma harmônica. Ela aconteceu em meio a muitos embates entre o capital rural e o capital industrial:

Nessa época, a indústria de tecelagem, na Europa, necessitava de grandes quantidades de matéria-prima básica para a sua produção: o algodão. Com isso, impulsionou os grandes fazendeiros norte-americanos a investir neste produto, que passou a ser produzido em grande escala. O resultado imediato do lucro com a produção do algodão refletiu-se na política, que passou a ser dominada pelos grandes proprietários rurais que produziam algodão em grande escala e exportavam para a Europa (GALIANI, 2009, p. 54).

O cenário nos Estados Unidos era: no sul os grandes proprietários rurais e ao norte os industriais<sup>9</sup>. Cada grupo lutando por uma organização social e objetivos diferentes<sup>10</sup>:

O conflito entre Norte e Sul iniciou em função dos interesses do capital em expansão, ou seja, o Sul queria tarifas de importação e exportação baixas, enquanto o Norte reivindicava privilégio tarifário para se proteger da concorrência estrangeira. A intenção da burguesia industrial e comercial do Norte era a formação de mercado interno, para tanto, pretendia comprar o algodão do Sul e industrializar, em função das necessidades da manufatura em franco desenvolvimento. Deve-se salientar também que o trabalho escravo era considerado pelos sulistas como indispensável à produção agrícola. A situação agravou-se após a proibição do tráfico de escravos (GALIANI, 2009, p. 55).

A questão da liberdade nos EUA tinha base na tradição religiosa puritana<sup>11</sup>, numa determinada leitura da memória colonial, e outra base em

---

<sup>9</sup> Podem-se distinguir na grande família anglo-americana dois ramos principais que, até hoje, cresceram sem se confundir inteiramente, um no Sul, outro no Norte. A Virgínia recebeu a primeira colônia inglesa. Os emigrantes lá chegaram em 1607. Nessa época, a Europa ainda estava singularmente preocupada com a ideia de que as minas de ouro e de prata fazem a riqueza dos povos; ideia funesta que empobreceu mais as nações européias que a ela se entregaram e destruiu mais homens na América do que a guerra e todas as leis ruins juntas. Eram, pois, garimpeiros os enviados à Virgínia, gente sem recursos e sem modos, cujo espírito inquieto e turbulento perturbou a infância das colônias e tornou seu progresso incerto. Em seguida, chegaram os industriais e cultivadores, raça mais moral e mais tranqüilidade, mas que apenas se elevava alguns pontos acima do nível das classes inferiores da Inglaterra. Nenhum pensamento nobre, nenhuma combinação imaterial presidiu a fundação dos novos estabelecimentos. Mal a colônia foi criada, nela introduziram a escravidão. Foi esse o fato capital que iria exercer enorme influência sobre o caráter, as leis e todo o futuro do sul. [...] Foi nas colônias inglesas do Norte; mais conhecidas pelo nome de Estados da Nova Inglaterra, que se combinaram as duas ou três ideias principais que hoje constituem a base da teoria social dos Estados Unidos. [...] Os emigrantes que vieram estabelecer-se na Nova Inglaterra pertenciam todos às classes abastadas da mãe – pátria [...] Todos, sem nenhuma exceção talvez, haviam recebido uma educação bastante avançada e vários deles tinham-se tornado conhecidos na Europa por seus talentos e suas ciências [...] Não era a necessidade que os forçava a abandonar seu país, onde deixavam uma posição social saudosa e meios de vida garantidos; eles tampouco mudavam-se para o novo mundo a fim de melhorar sua situação ou aumentar suas riquezas. Furtavam-se às doçuras da pátria obedecendo a uma necessidade puramente intelectual; expondo-se às misérias inevitáveis do exílio, queriam fazer triunfar *uma ideia*. [...] Os emigrantes [...] pertenciam àquela seita da Inglaterra que a austeridade de princípios fizera receber o nome de puritana (TOCQUEVILLE, 2005, p. 39 -41).

<sup>10</sup> Esta tentativa de hegemonização de um novo modelo foi um dos elementos motivadores da Guerra Civil Americana (GALIANI, 2009, p.54).

<sup>11</sup> O Puritanismo não era apenas uma doutrina religiosa; ele também se confundia em vários pontos com as teorias democráticas e doutrinárias mais absolutas. Daí lhe vieram seus mais perigosos adversários. Perseguidos pelo governo da mãe-pátria, feridos no rigor de seus princípios pelo andamento cotidiano da sociedade no seio da qual viviam, os puritanos

John Locke, que foi lido por norte-americanos nas universidades inglesas e disseminado nas Treze Colônias. Os colonos invocavam tradições inglesas misturando a elas uma recriação do seu passado histórico<sup>12</sup> (PINSKY, J; PINSKY, C, 2005, p. 143). A liberdade era um fator importante para os EUA naquele contexto, pois,

O gesto de liberdade de 1776 implicava amnésia para uma inovação possível: os EUA, o único país que nascia sem nome [...] acrescido do toque federal: Estados Unidos da América. Só a construção de um determinado conceito de liberdade poderia unir fazendeiros escravocratas da Virgínia, comerciantes e manufatureiros da Nova Inglaterra, puritanos de Boston, católicos de Maryland, quacres da Pensilvânia, moradores das cidades como Nova York e muitos alemães das colônias centrais. A liberdade passou a ser constituída como fator de integração nacional e de invenção do novo Estado (PINSKY, J; PINSKY, C, 2005, p.139-140).

Existia entre as ex-colônias a preocupação com a centralização do governo numa capital. A centralização do governo estava relacionada à garantia dos direitos individuais havendo, ainda, a possibilidade da opressão do governo centralizado. Com medo da perda da liberdade e a ameaça da opressão, e a fim de garantir ainda mais a certeza dos termos em relação a liberdades individuais, os estados votaram e aprovaram, em 1776, dez

---

buscaram uma terra tão bárbara e tão abandonada pelo mundo que nela ainda pudessem viver à sua maneira e orar a Deus em liberdade (TOCQUEVILLE, 2005, p. 41).

<sup>12</sup> A Independência dos Estados Unidos levanta os conceitos de liberdade e democracia, presentes já nos colonos, resultado da memória, do puritanismo e da influência de pensadores ingleses. Tanto para os colonos puritanos de Massachusetts como para os colonos de Virgínia, a tradição de liberdade foi reforçada ao longo de todo o século XVII pela quase ausência total da Inglaterra. Envolvidos nas suas disputas internas que levariam à decapitação de Carlos I, à República e a deposição de James II, os ingleses pouca atenção deram às suas colônias. [...] A partir da metade do século XVIII existe, entretanto, uma visível mudança de comportamento colonial inglês. As razões são complexas, mas usualmente atribuídas às dívidas contraídas pelo governo de Londres durante a chamada Guerra dos Sete Anos com a França (1756-1763) e às novas necessidades ditadas pela Revolução Industrial. A liberdade comercial passa então a ser limitada, sendo prova disto, as leis restritivas do açúcar, do selo, do chá, etc. As medidas britânicas provocaram choque entre a Inglaterra e as Treze Colônias, os colonos passaram a fazer petições com reclamações e congressos expressando suas desavenças com a nova política. A política inglesa foi pouco flexível. A repressão armada começou, antes mesmo da Declaração da Independência. Em 1776, os choques armados entre colonos e ingleses já existiam. A luta era para uma memória e uma identidade a construir, e para homens como Thomas Jefferson, George Washington e Benjamin Franklin, as origens de liberdade do novo mundo, não deveriam partir de propostas do governo absoluto inglês. E este tipo ideal de liberdade foi encontrado nos puritanos, com o documento *Mayflower Compact*, que fez linha clara com a Declaração da Independência (PINSKY; PINSKY, 2005, p.138-141).

emendas constitucionais que se tornaram tão importantes quanto à própria Constituição<sup>13</sup> (PINSKY, J; PINSKY, C, 2005, p. 142).

A preocupação a respeito da liberdade individual era resultado do que a Guerra de Independência tinha produzido:

A Guerra de Independência tinha produzido a crença no sucesso da liberdade individual combatendo a tirania do Estado. A influência e o alcance desse êxito eram surpreendentes. A liberdade norte-americana atingia as outras colônias e inspirava outros movimentos. A própria França, que tanto ajudara na guerra contra a Inglaterra, começava a viver um movimento revolucionário, que teve influência da guerra na América. Observados na forma da lei, os Estados Unidos da América tinham criado a mais ampla possibilidade democrática do planeta na época da sua independência. Poderes equilibrados como desejava Montesquieu, presidentes eleitos regularmente, uma Constituição escrita com princípios muito sólidos (PINSKY, J; PINSKY, C, 2005, p. 142-143).

O mundo desenvolveu uma admiração muito grande pela nação norte-americana. O povo sustentava o orgulho americano do seu sistema, porém, ocultava-se um dado significativo: o de que a liberdade e a democracia americana, criadas a partir da Independência e da Constituição, estavam extremamente limitadas:

Aqui tocamos num dos pontos mais delicados de toda a tarefa histórica: julgar um fato do passado pelos olhos de hoje. Para o padrão atual norte-americano, a democracia do fim do século XVIII e início do XIX era muito restrita. Por quê? Mulheres e brancos pobres não votavam. Da mesma forma, os ideais de liberdade conviviam com a instituição da escravidão, que duraria até a Guerra da Sucessão (1861-1865). Como era possível falar em democracia em um sistema que excluía a maioria absoluta da população e ainda estabelecia a propriedade pessoal de um homem sobre outro? [...] Tratava-se tanto nos EUA nascente como na matriz inglesa, de uma cidadania de cunho liberal, o que representa obter igualdade política para um grupo determinado. Esse grupo, aquele que

---

<sup>13</sup> As emendas estabelecem uma quase absoluta liberdade de expressão, o direito de o cidadão comum portar armas, a necessidade de julgamentos abertos e com júri, proibição de penas cruéis e outras liberdades. As emendas estabelecem um diálogo imediato com a experiência de guerra contra a Inglaterra, consagrando a proeminência do indivíduo sobre o Estado e manifestando a desconfiança diante do Estado que Paine havia expressado no seu *Common Sense* (PINSKY J; PINSKY. C, 2005, p. 142).

dirigiu o movimento de Independência, foi beneficiado por essa cidadania (PINSKY J; PINSKY. C, 2005, p. 143-144).

Apesar dos problemas que existiam neste novo país, tais como, a perseguição dos indígenas, o mundo via nos Estados Unidos da América, um exemplo de liberdade religiosa, de liberdade de imprensa, de sufrágio universal<sup>14</sup> masculino e de educação pública, e isto seduzia. O cidadão norte-americano parecia gozar de uma liberdade inédita, isto atraía muitos visitantes. A liberdade era a questão central da democracia, tanto na França, onde buscavam garantir a liberdade individual contra a falta de igualdade social, quanto nos EUA, onde a liberdade individual aparecia como garantia na luta contra uma potência externa (PINSKY J; PINSKY. C, 2005, p. 148).

Embora aparentemente houvesse a igualdade, pois, não era possível distinguir o voto do intelectual do voto do ignorante, o que passava a distinguir as pessoas era o dinheiro. O que a política tornava igualitário, o sucesso financeiro distinguia.

A possibilidade de enriquecer destruía os valores de convivência harmônica. Essa elite que tinha sido pobre agora queria, mais do que nunca, o bem-estar material. [...] A idéia de um país de igualdade e de oportunidades econômicas reforçou o grande sonho americano que atraía milhões de imigrantes europeus e orientais. Repetindo o gesto dos pais peregrinos calvinistas, os russos ortodoxos, irlandeses católicos, judeus, italianos católicos e centenas de outros grupos desembarcavam nos EUA em busca de uma vida melhor. Tantos imigrantes assustavam os que haviam chegado antes, que viam riscos à identidade nacional. Porém, o desejo da cidadania norte-americana e a ideia de progresso material tornaram-se, exatamente, o cimento que uniu o país (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 148-149).

Por tal motivo, os EUA reproduziam a ideia primordial do liberalismo:

---

<sup>14</sup> A classe trabalhadora foi concedido o sufrágio universal, que pressupunha um mínimo de alfabetização e isso exigia educação elementar em massa. O desenvolvimento tecnológico solicitava trabalhadores menos ignorantes e mais hábeis, a especialização do trabalho e a maquinaria exigiam o conhecimento da leitura, da escrita e rudimentos da ciência. A escola passou a ser vista como capaz de contribuir para a qualificação Profissional e de ensinar todas as crianças a serem bons cidadãos (MACHADO, 1999. p. 32).

O sonho americano do sucesso material e de *oportunidades iguais* para todos constituiu uma unidade poderosa. Não importava a realidade de miséria da maioria dos imigrantes: difundiu-se a *ideia de que o trabalho duro levava as pessoas ao sucesso e que o fracasso era falta de esforço*. [...] Tratava-se da difusão de uma crença do senso comum no valor do indivíduo. A pobreza não era vista como uma chance de caridade ou um dado natural e consagrado, mas como fruto da preguiça e falta de esforço. Sair dela era um ato de vontade, jamais uma imposição do sistema em si (PINSKY; PINSKY, 2005, p.149. Grifos nossos).

Além da questão da liberdade e da democracia que impressionavam os visitantes, o grande desenvolvimento industrial era concebido como sinônimo de progresso. Isso porque reduzia o número de desempregados e aumentava a possibilidade de garantir a todos a oportunidade de ascensão econômica, camuflando os sinais da crise do capitalismo nos EUA (GALIANI, 2009, p. 59-60).

Outro fator que possibilitou a arrancada dos EUA foi o Imperialismo, impulsionado pelo capitalismo concorrencial e monopolista, contribuindo decisivamente para um conflito generalizado, entre as nações. A guerra permitiu uma grande arrancada econômica dos EUA:

O desenvolvimento do capitalismo em fases diferentes não perdeu o caráter essencial na sua forma de acumulação. Isso permite concluir que o Imperialismo foi gestado a partir da Revolução Industrial e que o próprio Imperialismo gestou a Primeira Guerra Mundial. Esta permitiu aos Estados Unidos uma inversão de relações externas, passaram de devedores para credores e com potencial, inclusive, de fazer empréstimos em dinheiro. O grande desenvolvimento econômico, a partir da década de 1920, mascarava, de certa forma, os conflitos sociais e criava uma imagem eufórica de uma nação autossuficiente. [...] O avanço monopolista, embora proibido em alguns Estados americanos, trazia um significativo aumento de produtividade nas fábricas, ao lado de notável indiferença pelo bem-estar social dos trabalhadores. A inversão econômica obtida pelos Estados Unidos, além de estar vinculada à Primeira Guerra Mundial, fundamentou-se no modelo liberal 'laissez faire, laissez passer'<sup>15</sup>. Este modelo favoreceu o crescimento econômico da nação norte-americana, mas foi considerado por alguns historiadores, como Huberman e

---

<sup>15</sup> A expressão francesa tem o significado de "deixai fazer, deixai ir, deixai passar".

Hobsbawn<sup>16</sup>, como um crescimento desordenado, onde a superprodução, a saturação do mercado, o acesso a novas mercadorias por apenas um segmento da sociedade, a expansão desmedida do crédito bancário, o protecionismo rígido de alguns produtos, levaram a bancarrota (GALIANI, 2009, p. 61-62).

O modelo de produção liberal favorecia o crescimento econômico, porém, limitava a liberdade dos sindicatos:

O movimento sindical, que avançara significativamente nos governos do republicano Theodore Roosevelt (1901 a 1909) e do democrata Woodrow Wilson (1913 a 1921), passou a ser combatido pelos empresários que preferiam a doutrina Morgan, segundo a qual os direitos e interesses dos trabalhadores eram melhores defendidos pelos patrões, a quem “Deus” confiara o controle da propriedade produtiva (GALIANI, 2009, p. 62).

Com a criação do Partido Comunista Americano, em 1919, este conflito entre Morganistas e Progressistas foi acirrado, disseminando o “Grande Pânico Vermelho” que tinha como idéia fundamentalista o pensamento “100% americano<sup>17</sup>” (GALIANI, 2009, p. 62).

Com o aumento da tecnologia, empregos foram perdidos. O grande número de trabalhadores demitido provocou a queda nas vendas. O salário não permitia o consumo dos produtos produzidos. Era preciso aumentar o salário dos trabalhadores. Além do que, os modelos Fordista e Taylorista<sup>18</sup> vistos como exemplo de produtividade e lucro, passam a preocupar, por conta dos estoques e prejuízos. Nos Estados Unidos, ainda havia a insistência em mascarar a crise que estava sendo gerada pelo próprio modelo capitalista. Os investimentos dos proprietários, financiados por bancos, passaram a ser cobrados rigidamente. As ações das empresas viram os seus valores

---

<sup>16</sup> Ver em: HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986; HUBERMAN, L. **História da Riqueza dos Estados Unidos**. São Paulo: Brasiliense, 1978; HOBBSAWN, E. J. **A era dos Impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

<sup>17</sup> Isso se deu somente após a Revolução Russa de 1917. O perigo vermelho que rondava a Europa fez com que alguns setores do empresariado passassem a defender uma política de isolamento. Algumas medidas foram impostas, entre as quais a restrição à imigração europeia, a fim de evitar a entrada das idéias anarquistas e comunistas no país. Com este intuito, os Estados Unidos mantinham uma relação política de isolamento com a Europa, mas nem por isso deixavam de estimular os investimentos econômicos privados nos países europeus (GALIANI, 2009, p. 62-63).

<sup>18</sup> Sobre os modelos fordista e taylorista ver, dentre outros: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

despencando. Aqueles que colocaram ações da Bolsa de Valores à venda contribuíram para a Quebra da Bolsa de Valores, em 1929, e isso acarretou numa sequência de falências. O resultado imediato tanto nos Estados Unidos, quanto na Europa, foi o de demissão em massa de milhares de trabalhadores. Sem emprego, sem salário, os trabalhadores passaram a viver na miséria absoluta e fome, enquanto nos armazéns a produção agrícola continuava estocada (GALIANI, 2009, p. 64- 65).

Com isso,

A crise econômica de 1929, por exemplo, desencadeou uma crise social generalizada e, para assegurar a continuidade do capitalismo, a reformulação do liberalismo se fazia necessária. É com esta preocupação que ocorreram os ajustes econômicos, também denominados de *'New Deal'*<sup>19</sup> (GALIANI, 2009, p. 67).

Para superação da crise econômica e social, de 1929, a intervenção do Estado na economia tornou-se uma saída para os Estados Unidos. Nestes ajustes, o Presidente Roosevelt<sup>20</sup> foi fundamental<sup>21</sup> (GALIANI, 2009, p. 68). Dentre as medidas de Roosevelt, o New Deal,

Apesar de não obter um êxito total e nem gerar um consenso interno, consistiu em um amplo arranjo de medidas governamentais para apoiar organizações financeiras, comerciais e industriais em dificuldades, aliado a um conjunto de iniciativas que visava fomentar empregos e melhorias na vida dos trabalhadores do campo e da cidade. [...] As várias organizações sindicais daquele país conheceram, então, seu período áureo, o que foi um dos resultados mais significativos do *New Deal*. Este veio ao encontro do movimento progressista norte-americano, que denunciava os monopólios, combatia o emprego das crianças nas fábricas, pleiteava a regulamentação do trabalho das mulheres, reivindicava indenizações por acidentes de trabalho, além da melhoria nas condições de habitação e saúde dos operários, entre outros

---

<sup>19</sup> A expressão significa Novo acordo.

<sup>20</sup> Quando Roosevelt tornou-se presidente, a nação estava diante da mais severa crise econômica de sua história. Praticamente todos os bancos estavam fechados; havia, pelo menos, 13 milhões de desempregados; muitas indústrias tinham virtualmente cessado de operar, a economia agrícola atingira o ponto mais baixo de todos os tempos. Roosevelt apontou as dificuldades pelas quais a nação norte-americana estava passando com tom realista e propôs a recuperação nacional enfatizando o resgate do valor do trabalho como valor moral e social (GALIANI, 2009, p. 68-69).

<sup>21</sup> Sobre as ações de Roosevelt em seu mandato, ver GALIANI, C. Educação e Democracia em John Dewey, 2009 p. 68-73.

benefícios ostensivamente divergentes dos interesses capitalistas em vigor (GALIANI, 2009, p. 72).

A intervenção do Estado, como tentativa de planejar uma economia para manutenção do capitalismo, assegurou alguns direitos dos trabalhadores, passando a ser conhecida como Estado de Bem-Estar Social. Nos Estados Unidos, a nova concepção de Estado, deixou o liberalismo dividido em duas correntes: A primeira, ligada ao princípio de liberdade como direito natural, onde se enquadravam aqueles que rejeitavam qualquer ação governamental que controlasse uma política social; e a segunda, defendia o princípio de que a sociedade organizada deveria usar os seus poderes para estabelecer as condições nas quais a massa dos indivíduos tivesse real liberdade (GALIANI, 2009, p. 72-73).

A compreensão sobre o conceito de liberdade está relacionada,

[...] a dar condições para que as multidões participassem dos vastos recursos materiais, em outras palavras, permitir a todos participarem, legalmente, da distribuição de bens materiais. Mas de que forma ocorreria essa permissão? Por meio de leis? Por uma mudança nas relações de produção? Dewey propõe um caminho, via educação, por intermédio da qual o Estado proporcionaria oportunidades para que todas as pessoas, independente de classe social, participassem do processo educativo escolar. Assim, a educação institucional assumiu uma função social (GALIANI, 2009, p. 72 – 73).

Desta forma,

A escola assume a função de amenizadora das contradições sociais, o espaço escolar apresenta-se como neutro, um local onde todos teriam as mesmas oportunidades, os conteúdos ensinados tinham a função de habilitar os alunos para uma ascensão social, que dependia, porém, muito mais do esforço e capacidade de cada um. O Estado foi chamado para encarregar-se da instrução de todas as classes da população, independentemente de sua condição social (GALIANI, 2009, p. 73).

Diante do contexto que expomos sobre os Estados Unidos e do papel atribuído à escola, tratamos, no próximo capítulo, de como John Dewey, inserido neste contexto, absorveu as ideias e as transformações que se

expressaram na sua proposta educacional. Na busca de construir a sua própria concepção filosófica, John Dewey fez um balanço de algumas correntes filosóficas de sua época, buscando apreender o significado da experiência humana para a aquisição do conhecimento (CUNHA, 1994, p. 25). Buscaremos compreender, portanto, qual a relação entre o liberalismo e a sua proposta educacional.

## **2. A EXPRESSÃO LIBERAL EM JOHN DEWEY (1859 – 1952): PRINCÍPIOS E PROPOSTA EDUCACIONAL**

### **2.1 O “liberalismo renascente” e os princípios liberais em John Dewey**

John Dewey (1859-1952) nasceu em Burlington, Vermont, no dia 20 de outubro de 1859. Estudou na sua cidade até a escola secundária. Na Universidade de Vermont, interessando-se pela filosofia e pelo pensamento social, graduou-se no ano de 1879. Dois anos depois, ingressou na Universidade John Hopkins, onde havia uma grande efervescência intelectual. Foi neste espaço que ele tornou-se doutor, defendendo a tese sobre psicologia de Kant, em 1884. Trabalhou na Universidade de Michigan por dez anos e ali buscou novas vias que situassem o pensamento filosófico mais próximo dos problemas práticos (DEWEY, 1980, p. VI).

Em 1894, transferiu-se para Universidade de Chicago. Participou ativamente dos trabalhos da *Hull House*, onde pode conhecer diretamente os problemas sociais e econômicos causados pela urbanização, pelo rápido progresso tecnológico e pelo crescente afluxo de imigrantes. Assim sendo, teve amplo contato com operários, sindicatos, políticos de esquerda e radicais de diferentes orientações. Na Universidade, as suas atividades levaram-no a reunir um grupo de amigos, preocupados com problemas filosóficos. Dessa reunião surgiu a sua publicação “Teoria Lógica”, em 1903. O que teve maior ressonância na sua atuação na Universidade foi a criação da Escola Elementar da Universidade, que também ficou conhecida como Escola-Laboratório, uma espécie de escola experimental da história da educação (DEWEY, 1980, p. VI).

Na Escola Elementar pode verificar a aplicabilidade prática de suas ideias filosóficas e psicológicas na educação. Era uma espécie de laboratório de ensino que garantia liberdade para professores e alunos, criando novos métodos e técnicas pedagógicas, que abalavam os pilares da escola tradicional: ordem, disciplina e passividade dos alunos (MILLS, 1960, p. 309 - 314 *apud* CUNHA, 1994, p. 20).

Assim sendo, foi na Escola Elementar da Universidade de Chicago que Dewey tornou-se um dos maiores nomes da educação. Foi lá que ele escreveu

incessantemente sobre teoria educacional. No ano de 1904, deixou Chicago e transferiu-se para Columbia. Já era conhecido e tinha seus estudos difundidos mundialmente. Os seus alunos, que se dirigiam ao *Teachers College*, da Universidade de Columbia, foram responsáveis pela difusão de seus estudos. Dewey deixou a Universidade de Columbia, no ano de 1930, mas continuou escrevendo. Em 1937, presidiu a comissão pública que deveria investigar a veracidade das acusações contra Leon Trotsky, concluindo a sua inocência. Faleceu no ano de 1952, com 92 anos, deixando uma extensa obra (DEWEY, 1980, p. VI).

O pensamento de Dewey nos remete ao Pragmatismo. “A invenção do termo coube a Peirce<sup>22</sup>, em torno de 1870, porém sua popularização ocorreu com o trabalho de James” (MASSON, 2009, p. 134). William James (1842-1910) foi um dos fundadores do pragmatismo americano. James considerou que, dependendo do ponto de vista de que se parte, pode-se estar certo ou errado. Propõe, então, um método *pragmático* para solucionar as intermináveis disputas metafísicas, concluindo que a função da filosofia deveria ser “prática” (experimental) e não teórica (abstrata), pois acha que as doutrinas (conceitos) têm um valor prático, utilitário (DORE SOARES, 2000, p. 246-247).

William James (1842-1910) e George H. Mead (1863-1931), juntamente com Charles S. Peirce (1839-1914) e o próprio John Dewey, são considerados os fundadores do movimento filosófico conhecido como pragmatismo, tido como genuinamente americano; os traços definidores desse pensamento têm estreita relação com os fatos que marcaram o desenvolvimento da nação estadunidense [...]. [os] princípios básicos podem ser assim resumidos: o pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática de vida; as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não constitua um sistema acabado e imutável; a inteligência garante ao homem capacidade para alterar as condições de sua própria experiência (CUNHA, 1994, p. 19).

Em relação à concepção de prática, a “de Peirce era científico-experimental, a de James era mais geral e referente ao cotidiano e a de Dewey estava voltada para a solução de problemas, fossem eles científicos ou

---

<sup>22</sup> A introdução do termo na filosofia ocorreu em 1878, por Charles Peirce, no artigo *Como tornar claro nossas idéias*, publicado em *Popular Science Monthly*. Nota da autora no texto.

cotidianos” (GHIRALDELLI JR., 1999, p. 36 apud MASSON, 2009, p. 135). Nesse sentido, “O imperativo da educação responder aos problemas sociais fundamenta-se na tendência filosófica do Pragmatismo, que Dewey traz para a educação” (FREITAS, 2009, p. 48):

Qual então o verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação? Em primeiro lugar, significa poder a pessoa, velha ou moça, extrair de sua experiência presente tudo o que nela houver para si nesse momento em que a tem. Quando a idéia de preparação se faz o objetivo dominante da atividade<sup>23</sup>, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro. E nessa medida, a real oportunidade de preparação para o futuro vem a se perder. O ideal de usar o presente simplesmente para se preparar para o futuro contradiz-se a si mesmo (DEWEY, 1979b, p. 43).

Em Dewey, portanto, encontramos uma forte influência do pensamento de James, mas ele buscou “[...] sintetizar um novo tipo de pragmatismo que, em uma linguagem atualizada, entrelaça valores cognitivos, éticos e sociais” (KINOCHI, 2007, p. 222 apud MASSON, 2009, p. 135). Este novo tipo foi denominado de Pragmatismo Instrumentalista para se diferenciar do Pragmatismo de Charles Sanders Peirce e William James. Dewey opõe o seu Pragmatismo Instrumentalista, segundo o qual o conhecimento não é mais do que uma atividade dirigida e parte funcional da experiência<sup>24</sup>. Para ele, o pensamento seria o esforço para reconstruir a atividade do indivíduo e colocá-lo em condição de se adaptar às novas situações. Sua intenção era mostrar que o pensamento é uma fase indispensável da ação, quando esta é complexa e progressiva. Seu Pragmatismo Instrumentalista procura reabilitar o pensamento e não sacrificá-lo. Sua concepção de pensamento leva-o a inverter os graus de inteligibilidade: o mais alto seria o das ciências humanas, ao tratar com objetos mais fáceis de serem compreendidos, porque eles são criados pelo próprio espírito em atividade incessante, tanto na natureza quanto na sociedade (DEWEY, 1980, p. X).

A concepção de Pragmatismo Instrumentalista é assim definida:

---

<sup>24</sup> O conceito de experiência é o “[...] elemento chave de sua concepção educacional” (WARDE, 1984, p. 128). Para Dewey, a educação é a experiência inteligente, devendo ocorrer em todas as situações, e a escola seria uma delas (WARDE, 1984, p. 128).

[...] a atividade inteligente não é algo que vem de fora, mas como produto da “natureza que realiza suas próprias forças em busca de uma produção mais plena e mais rica em acontecimentos”. Da mesma forma que a atividade inteligente nas ciências naturais, a atividade moral do homem não é concebida pelo instrumentalismo como dirigida por uma prévia “ideia do bem”. A ação moral [...] é conduzida por três princípios de origens distintas: o bem, concebido como fim, a regra do dever e a apreciação do outro. A necessidade de conciliar esses três princípios (que são fundamentalmente diferentes) é que originaria os problemas morais (DEWEY, 1980, p. VII - VIII).

Desta forma, o que Dewey pretendia com o Pragmatismo Instrumentalista era

[...] contribuir para o restabelecimento de uma unidade espiritual que o pensamento contemporâneo teria destruído. Para Dewey, o pensamento contemporâneo estabeleceu dicotomias entre o ideal e o real, entre o espírito e a natureza, e essas dicotomias manifestam-se claramente nas especializações irreduzíveis do matemático e do historiador, dos humanistas e dos engenheiros. A pedagogia tradicional teria mantido essa oposição, formando, de um lado, homens de ação, nos quais o pensamento é sacrificado, e de os contemplativos, voltados exclusivamente para o pensamento abstrato (DEWEY, 1980, p. VIII-X).

Dewey ao se preocupar com o trabalho também o tomou a partir do princípio de *atividade*; expressão da “inteligência em ação” (FREITAS, 2009, p. 59): “Tudo, afinal, se resume na atividade em que entra a inteligência reagindo ao que lhe é externamente apresentado” (DEWEY, 1930, p. 72 *apud* DORE SOARES, 2000, p. 256). Foi relevante a influência de Dewey no campo educacional, “especialmente sobre a corrente liberal pragmatista do movimento renovador da educação brasileira nas décadas de 1920 e 1930, representado pelos Pioneiros da Educação Nova” (MASSON, 2009, p. 135).

Conforme afirmamos no primeiro capítulo, Dewey estava situado na segunda fase do liberalismo. Viveu e absorveu muitas das críticas tecidas contra o liberalismo clássico e suas extremações. No entanto, as suas reflexões ultrapassam a fase do liberalismo de transição refletindo, também, no período do liberalismo multifacetado (WARDE, 1984, p.106).

O período de análise de Dewey refere-se ao contexto de crise econômica-política mundial do capitalismo, ao qual o liberalismo buscava responder (FREITAS, 2009, p. 36), sendo que,

[...] o período sobre o qual Dewey se debruça, detectando uma crise do liberalismo, é o da Grande Depressão, cuja acentuada crise da economia mundial (1929-1939) gerou grandes ameaças para a burguesia ocidental, ameaças essas tanto à direita quanto à esquerda (PEIXOTO, 1998, p. 144).

Para Hobsbawn (1995, p. 93-94), no período entre guerras, a globalização da economia dava sinais de que parara de avançar. A integração da economia mundial estagnou ou regrediu. Antes da guerra foi um período de muitas migrações<sup>25</sup> em massa. Estes migrantes pararam ou foram represados pelas perturbações das guerras e restrições políticas. Durante a Grande Depressão o fluxo internacional de capital pareceu secar. Neste contexto, os Estados Unidos, passava a ser praticamente autossuficiente, exceto, pelo suprimento de algumas matérias primas. Cada Estado fazia o máximo possível para proteger suas reservas da economia mundial, que estava visivelmente em apuros.

Em 1924, houve um pouco de calma. Os preços caíram, incomodando os fazendeiros dos EUA. Na Europa Ocidental o desemprego era assombroso, chegando entre 10% e 12%, enquanto nos EUA a taxa era de 4%. Era uma economia realmente a pleno vapor. Esta economia foi abalada pela Crise de 1929, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York. A produção industrial americana caiu cerca de um terço entre 1929 e 1931. Considera-se que a Grande Depressão foi o mais trágico momento na história do capitalismo, ela destruiu o liberalismo econômico por meio século (HOBSBAWN, 1995, p. 94-99).

A respeito do desemprego em massa cabe destacar que este se tornou a pedra fundamental da política econômica nos países de capitalismo reformado. Destaca-se o economista Maynard Keynes (1883-1946):

---

<sup>25</sup> Durante os quinze anos que precederam 1914, quase 15 milhões de pessoas desembarcaram nos EUA. Nos quinze anos seguintes, o fluxo diminuiu para 5,5 milhões, e durante a década de 1930 e a guerra, parou quase por completo: menos de 750 mil pessoas entraram nos EUA (Historical Statistics 1, p. 105, tabela C 89 – 101 apud HOBSBAWN, 1995, p. 93).

O argumento keynesiano em favor dos benefícios da eliminação permanente do desemprego em massa era tão econômico quanto político. Os keynesianos afirmavam, corretamente, que a demanda a ser gerada pela renda de trabalhadores com pleno emprego teria o mais estimulante efeito nas economias em recessão. Apesar disso, o motivo pelo qual esse meio de aumentar a demanda recebeu tão urgente prioridade – o governo britânico empenhou-se nele mesmo antes do fim da Segunda Guerra Mundial – foi que se acreditava que o desemprego em massa era política e socialmente explosivo, como de fato mostrara ser durante a Depressão (HOBSBAWN, 1995, p. 100).

O liberalismo clássico parecia estar morto, diante da Grande Depressão,

O período de 1929-33 foi um abismo a partir do qual o retorno a 1913 torna-se não apenas impossível, como impensável. O velho liberalismo estava morto, ou parecia condenado. Três opções competiam agora pela hegemonia intelectual-política. O comunismo marxista era uma. [...] Um capitalismo privado de sua crença na otimização de livres mercados, e reformado por uma espécie de casamento não oficial ou ligação permanente com a moderada social-democracia de movimentos trabalhistas não comunista, era a segunda e, após a Segunda Guerra Mundial, mostrou-se mais efetiva. Contudo, a curto prazo não era tanto um programa ou alternativa política consciente quanto uma sensação de que, uma vez terminada a Depressão, jamais se deveria permitir que tal coisa voltasse a acontecer, e, no melhor dos casos, uma disposição de experimentar estimulada pelo evidente fracasso do liberalismo clássico do livre mercado. [...] A terceira opção era o fascismo, que a Depressão transformou num movimento mundial, e, mais objetivamente, num perigo mundial (HOBSBAWN, 1995, p. 111-112).

O liberalismo sofreu uma queda entre as guerras, pois,

[...] Os radicais, os socialistas e comunistas que viveram esse período tinham a tendência a ver a era de crise global como a agonia final do sistema capitalista. Diziam que o capitalismo não mais podia dar-se ao luxo de governar através da democracia parlamentar e sob liberdades liberais, que incidentalmente haviam proporcionado a base de poder aos movimentos trabalhistas moderados e reformistas. Diante de problemas econômicos insolúveis e/ou uma classe operária cada vez mais revolucionária, a burguesia agora tinha de apelar para a força e a coerção, ou seja, para alguma coisa semelhante ao fascismo (HOBSBAWN, 1995, p. 139).

John Maynard Keynes exerceu influência considerável nas conclusões de Dewey sobre as formulações necessárias para seu “liberalismo renascente”. Mas, a crise anunciada por Dewey também teve outra causa, além dos efeitos políticos e econômicos da Grande Depressão, ela evidenciou a potencialidade do socialismo<sup>26</sup> (PEIXOTO, 1998, p. 146).

Dewey utiliza o termo “liberalismo renascente” para a segunda fase do liberalismo denominado, também, de liberalismo de transição. Este momento, como evidenciamos no primeiro capítulo, é o momento de transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista. A grande crise de 1929, com as tensões sociais criadas pela inflação e pelo desemprego, provocaram em todo o mundo ocidental um forte aumento das despesas públicas para a sustentação do emprego e das políticas dos trabalhadores (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 417 apud FREITAS, 2009, p. 24).

Dewey insistia na necessidade de o “liberalismo renascente” estabelecer um planejamento a longo prazo. Assim,

A insistência de Dewey (1970) na necessidade de o liberalismo renascente estabelecer um planejamento a longo prazo, porém, claro e inequívoco de mudanças na organização social, com o objetivo de socializar as “forças de produção”, visando a uma distribuição mais democrática das riquezas advindas do desenvolvimento da ciência e da técnica, era profundamente influenciada por esse panorama histórico, que, por um lado, colocava em xeque o liberalismo, dada a depressão econômica e o avanço da direita e, por outro, apresentava o sucesso da economia socialista (PEIXOTO, 1998, p. 147).

Freitas (2009, p. 39) sustentado em Hobsbawn (1995) aponta que a “ameaça” às instituições liberais tem alguns dados reais interessantes, chamando a atenção para o fato de que entre 1914 e 1945 há uma retirada acelerada e cada vez mais catastrófica das instituições políticas liberais:

---

<sup>26</sup> O trauma da Grande Depressão foi realçado pelo fato de que um país rompera clamorosamente com o capitalismo pareceu imune a ela: A União Soviética. Enquanto o resto do mundo, ou pelo menos o capitalismo liberal ocidental, estagnava, a URSS entrava numa industrialização ultrarrápida e maciça sob seus novos Planos Quinquenais. [...] Pois o que eles tentavam compreender não era o fenômeno da URSS em si, mas o colapso de seu próprio sistema econômico, a profundidade do fracasso do capitalismo ocidental. Qual era o segredo do sistema soviético? Podia-se aprender alguma coisa com ele? Ecoando os Planos Quinquenais da URSS, “Plano e Planejamento” tornaram-se palavras de moda na política (HOBSBAWN, 1995, p. 100-101).

Em resumo, o liberalismo fez uma retirada durante toda a Era da Catástrofe, movimento que se acelerou acentualmente depois que Adolf Hitler se tornou chanceler da Alemanha, em 1933. Tomando-se o mundo como um todo, hoje talvez 35 ou mais governos constitucionais e eleitos em 1920 (dependendo de onde situamos algumas repúblicas latino-americanas). Até 1938, havia talvez dezessete desses estados, em 1944 talvez, doze, de um total global de 65. A tendência mundial parecia clara. Talvez valha a pena lembrar que nesse período a ameaça às instituições liberais vinha apenas da direita política, já que entre 1945 e 1989 se supôs quase como coisa indiscutível, que vinha essencialmente do comunismo. Até então, o termo “totalitarismo”, inicialmente inventado como uma descrição ou autodescrição do fascismo italiano, era aplicado quase só a esses regimes. A Rússia soviética (a partir de 1922, URSS) estava isolada, e não podia e nem queria, após a ascensão de Stalin ampliar o comunismo. A revolução social sob a liderança leninista (ou qualquer outra) deixou de espalhar-se depois que a ordem inicial do pós-guerra refluíu. Os movimentos social-democratas (marxistas) tornaram-se mais forças mantenedoras do Estado que forças subversivas, e não se questionava seu compromisso com a democracia. Nos movimentos trabalhistas da maioria dos países, os comunistas era minoria, e onde eram fortes, na maior parte dos casos foram, ou tinham sido, ou iriam ser suprimidos. O medo da revolução social, e do papel dos comunistas nela, era bastante real, como provou a segunda onda da revolução durante e após a Segunda Guerra Mundial, mas nos vinte anos de enfraquecimento do liberalismo nem um único regime que pudesse ser chamado de liberal-democrático foi derrubado pela esquerda (HOBSBAWN, 1995, p. 115-116).

Ainda sobre a crise do liberalismo, é importante mencionar:

De fato, o diagnóstico de Dewey (1970) sobre uma crise do liberalismo era muito procedente, e foi uma crise prolongada e exarcebada fundamentalmente durante a II Guerra. No entanto, cabe acrescentar que foi uma crise contraditória, uma vez que a ameaça da direita e as alianças durante a guerra fortaleceram, em certo sentido, os princípios liberais de democracia e liberdade trabalhados ideologicamente até hoje pela burguesia mundial. Esses princípios liberais passam a ser trabalhados após a Guerra com conteúdos reformulados, como previa Dewey (1970) (PEIXOTO, 1998, p. 148).

Assim, Dewey elabora as suas reflexões a partir dos Estados Unidos, exatamente quando este se encontrava num processo de acelerada capitalização e de desenvolvimento das forças produtivas. Este era o momento

em que os Estados Unidos caminhava rumo a transformação de grande potência imperialista (PEIXOTO, 1998, p. 124). Com relação a este contexto de Dewey, podemos pontuar que:

As formações sociais capitalistas que emergiram da luta contra o modo de produção feudal e que guardam resíduos desse modo de produção, tenderiam à criação de uma supra-estrutura altamente complexa, multifacetada, e a dominação de uma concepção de Estado forte, pelos quais (supra-estrutura como um todo e Estado em particular) passaria a construção da hegemonia burguesa. Na formação social norte-americana a construção da hegemonia burguesa se fez de maneira mais “simples” na medida em que o progresso de capitalização e de hegemonização não esbarram com os “resíduos parasitários” de épocas pré-industriais; a infra-estrutura exerce aí o papel subordinado e complementar (não careceu, como na França, de compatibilizações complexas com setores como os pequenos proprietários e a Igreja) (WARDE, 1984, p. 114-115).

A construção da hegemonia burguesa nos Estados Unidos fez o movimento “de baixo para cima”, da sociedade civil para o Estado. Este é considerado um elemento muito importante na compreensão do fato de que as pregações liberais e o liberalismo como modo de vida e de organização do Estado tivessem naquele país, um caráter mais “democratizante”, “participativo”, mais descentralizado, do que na tendência europeia (WARDE, 1980, p. 115-116; PEIXOTO, 1998, p. 125).

É necessário destacar, no entanto, que apesar de estar refletindo, tendo como pressuposto essa base do liberalismo norte-americano, Dewey ultrapassa essas fronteiras e limites teóricos [...] elabora um trabalho mais amplo, indicando a necessidade de uma reformulação do liberalismo, que renunciava uma crise, diante dos desafios colocados pelo desenvolvimento da própria sociedade e dos riscos já iminentes em sua época tanto do fascismo como o do socialismo (PEIXOTO, 1998, p. 125).

Diante dos riscos iminentes do fascismo e do socialismo, Dewey estabelece as suas ideias na necessidade de melhoria das condições sociais no capitalismo e na necessidade de corrigir distorções diante da concepção de formação dos indivíduos. Tratava-se de ampliar o conceito de indivíduo, mudando para “entes coletivos”. Desta forma, sendo a sociedade civil espaço dos indivíduos, esses poderiam exercer a sua influência social, nos

agrupamentos e associações. Dewey não nega as desigualdades geradas pelo capitalismo, porém, não contesta e nem visa revolucioná-las, o que ele propõe é uma filosofia com domínios demarcados pelas regras do jogo democrático (PEIXOTO, 1998, p. 125; CUNHA, 1999, p. 67).

Suas reflexões centram-se, portanto, na ideia da necessidade de melhoria das condições sociais no capitalismo e da necessidade de corrigir distorções mediante uma concepção de educação dos indivíduos.

[...] abalado com os acontecimentos de sua época, identifica a existência de uma crise da concepção liberal e levanta, inicialmente, para caracterizar essa crise, duas idéias: a primeira é de que os princípios do liberalismo não podem apenas florescer em períodos de bom tempo social. Visando ultrapassá-la, Dewey (1970) mergulha numa análise histórica do desenvolvimento das ideias liberais do início de sua formulação (século XIX) até os meados do século XX, buscando o que ele chama de valores permanentes do liberalismo, o que representa a sua segunda ideia (PEIXOTO, 1998, p. 126).

Dewey acreditava que a crise do liberalismo era decorrente da descrença em seus princípios, na qual ocorre uma inversão da ideia progressista do liberalismo para uma concepção conjuntural e ultrapassada. A decorrência prática dessa descrença, não apenas subjetiva, já era sentida no período no qual o autor escreveu (PEIXOTO, 1998, p. 125-127). Ao analisar historicamente o liberalismo ele aponta algumas consequências, devendo se destacar que a admissão dos conflitos que o capitalismo engendrava é a expressão de uma das características da segunda fase do liberalismo (PEIXOTO, 1998, p. 131). Para Dewey, o liberalismo era passível de crítica, mas não em suas questões universais (os cinco princípios liberais). Nesse caso, em sendo universal, seria a formulação de pensamento mais adequada para que o mundo pudesse encontrar saídas para as muitas crises em que estava imerso (BORGES, 2006, p. 53). O triunfo do liberalismo não poderia se reverter na negação dos valores fundamentais formulados por ele em sua origem (PEIXOTO, 1998, p. 137).

A crise do liberalismo seria decorrente da descrença nestes princípios. Estudando o naturalismo individualista de John Locke (1632-1704), dos economistas clássicos e, da concepção de Jeremy Bentham (1748-1832), que

coloca as vias institucionais e jurídicas das lutas dos humanistas, trabalhistas e socialistas e a influência da concepção do método científico na recolocação do critério da razão, Dewey tira algumas consequências (PEIXOTO, 1998, p. 126-128):

A primeira é que, durante o desenvolvimento do liberalismo, a velha oposição entre o Estado e a liberdade de ação, econômica ou de crença, vai sendo derrubada, o que demonstra que o liberalismo não é uma concepção imutável. Ele, desde seu surgimento, vem se modificando dentro dos limites sociais que lhe são impostos. Os conflitos sociais e os movimentos fazem parte do desenvolvimento social e alteram o liberalismo, mantendo os seus princípios fundamentais. Isto porque, segundo o autor, desde sua origem, ele sempre significou uma concepção de *liberdade e de crença na ação* (PEIXOTO, 1998, p. 128. Grifos nossos).

Para afirmar a defesa aos princípios, sustentou que

[...] as ideias de liberdade, de individualidade e de inteligência livre tem valor duradouro, mais necessário hoje do que nunca. A tarefa do liberalismo é afirmar esses valores, de modo a mostrar sua importância intelectual e prática, em face das atuais forças e necessidades (DEWEY, 1970, p. 53).

Para que o liberalismo tivesse triunfo, ele não deveria negar os princípios, considerados preciosos e fundamentais:

[...] os valores de inteligência livre, da liberdade, da oportunidade de cada indivíduo de realizar suas potencialidades são preciosos demais para serem sacrificados a um regime de despotismo, especialmente quando o regime, em larga medida, é apenas o agente de uma classe econômica dominante em sua luta para conservar e estender os ganhos que acumulou às custas de uma genuína ordem social e de sua unidade e desenvolvimento. O liberalismo tem de se erguer de novo para formular os fins a que sempre se devotou em termos dos meios que são relevantes na situação contemporânea (DEWEY, 1970, p. 58 – 59).

Nesse sentido, na década de 1930, o desenvolvimento da crise mundial atingiu sensivelmente o pensamento de John Dewey.

A decorrência da crise das doutrinas totalitárias daquela época – o nazi-fascismo, o fascismo e o comunismo de inspiração stalinista – coloca-o diante do desafio de uma reflexão quanto aos descaminhos do liberalismo; doutrina que sustentou suas produções (CUNHA, 1994, p. 68).

### Para Dewey

Reduzir o problema do futuro a uma luta entre o fascismo e o comunismo será um convite à catástrofe, que poderá arrastar a própria civilização. Um liberalismo democrático, vivaz e corajoso, será a força capaz de evitar a desastrosa redução do problema (DEWEY, 1970, p. 90).

É devido a isto que a defesa de Dewey de um “renascente liberalismo” (DEWEY, 1970, p. 60 apud FREITAS, 2009, p. 35), se fundamenta no método da ampliação da democracia, como elemento fundamental para se diferenciar do fascismo e do socialismo, uma vez que, segundo Dewey, esses regimes se baseiam na aniquilação da democracia (PEIXOTO, 1998, p. 141-146).

Dewey pontua, também, a questão da liberdade, tendo essa um fator essencial às novas relações econômicas e ao seu desenvolvimento:

[...] Porque os liberais falharam em distinguir entre liberdade puramente formal e legal e liberdade efetiva de pensamento e ação, a história dos últimos cem anos é a história da não-realização de suas predições. Profetizou-se que um regime de liberdade econômica traria a interdependência entre as nações e, conseqüentemente, a paz (DEWEY, 1970, p. 42-43).

Freitas (2009, p. 48) destaca que os problemas enfrentados pelo capitalismo, e que o liberalismo deveria responder, estavam relacionados a um “novo problema: o da “organização social” (DEWEY, 1970, p. 58). A efetiva realização dos fins liberais constituiria na reversão dos meios primitivamente utilizados (WARDE, 1984, p. 122), sendo necessário o abandono do liberalismo do *laissez-faire* em prol de um “controle social organizado” (DEWEY, 1970, p. 87).

Assim sendo, a preocupação era a de acabar com o isolamento entre as classes, pois isso prejudicaria o progresso. Para fazer isso, reafirma-se o seu princípio democrático, pois a “forma de vida associada” acabaria também com

as barreiras entre as classes, pois integraria os sujeitos” (DEWEY, 1979a, p. 93). O método da democracia ofereceria a melhor possibilidade de resolver os conflitos, evitando medidas radicais de transformação social. No limite, o “radicalismo” que Dewey defendia compreenderia reformar as instituições, as quais deveriam ocorrer de forma gradual (FREITAS, 2009, p. 42-43-50).

Esse “radicalismo”, portanto, é entendido tanto em sentido oposto ao do uso da violência como, também, na crítica aos socialistas que defendiam a ação revolucionária. Dewey acreditava que estaria “revolucionando” a sociedade ao reformar as instituições (FREITAS, 2009, p. 43-61).

Nesse caso, para Dewey revolução significava

[...] um plano de reformas que adaptam as formas institucionais e jurídicas ao desenvolvimento alcançado pelas novas ‘forças de produção’, desenvolvimento este, produto do avanço da ciência e da tecnologia. Sem isso, é impossível a ampliação da democracia responsável pela ampliação do liberalismo, sem a qual este se manterá em crise e não conseguirá contrapor-se ao fascismo e ao socialismo (PEIXOTO, 1998, p. 141).

O método da democracia estava apoiado na crença de melhoria da sociedade e de correção das suas distorções pela via da educação dos indivíduos (WARDE, 1984, p. 62), o que pressupunha que o primeiro e mais importante degrau do processo de democratização seria universalizar a educação (DORES SOARES, 2000, p. 258).

O entendimento de Dewey sobre o que é democracia, conceito que extrapola o âmbito da ação política parlamentar, ao considerá-la como uma forma de vida associada, estava centrada na defesa da tese de que “educação é vida” e, portanto, caberia a escola reproduzir o tipo de sociedade que almejasse construir, a partir de uma educação pautada nos valores democráticos liberais, colocados por esse autor, como valores universais (FREITAS, 2009, p. 61-62).

O método da democracia, concebido como método da inteligência organizada, incluiria: 1) a democratização da ciência; 2) o método da democracia para a resolução dos conflitos sociais; e 3) no “liberalismo renascente”, a educação como fundamental, uma vez que ela não mudaria

apenas os hábitos e os pensamentos, mas, também, propiciaria uma efetiva ação dos indivíduos no processo de alteração das instituições (PEIXOTO, 1998, p. 138-139).

É neste sentido que Dewey defende:

A escola tem igualmente a função de coordenar na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive [...] impõe à escola uma *função fortalecedora e integradora* [...] A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, *equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional* que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade (DEWEY, 1979a, p. 23-93 Grifos nossos).

Para o liberalismo, os problemas existentes seriam decorrentes da falta de igualdade de direitos e de oportunidades na sociedade.

Os problemas causados pela divisão de classes, a pobreza, o desemprego, etc., são atribuídos pelo liberalismo à falta de igualdade de direitos e de oportunidades, na sociedade, para que todos, através de sua competência e esforço, pudessem vencer. Assim, a escola passou a assumir, a partir do início do século XX, com maior intensidade, a ideia de que proporcionaria essa igualdade de competição e, para isso, precisaria estar articulada com os ideais liberais; tarefa esta que o movimento escolanovista assumiu (FREITAS, 2009, p. 61).

As elaborações de Dewey, portanto, expressaram as preocupações enfrentadas pelo liberalismo desde os fins do século XIX e início do século XX (FREITAS, 2009, p. 61). Em sua formação, conviveu com o princípio de liberdade e viveu num contexto de luta pela democracia. Para Dewey, a luta de classes representa o desenvolvimento do princípio da inteligência organizada assegurando a liberdade. Os conflitos sociais e movimentos sempre existiram, fazendo parte do desenvolvimento social, alterando o liberalismo, que desde sempre significou uma concepção de liberdade e de crença na ação. Dewey, aos poucos modifica o liberalismo *laissez-faire*, introduzindo a ideia de ação

governamental, pautada nas ideias de liberdade e ação. Era primordial esse desenvolvimento do liberalismo, e aquilo que fosse contrário a esse desenvolvimento deveria ser encarado como estranho ao liberalismo e ser rejeitado, para que fosse retomada a potência necessária para responder aos novos desafios históricos (FREITAS, 2008, p. 42; PEIXOTO, 1998, p. 128-130).

Para Dewey, era preciso não só “florescer em bom tempo social” e sobre a realidade norte-americana. E, neste sentido, pontua que as medidas como as leis sobre as fábricas, as leis de proteção à mulher e à criança, de proibição do trabalho na mineração, de indenização dos trabalhadores, de responsabilidade empresarial, de redução de horas de trabalho, de previdência e do código trabalhista, contrariavam a ideia da liberdade exaltada pelo liberalismo do *laissez-faire*. O apoio a essas medidas vinha do humanitarismo, aliado a caridade evangélica e o romantismo. Com isso era visível que as uniões trabalhistas estavam ganhando forças e havia um ativo movimento socialista, onde Robert Owen era representante. Diante disso, o liberalismo começou gradativamente a mudar. Iniciou, dissociando-se da crença no *laissez-faire*, e engajando-se num movimento pautado na ação governamental, na ajuda aos desfavorecidos economicamente e no alívio de suas condições (DEWEY, 1970, p. 31).

Na nação norte-americana, tirando alguns que ainda aderiam ao liberalismo dos velhos tempos, a grande parte da nação definia a fé liberal, ideias e políticas para esta nova organização. A partir destas influências e que se desenvolveu uma fissura interna no liberalismo tendo, assim, uma história hesitante e confusa.

Quando se tornou evidente que disparidade, e não igualdade, era a real consequência do liberalismo do *laissez-faire*, os seus defensores desenvolveram um duplo sistema de justificação apologética. Em uma das frentes, recuaram para as desigualdades naturais dos indivíduos em suas estruturas morais e psicológicas, afirmando que a desigualdade de fortuna e *status* econômico é a consequência “natural” e justificável do livre jogo dessas diferenças inerentes. [...] A outra frente de defesa é a da incessante glorificação das virtudes de iniciativa, independência, escolha e responsabilidade, virtudes que se julgam centrais e inerentes aos indivíduos como tais (DEWEY, 1970, p. 45).

A concepção de individualidade, para a filosofia e para a psicologia do liberalismo inicial, era a de que,

[...] conduziam a concepção de individualidade como qualquer coisa feita, que já possuísse e que apenas precisasse, para entrar plenamente em ação, da remoção de certas restrições legais. Não se pensava que era algo em movimento, algo que apenas se realizava por contínuo crescimento (DEWEY, 1970, p. 46).

Para Dewey (1970), devido a esse equívoco na concepção de individualidade, havia pouca preocupação com a dependência real das condições sociais dos indivíduos. Era preciso que o liberalismo, fundado na importância do individualismo, considerasse, também, a estrutura da associação humana, que operava tanto positiva quanto negativamente no desenvolvimento dos indivíduos.

E com relação ao desenvolvimento dos indivíduos, Dewey destaca a inteligência como valor duradouro do credo liberal.

Deve-se aos liberais o mais grato reconhecimento pela sua valente batalha em prol da liberdade de pensamento, de consciência, de expressão e de comunicação. As liberdades civis que possuímos, por mais precárias que o sejam hoje, foram, em grande parte fruto dos seus esforços e dos liberais franceses que se empenharam na mesma batalha (DEWEY, 1970, p. 48-49).

Para Dewey, a crise do liberalismo estava ligada a falta de desenvolvimento e sustentação de uma concepção adequada de inteligência.

A tragédia do liberalismo dos primeiros tempos foi exatamente esta: ao tempo em que o problema da organização social era mais urgente, os liberais nada puderam trazer para a sua solução, salvo a concepção de que a inteligência é um bem individual (DEWEY, 1970, p. 51-52).

Os princípios liberais, conforme mencionamos, de liberdade e de oportunidade dos indivíduos para o desenvolvimento de suas potencialidades eram considerados preciosos demais. O comprometimento do liberalismo nesta fase renascente deveria ser com a liberação dos indivíduos de modo que a

realização de suas capacidades seja a lei de suas vidas e inteligência liberada, neste aspecto, era o modo de dirigir a mudança (DEWEY, 1970, p.59-60).

A escola era fundamental para o “renascente liberalismo”, pois ela incluía todas as influências que contribuiriam para formar as atitudes e disposições que constituiriam os hábitos dominantes da mente e do caráter. A adoção do método da inteligência serviria como alternativa para a ação social. Sobre a inteligência, Dewey sustenta:

Mas uma parte da resposta está em nosso hábito enraizado de considerar a inteligência uma possessão individual e o seu exercício um direito individual. É falso, contudo, que a liberdade e exame e de expressão não sejam modos de ação. São modos de ação extremamente poderosos. [...] O liberalismo tem de assumir a responsabilidade de tornar claro que a inteligência é um bem, um ativo social, que se reveste de função tão pública quanto é, concretamente, sua origem na cooperação social (DEWEY, 1970, p. 68 -69).

O conceito de inteligência possuía um caráter social para a proposta de reconstrução do liberalismo. Para Dewey era importante buscar na psicologia formal e abstrata a aprendizagem da natureza da inteligência. Rebatendo a concepção de desdém da identificação da inteligência com dons nativos dos indivíduos, acreditava na capacidade dos indivíduos de se apropriarem e responderem à inteligência, ao conhecimento, às ideias e aos propósitos integrados ao meio em que os indivíduos vivem (DEWEY, 1970, p. 65-71).

A democracia também poderia ganhar muito com a inteligência. O governo popular tornava necessário o uso elaborado de palavras que exercessem influência na ação política. A inteligência vista individualmente e atingida apenas por meio de métodos de persuasão verbal, foi considerada por Dewey como um dos problemas do declínio de prestígio do voto e do governo parlamentar (DEWEY, 1970, p.74).

A crise da democracia requer a substituição do conceito de inteligência, ora aceito, pelo da inteligência como é exemplificada no procedimento científico. A necessidade dessa mudança não fica satisfeita completamente com a exigência de maior honestidade e imparcialidade, embora essas qualidades estejam agora sendo corrompidas na discussão conduzida principalmente para servir a propósitos de supremacia

partidária, ou à imposição de algum interesse especial, mas oculto (DEWEY, 1970, p. 74).

Tratava-se de uma inteligência organizada, para constituir a democracia. Os conflitos, trazidos para o público, seriam discutidos e julgados por interesses mais amplos. Assim, não haveria violência, pois os interesses seriam julgados em defesa da grande maioria (DEWEY, 1970, p. 74- 80).

Além da ampliação da democracia e da liberdade, Dewey destaca a inteligência como valor importante, devendo ser alargada e entendida como um processo ativo, ampliado pelas políticas sociais que democratizassem o saber social. A inteligência ativa seria alcançada mediante a educação e a implementação de políticas sociais elaboradas pelo legislativo. Para que isso se efetivasse era preciso reformular o entendimento da educação presente em sua época, e o primeiro indicativo de reformulação de Dewey seria a crítica à maneira de se ensinar ciências nas escolas, não vendo a ciência apenas como aquisição de informação (PEIXOTO, 1998, p.135).

Dewey acreditava na necessidade de reformulação do liberalismo, buscando uma nova perspectiva, que não fosse de um liberalismo como doutrina superada, nem como doutrina dogmática, inabalável. Diante disto, era preciso que houvessem mudanças no próprio liberalismo (PEIXOTO, 1998, p. 132).

Não era possível a negação dos valores que foram formulados e se transformaram em valores universais pelo liberalismo em sua origem.

As crenças fundamentais do liberalismo que se transformaram em seus valores fundamentais são: liberdade, desenvolvimento das capacidades inerentes aos indivíduos – que só se torna possível com a liberdade -, e em função central da inteligência livre que se dá por meio de estudo, discussão e expressão. Os primeiros liberais, segundo Dewey (1970), não souberam compatibilizar essas idéias com os problemas que surgiram decorrentes da nova organização social. O liberalismo não soube, assim, enfrentar os novos tempos (PEIXOTO, 1998, p. 132).

Os liberais organizaram o pensamento acerca da liberdade, individualidade e inteligência, não considerando a relatividade histórica, o que os limitou as interpretações de sua época. Dewey considerava importante

considerar a relatividade histórica. Para ele, havia ficado claro que “os valores só existem conectados ao processo histórico e que a liberdade efetiva é uma função das condições sociais existentes em qualquer tempo determinado” (DEWEY, 1970, p. 42).

Para Dewey, o liberalismo, durante o seu processo de constituição, apresentou-se como anti-histórico, como se não fosse possível se desenvolver na medida em que a sociedade se desenvolvia. Para o autor, este foi um problema dos liberais dos primeiros tempos.

Especificamente, teriam reconhecido que liberdade efetiva é uma função das condições sociais em qualquer tempo determinado. Se tivessem feito isto, teriam sabido que, assim que as relações econômicas se tornassem as forças predominantemente controladoras dos padrões das relações humanas, a necessidade de liberdade dos indivíduos, que proclamavam, dependeria do controle social das forças econômicas, no interesse da grande massa dos indivíduos. Porque os liberais falharam em distinguir entre liberdade puramente formal e legal e liberdade efetiva de pensamento e ação, a história dos últimos cem anos é a história da não-realização de suas predições (DEWEY, 1970, p. 42).

Tratava-se de uma profecia, onde um regime de liberdade econômica traria a interdependência entre as nações e, por conseguinte, a paz. Mas, na realidade, o que se deu foi um período de guerras de crescente grandeza e poder destrutivo (DEWEY, 1970, p. 42-43). Assim sendo,

A doutrina básica dos primeiros economicistas liberais era a de que o regime de liberdade econômica, como o concebiam, dirigiria quase automaticamente a produção por meio da competição para canais de distribuição que proveriam, tão efetivamente, quanto possível, os bens e serviços socialmente acessórios [...] Os liberais supuseram que a motivação do interesse próprio do indivíduo libertaria tais energias produtoras marchando-se para uma crescente abundância. [...] Acima de tudo, identificando a extensão de liberdade em todos os seus modos de ser com a extensão do seu tipo particular de liberdade econômica, falharam completamente em prever a importância do controle privado dos meios de produção e distribuição sobre a liberdade efetiva das massas tanto nas indústrias como nos bens culturais. Uma era de poder na posse de poucos tomou o lugar da era de liberdade para todos prevista pelos liberais do começo do século dezenove (DEWEY, 1970, p. 43).

Dewey explicita que estes liberais não tinham como prever isso. O que ele salienta é que no momento em que não perceberam a posição histórica da interpretação de liberdade que lançaram, mais tarde, foi exatamente isso que gerou os problemas e obstáculos na consolidação do regime que professavam. Não compreenderam que assim como era necessário novas instituições legais e condições políticas como meios de assegurar a liberdade política era preciso atentar que o controle social das forças econômicas era também essencial e necessário, para que algo semelhante a igualdade e liberdade econômica se efetivasse (DEWEY, 1970, p.44).

Essa compreensão de Dewey, a respeito da liberdade e da democracia, parte inicialmente de sua própria formação. Quando iniciou sua carreira profissional, em 1884, na Universidade de Michigan, conviveu num ambiente democrático, que incentivava as responsabilidades e a liberdade dos jovens diante do sistema de ensino. O seu próprio casamento com Alice Chipman, que era incentivada por seu avô a ter liberdade de opinião, acabou por influenciar o seu pensamento intelectual. O contato com as idéias de George Herbert Mead, principalmente com suas teses psicológicas, fez com que desenvolvesse a noção de que a mente é uma instância dotada de função instrumental, encarregada de mediar às relações do organismo com o meio social. Juntou a isso, as idéias de William James, que fizeram com que ele reorientasse o seu pensamento filosófico. Era um rompimento com a tradição atomista, em vez de considerar o pensamento como sendo constituído por idéias e sensações situadas em compartimento estanque, a consciência passava a ser melhor descrita quando utilizava-se a noção de “continuidade” que implicava estados transitórios, “processos” e não “elementos” estanques (KNIGHT, 1950, p.44-45 apud CUNHA, 1999, p.19).

Partindo das concepções a respeito da inteligência, liberdade e pensamento, Dewey funda o movimento filosófico do Pragmatismo Instrumentalista, conforme já destacado. Este movimento, genuinamente americano, tem em si traços definidores e estreitamente relacionados com os fatos marcantes do desenvolvimento dos Estados Unidos. Os autores presenciaram e viveram o avanço dos colonizadores em direção ao oeste dos Estados Unidos, na luta pelo desbravamento do território inóspito. Presenciaram a experiência das transformações sociais e tecnológicas,

juntamente com o esforço em prol de um sistema político democrático. Tudo isso, fez com que houvesse uma descrença no fatalismo e uma certeza: só a ação humana movida pela inteligência e pela energia, pode alterar os limites da condição humana (CUNHA, 1999, p. 18-20).

Conforme mencionamos, Freitas (2009, p. 48) destacou que os problemas enfrentados pelo capitalismo, e que o liberalismo deveria responder, estavam relacionados a um “novo problema: o da “organização social” (DEWEY, 1970, p. 58). Ocorre que

[...] os liberais do início do século XIX, ao lutarem contra a organização social vigente, com o objetivo de emancipar os indivíduos, teriam desenvolvido uma potente crítica e análise. No entanto, as dificuldades começaram a aparecer e a efetivação dessa nova organização social mostrou-se insustentável. Dessa forma, o otimismo se dissolveu diante dos evidentes conflitos entre nações, classes e raças e, já no fim do século XIX, a crise do liberalismo tornava-se evidente (FREITAS, 2009, p. 37).

Juntamente com os conceitos de liberdade e de democracia, a inteligência foi concebida como um processo ativo. Para Dewey, neste momento de reformulação do liberalismo, era uma regra.

Na produção material, o método da inteligência é hoje a regra estabelecida. Abandoná-la, será reverter ao estado selvagem. A tarefa não é a de voltar atrás mas de seguir para frente até que o método experimental da inteligência seja também a regra nas relações sociais e na direção social. Ou tomamos esse caminho, ou teremos de admitir que o problema da organização social para a liberdade humana e o florescimento das capacidades do homem é insolúvel (DEWEY, 1970, p.91).

A concepção de Dewey, a respeito da cultura de cada nação é que a mesma determinaria os padrões de comportamento e as organizações em grupos, famílias e comunidade. Por si só a cultura, considerada um corpo complexo de costumes, pode se reproduzir e perpetuar. A herança biológica e as diferenças individuais inatas eram, para Dewey, moldadas dentro de uma determinada forma social, entrando em vigor dentro dessa forma particular (DEWEY, 1970, p.111-115).

A cultura estava relacionada ao problema da concepção de liberdade. Os norte-americanos, de acordo com a tradição liberal, concebiam a ideia de liberdade vinculada “a ideia de individualidade do indivíduo”, enquanto os europeus associavam a ideia de liberdade à ideia de racionalidade. A cultura tornando-se o centro dos estudos antropológicos e aplicada pela sociologia, apresentavam uma nova face ao antigo problema entre a relação do individual com o social (DEWEY, 1970, p.117-124).

Em nenhum caso, contudo, podia o problema ter tomado sua nova forma sem o material trazido pela pesquisa antropológica. Porque o que foi revelado a respeito da imensa variedade de culturas mostra que o problema da relação dos indivíduos e sua liberdade com a convenção social, o costume, a tradição e as regras foi formulado de uma forma global e, por tanto, insuscetível de tratamento inteligente e científico. Julgado pelos métodos das ciências naturais, o procedimento no campo social tem sido pré-científico e anticientífico. Porque a ciência desenvolveu-se por observação analítica e por interpretação dos fatos observados na base das relações um com outro. A teoria social tem operado na base de “fôrças” gerais, sejam aquelas inerentes a “motivos” naturais ou aquelas alegadamente sociais (DEWEY, 1970, p. 124).

Era preciso considerar, desse modo, a variedade das culturas e seus elementos específicos, bem como a variedade de elementos constitutivos da natureza humana, inatos ou modificados. Dewey queria compreender como se dava a interação entre esses elementos:

Quando os hábitos são tão enraizados, passam a constituir uma segunda natureza e parecem ter toda a inevitabilidade peculiar ao curso das estrêlas. Os “princípios” e padrões, afirmados em palavras, e que circulam livremente em um dado período são, usualmente, apenas formulações de coisas em que os homens não tanto acreditam, no sentido intelectual de crença, mas pelas quais vivem inconscientemente. Então, quando homens que viveram sob diferentes condições e formaram diferentes hábitos expressam diferentes “princípios”, estes princípios são rejeitados como fontes de perigosos contágios introduzidos por estrangeiros hostis, para nossas instituições (DEWEY, 1970, p. 138 – 139).

Para Dewey, era fundamental transformar as condições desordenadas numa integração intelectual e moral, para se estabelecer com êxito a criação da genuína democracia. Por fim, considera que:

A séria ameaça à nossa democracia não é a existência de Estados totalitários estrangeiros. É a existência, dentro de nossas próprias atitudes pessoais e dentro de nossas próprias instituições, de condições similares àquelas que deram vitória à autoridade, disciplina, uniformidade e dependência externas do *Líder* nos países estrangeiros (DEWEY, 1970, p. 140-141).

Dewey apresenta o seu pensamento considerando a América e os Estados Unidos, que é o seu contexto histórico. Queria demonstrar que o problema da liberdade e da democracia não era um problema individual, pessoal. Dewey acreditava que em meio a crise do liberalismo e a crise da democracia, a nação norte-americana não ficaria imune.

Em suma, desenvolvimentos econômicos que não podiam de modo algum ser previstos, quando nossas formas políticas se estabeleceram, criaram confusão e incerteza no funcionamento dos órgãos do governo popular e, portanto, puseram a ideia de democracia sob um estado profundo de tensão. A mudança nas condições da sociedade vai muito mais longe que as consequências particulares que Jefferson temia como resultado da expansão da indústria e do comércio às custas da agricultura. O fortalecimento do poder político dos trabalhadores que ocorreu na Grã-Bretanha, como consequência da industrialização, e a parte representada por esse fator na liberalização do governo não foram por ele antecipadas. Até não há razão especial para surpresa no fato de que os interesses originariamente representados por Jefferson e Hamilton tenham trocado de posição com respeito do poder político federal. Pois os princípios jeffersonianos de autogoverno, do primado da autoridade do povo e da felicidade e bem-estar geral do povo como fim do govêrno, podem ser fundamento para apoio a políticas opostas àquelas por Jefferson clamava em seu tempo (DEWEY, 1970, p. 152-153).

Thomas Jefferson (1743-1826) foi o principal autor da Declaração de Independência dos Estados Unidos, e propunha a teoria do indivíduo automotivado e governando por si mesmo. Porém, esta teoria sofreu um rude choque, ao perceber que a atividade em massa teria uma potência que o esforço individual não poderia mais reivindicar. A concepção de que todos os

homens deveriam ser livres, bem como iguais, acabou por não significar o que os críticos supuseram:

Nunca afirmou a igualdade de dotes naturais. Era um princípio moral, um princípio político e legal e não um princípio psicológico. Thomas Jefferson acreditava verdadeiramente numa "aristocracia natural", como também John Adams. A existência de marcadas desigualdades psicológicas era, com efeito, uma das razões por que era considerado tão importante estabelecer a igualdade política e legal. Pois, de outro modo, aqueles superiormente dotados podiam, intencionalmente ou sem propósito deliberado, reduzir os de capacidade inferior a uma condição de virtual servidão (DEWEY, 1970, p. 154-155).

Desta forma, no momento em que a liberdade foi praticada pela indústria e pelo comércio, começaram a ser produzidas desigualdades econômicas, contradizendo assim o princípio da igualdade de oportunidades. Dewey assim pontua:

Somente aqueles que têm uma causa especial a pleitear, sustentarão que, mesmo os países mais democráticos e sob as condições mais favoráveis, têm as crianças filhas dos pobres as mesmas chances que as filhas dos ricos, mesmo numa coisa como escolas que são mantidas com dinheiro público. E não é consolo, para contrabalançar, saber que as crianças dos ricos frequentemente sofrem devido às condições imperfeitas em que são criadas (DEWEY, 1970, p. 157).

Assim, Dewey admite a existência de uma luta de classes e de interesses conflitantes:

[a] Sociedade é marcada por conflito e fricção de interesses; interesses podem, com alguma distensão e mais consolidação, servir para definir classes. Pode-se também admitir que o conflito entre elas, sob certas condições, operou como estímulo para o progresso social; podia-se mesmo admitir que uma sociedade em que não houvesse oposição de interesses mergulharia em uma condição de desesperança letargia (DEWEY, 1970, p. 177).

E é neste momento que ele apresenta o princípio da inteligência organizada, que asseguraria a liberdade como solução para as mudanças necessárias na sociedade (PEIXOTO, 1998, p.136-138).

Se tomamos o ponto de vista da relatividade histórica, logo perceberemos com absoluta clareza que o conceito de liberdade é sempre relativo às forças que, em dado lugar e tempo, são intensamente sentidas como opressivas: a emancipação de alguma coisa antes tomada como normal e que agora experimenta como uma servidão. Em um período, liberdade significava livrar-se da escravidão; em outro, liberar uma classe da servidão. Nos fins do século dezessete e começos do século dezoito, emancipar-se do governo dinástico e despótico. Um século mais tarde, livrarem-se os industrialistas dos costumes legais herdados, que impediam o surto de novas forças de produção. Hoje, significa libertar-se da insegurança material e das coerções e repressões que vedam as multidões de participar dos vastos recursos culturais disponíveis. O impacto direto da liberdade sempre se refere a alguma classe ou grupo que está a sofrer, de algum modo especial, de alguma forma de constrangimento resultante da distribuição de forças vigentes na sociedade contemporânea. Se uma sociedade sem classes chegar alguma vez a existir, o conceito formal de liberdade perderá o seu sentido, porque o fato em que ele sempre se apóia passaria a ser uma parte integrante das relações estabelecidas dos seres humanos um com o outro. Até que isso aconteça, o liberalismo continuará a ter uma função social necessária a cumprir. A sua tarefa será a de mediador das transições sociais (DEWEY, 1970, p. 53-54).

Dewey ao abordar a questão da luta de classes, não indica a mesma como possibilidade de mudança drástica da sociedade. Ao dialogar com o socialismo e os seus conceitos de luta de classes e de processo revolucionário de transformação, enfatizou que tais conceitos são “simplistas”, “falhos” e “limitados” (DEWEY, 1970, p. 78). Para o escolanovista, a “força ativa” de transformação social é o método científico e a aplicação tecnológica, e não a luta aberta e violenta entre as classes (FREITAS, 2009, p. 40-41). Assim,

Considerando, assim, o presente, o surto do método científico e da tecnologia nele baseada constitui a força genuinamente ativa que está produzindo as vastas e complexas mudanças por que está passando o mundo, e não a luta de classes, cujo método e espírito são opostos aos da ciência (DEWEY, 1970, p. 76).

As mudanças drásticas, para Dewey, estariam relacionadas ao uso da força, e para ele isso contrariava os princípios liberais (FREITAS, 2009, p. 42).

Mas radicalismo também significa na mente de muitos, tanto adeptos quanto opositores, aceitação do uso da violência, como método principal de efetivar mudanças drásticas. Aí é que o liberal se separa. Porque seu compromisso é com a organização da ação inteligente como método principal [...] Assumir-se que o método da inteligência já é a regra e que os que pregam o uso da violência é que estão introduzindo um novo elemento na cena social, pode não ser hipocrisia, mas é não se perceber lucidamente o que significa a adoção do método da inteligência como alternativa para ação social [...] Dizer-se que todo o passado progresso social histórico resulta de cooperação e não de conflito, seria também um exagero. Mas exagero por exagero, seria o mais razoável dos dois, mas não constituirá exagero dizer-se que a medida da civilização está no grau em que o método da inteligência cooperativa substitui o método do conflito bruto (DEWEY, 1970, p. 66-68).

E ainda, para evitar a adoção do método de conflito bruto, o método da democracia seria a melhor possibilidade para resolução dos conflitos (FREITAS, 2009, p. 42).

O conflito, no que concerne à democracia, a que nos liga a nossa história, e com a qual estamos comprometidos, está *dentro* de nossas próprias instituições e atitudes. Só pode ser ganho pela extensão da aplicação dos métodos democráticos, métodos de consulta, persuasão, negociação, comunicação, inteligência cooperativa, na tarefa de fazer nossa própria política, indústria, educação, nossa cultura em geral, uma servidora e uma manifestação em evolução das idéias democráticas (DEWEY, 1970, p. 260).

Em teoria, para Dewey, o método democrático é

[...] o da persuasão por meio da discussão pública, conduzida não apenas nos recintos legislativos, mas pela imprensa, pelas conversações particulares e pelas assembleias públicas. A substituição das balas pelos votos, do chicote pelo direito de votar, é uma expressão da vontade de substituir o método de coerção pelo método de discussão (DEWEY, 1970, p. 215).

Ao tratar da democratização da ciência, Dewey revela a necessidade de dar consequência social à reformulação da inteligência e à idéia de liberdade de expressão e pensamento, democratizando os efeitos da ciência (PEIXOTO, 1998, p. 138). Neste caso,

Como as instituições jurídicas e os padrões mentais característicos dos longos séculos de civilização ainda perduram, há um conflito que lança a confusão em cada aspecto da vida presente. O problema de criar uma nova organização e orientação social, reduzido à seus últimos termos, é o problema de como usar os novos recursos de produção, que o avanço científico tornou possíveis, para fins sociais, para o que Betham chamou o maior bem para o maior número. Relações institucionais estabelecidas na era pré-científica barram o caminho para a realização da grande transformação. O retardamento dos padrões e hábitos mentais e morais constitui a última trincheira das velhas instituições; vindas do passado elas exprimem as presentes crenças, perspectivas e propósitos. Nisto se centraliza o problema do liberalismo nos dias de hoje (DEWEY, 1970, p. 77).

Como já mencionamos, o método da democracia, como inteligência organizada, é um método experimentalista e o único capaz de, em nome da maioria, resolver o problema dos conflitos sociais (PEIXOTO, 1998, p. 139). Dewey assim explica:

O método da democracia – na medida em que for o da inteligência organizada – é o de trazer esses conflitos para o público, onde em aberto podem ser vistos e avaliados, onde podem ser discutidos e julgados a luz de interesses mais amplos do que os representados por uma das partes separadamente. Há, por exemplo, um conflito de interesses entre os fabricantes de armas e a maioria da população. Quanto mais os respectivos interesses forem publicamente e cientificamente pesados, mais provável será que o interesse público venha a ser revelado e tornado efetivo. [...] o ‘experimentalista’ é aquele que luta para que esse método, em que todos confiam até certo ponto em uma comunidade democrática, venha a ser aplicado em toda a sua extensão e do modo mais completo possível. [...] O argumento final em defesa do uso do método da inteligência é o de que, conforme sejam os meios usados, assim serão os fins conseguidos, isto é, as conseqüências (DEWEY, 1970, p. 80-85).

O método da democracia, para Dewey, estava apoiado na crença de melhoria da sociedade e de correção das suas distorções pela via da educação dos indivíduos (WARDE, 1984, p. 62). Assim, o primeiro e mais importante degrau do processo de democratização, seria o de universalizar a educação (DORES SOARES, 2000, p. 258).

## **2.2 O método da inteligência organizada e o método da democracia na educação: a proposta de uma Escola Nova em contraponto à Escola Tradicional**

Os princípios de liberdade e de democracia se expressariam como método da inteligência organizada. Assim, a educação assumiria um papel fundamental no liberalismo renascente (PEIXOTO, 1998, p. 139). Dewey apresenta os desafios da relação entre a educação e a democracia da seguinte forma:

Não se pode negar que as escolas – em sua maior parte – dedicaram-se a difusão da informação ‘feita’ ao ensino dos instrumentos da leitura. Os métodos usados para adquirir tal informação não são os que desenvolvem capacidade de exame e de comprovação de opiniões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que eles nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados. O problema da escola comum numa democracia atingiu apenas o primeiro estágio, quando é provida para todos. Até que se resolva o que deva ser ensinado e como se deve ensinar, na base da formação de uma atitude científica, o chamado trabalho educativo das escolas é uma perigosa experiência de acerto e erro, no que concerne à democracia (DEWEY, 1970, p. 235-236).

Através da democracia se expressaria a inteligência em ação; tornaria os problemas conscientes, trazendo-os ao debate público para que as melhores soluções, as mais inteligentes, pudessem surgir. Assim, a solução dos problemas, através do “debate democrático”, articula-se com a estratégia do liberalismo de produzir o consentimento, bem como expressa o ideal deweyano de educação (FREITAS, 2009, p. 45):

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. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e os interesses voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais que uma forma de governo; é,

primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (DEWEY, 1979a, p. 93).

Dewey compreendia o quanto era difícil produzir, espontaneamente, a democracia, isto é, tornar-se aberta. Portanto, aponta a tendência, esta sim espontânea, da educação ser utilizada como um meio de diferenciar os indivíduos, de produzir “iniquidades”. Mas, apesar disso, destaca o caminho para a mudança, isto é, para a utilização da educação como instrumento de equalização (CUNHA, 1979, p. 46). Com este pensamento Dewey retoma e ajuda a consolidar uma das características do “liberalismo educacional”: a ideia de uma escola equalizadora da sociedade.

O triunfo ou o mau êxito nessa realização<sup>27</sup> depende mais da adoção de métodos educativos apropriados a efetuar essa transformação, do que de qualquer outra coisa. Pois essa mudança é essencialmente a mudança da qualidade da atitude mental – uma mudança educativa. Isto não significa que podemos transformar o caráter e o espírito com instrução e exortação direta, independentemente da transformação das condições industrial e política. Essa concepção colidiria com a nossa idéia básica de que o caráter e o espírito são atitudes criadas pelas nossas ‘respostas’, pela nossa correspondência em atividades sociais participadas. Significa, sim, que devemos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta [...] (DEWEY, 1979a, p. 349-350-286).

Reafirmando o caráter equalizador da escola, Dewey a concebia como responsável para promover a igualdade:

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, 1979a, p. 105).

---

<sup>27</sup> A realização a qual Dewey se refere nesse texto é a construção de uma sociedade onde todas as pessoas se ocupam de alguma coisa que torne a vida das outras mais digna de ser vivida e, por conseguinte, torne mais perceptíveis os elos que ligam os indivíduos entre si e que suprima as barreiras que os distanciam (FREITAS, 2009, p. 45).

Se o capitalismo produzia a desigualdade social, a educação seria uma “via” para conduzir à igualdade. Entre todas as novidades estimuladas pelo capitalismo, a escola, para Dewey, seria a única que se manteria como possibilidade equalizadora da sociedade (DORE SOARES, 2000, p. 239). Dewey atribuía esse papel à escola porque, no seu entendimento, o capitalismo no decurso de seu desenvolvimento produziu, ao mesmo tempo, riqueza e miséria. Portanto, a “dimensão concentradora e injusta do capitalismo” seria “menos um problema econômico e mais um problema moral” que se resolveria com uma “nova mentalidade humana” (BORGES, 2006, p. 54), portanto, uma tarefa da escola, conforme já afirmado seria,

Dizer que a questão é um problema moral é dizer que importa, afinal, em escolha e ação pessoal. De certo ponto de vista, tudo que dissemos resume-se ao laborioso exame de um lugar-comum: o de que o governo democrático é uma função de opinião pública e de sentimento público. Mas a identificação de sua formação no sentido e direção democráticos com a extensão da democracia da moral científica até fazê-la parte do equipamento ordinário de cada indivíduo comum, indica que o problema é um problema moral (DEWEY, 1970, p. 237).

A educação, além de promover a igualdade e a reconstrução social, ajudaria em outra dificuldade do capitalismo: a ausência de instituições democráticas. A educação caminharia, então, no sentido de tornar o problema consciente; condição para se marchar para a sua solução, visto que “o problema é, em parte, econômico” e também “um problema de educação” (DEWEY, 1970, p. 235).

Para Dewey os objetivos e os valores desejáveis na educação são todos eles morais: a disciplina, o desenvolvimento natural, a cultura e a “eficiência social”. São os valores que integrariam o indivíduo à sociedade, pois, de outra forma, quando não ocorre a conexão entre os métodos do conhecimento e o desenvolvimento da moral, “o conhecimento não se integra ao viver” (FREITAS, 2009, p. 47). Diante do que, uma educação moral é

[...] toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social. Ela forma um caráter que não somente pratica os atos particulares socialmente necessários, como também se interessa pela contínua

readaptação que é essencial ao desenvolvimento e ao progresso. O interesse para aprender em todos os contactos com a vida é o interesse essencialmente moral (DEWEY, 1979a, p. 396).

Dewey enfatiza a inadequação dos hábitos morais e intelectuais em relação às novas condições materiais (WARDE, 1984, p. 124).

Os hábitos industriais foram os que mudaram mais rapidamente [...] enquanto as mudanças das instituições que dizem mais respeito aos moldes de pensamento e de crença só se realizaram em proporções mínimas. Este fato define a responsabilidade primária, mas de modo algum última, de um liberalismo que pretenda ser uma força vital da sociedade. A sua tarefa é, antes de tudo, a educação no sentido largo do termo. A escola é parte da obra da educação, mas, em um sentido amplo, educação inclui todas as influências que contribuem para formar atitudes e disposições (de desejo tanto quanto de crença) que constituem os hábitos dominantes da mente e do caráter (DEWEY, 1970, p. 62).

A preocupação de Dewey era com as mudanças que ocorreram em seu tempo e o descompasso entre os valores que seriam necessários para essas mudanças. “O compasso da marcha foi tão rápido que se tornou praticamente impossível para as tradições e crenças subjacentes acompanharem o ritmo” (DEWEY, 1970, p. 140).

Reiteramos, portanto, que Dewey destacava a importância de mudança real das instituições para a democratização da sociedade. Era preciso atuar não somente na reforma das instituições, mas por meio da educação “ajudar na formação de hábitos mentais e do caráter, de padrões morais e intelectuais que estejam de algum modo mais concordes com a atual marcha dos acontecimentos” (DEWEY, 1970, p. 64-65). A “educação não pode ser realizada trabalhando apenas a mente humana, sem ação que efetue mudança real nas instituições [...] O campo de batalha é também, conseqüentemente, aqui – dentro de nós mesmos e de nossas instituições” (DEWEY, 1970, p. 141), conforme mencionado.

Assim, o uso da inteligência em ação constituiria o principal método para resolução dos problemas e deveria “[...] guiar todas as ações públicas e, a ação política, em específico” (WARDE, 1984 p. 124 apud FREITAS, 2009, p. 48). Sendo que a educação contribuiria para unificar a própria sociedade:

[...] existe já oportunidade para dar-se uma educação que, tendo em mira, em traços mais salientes, o trabalho, reconciliará a cultura liberal com a educação socialmente útil, com a aptidão de compartilhar, eficientemente e com prazer, ocupações produtivas. E tal educação tenderá por si mesma a eliminar os males da presente situação econômica [...] Uma educação que unificasse a atitude mental dos membros da sociedade contribuiria muito para unificar a própria sociedade (DEWEY, 1979a, p. 286).

O isolamento entre as classes, para Dewey, precisava acabar, pois este prejudicaria o progresso. Assim, reafirma-se o seu princípio democrático, pois a “forma de vida associada” acabaria também com as barreiras entre as classes, pois integraria os sujeitos (DEWEY, 1979a, p. 93). A escola contribuiria para romper com esse isolamento:

A convivência na escola de jovens, de diversas raças e religiões, e de costumes dessemelhantes, proporciona a todos um meio novo e mais vasto. Os estudos comuns acostumam a todos, por igual, a um descortino de horizontes mais amplos do que os visíveis a qualquer grupo, quando este se encontra isolado. [...] A escola tem igualmente a função de coordenar na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive [...] impõe à escola uma *função fortalecedora e integradora* [...] A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, *equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional* que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade (DEWEY, 1979a, p. 23-93. Grifos nossos).

Dewey acreditava que as emoções e a imaginação seriam potentes em moldar o sentimento e a opinião pública, daí a importância dos trabalhos de arte:

Não se formou o hábito de incluir as artes, as belas-artes, como parte importante das condições sociais que influem nas instituições democráticas e na liberdade pessoal. Mesmo depois de se haver admitido a influência da situação da indústria e da ciência natural, ainda tendemos a recusar a idéia de que a literatura, a música, a pintura, o teatro, a arquitetura tem qualquer íntima conexão com as bases culturais da democracia [...]. O estado das coisas nos países totalitários

pode induzir-nos a rever essa opinião. Pois aí se prova que, não importando qual seja o caso em relação aos impulsos e forças que levam o artista criador à realização de sua obra, os trabalhos de arte, uma vez criados, constituem os mais poderosos dos meios de comunicação, pelos quais as emoções são despertadas [...]. Começamos a compreender que emoções e imaginação são mais potentes em moldar o sentimento e a opinião pública de que a informação e a razão (DEWEY, 1970, p. 103).

Seria preciso que a “educação integrasse a escola à vida, articulasse às necessidades do novo momento do desenvolvimento capitalista, uma educação que respondesse às necessidades da vida social, superando a dimensão meramente contemplativa da Escola Tradicional<sup>28</sup>”, voltada para a ideia de “reconstrução social”, através da formação de novos hábitos e, conseqüentemente, de novas instituições (FREITAS, 2009, p. 51).

Dewey não aponta para a criação de uma sociedade ideal: “[...] vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo” (DEWEY, 1979b, p. 44). Assim,

Não poderemos criar, com as nossas imaginações, alguma coisa que consideremos uma sociedade ideal. Nossa concepção deve basear-se em sociedades que existam realmente, de modo a obtermos alguma exiqüidade de nosso ideal (DEWEY, 1979a, p. 89).

Para o autor o presente deveria ter como parâmetro os valores universais, os quais seriam fundamentais para a formação do “novo” homem, bem como de uma sociedade pautada no método da democracia (FREITAS, 2009, p. 52). Assim, pautava-se na defesa de que

---

<sup>28</sup> O termo escola tradicional passou a ser usado como uma forma de crítica à escola existente em fins do século XIX e como argumento para os defensores do escolanovismo. De forma geral, Dewey caracterizava a escola tradicional pelos fins da educação (preparação passiva das novas gerações); pelos métodos de instrução (transmissão de informações do professor para os alunos de forma que eles decorem e depois repitam) e pela disciplina escolar (DEWEY, 1979b, p. 04). Para Dewey “o conteúdo da escola tradicional estava divorciado da vida, seus métodos estavam ultrapassados e a estrutura escolar era elitista” (FAVORETO, 2008, p. 49). Hoje é comum entre os educadores o termo “tradicional” ter uma conotação, de certa forma, “pejorativa”. A crítica ao que é “tradicional” tornaram-se clichês e, como resultado “joga-se a criança com a água do banho”. São questionados não o conteúdo e a forma do ato educativo “[...] mas o próprio ato de educar, ou seja, de transmitir à geração jovem a forma de ser dos homens do seu tempo” (KLEIN, 2002, p. 30). Nota do autor no texto.

O conhecimento em seu sentido estrito de alguma coisa possuída consiste em nossos recursos intelectuais – em todos os hábitos que tornam a nossa ação inteligente. Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber. O conhecimento não consiste em alguma coisa de que temos conhecimento atual, mas nas disposições de espírito que conscientemente adotamos para compreender o que atualmente sucede. O conhecimento, como ato, traz alguma coisa de nossos estados mentais à consciência com o fim de extinguir uma incerteza, concebendo a conexão entre nós e o mundo em que vivemos (DEWEY, 1979, p. 377-378).

Neste sentido, “[...] desde que os fins do liberalismo são a liberdade e a oportunidade dos indivíduos para a plena realização de suas potencialidades, toda intensidade emocional própria a esses objetivos transporta-se às ideias e atos necessários a sua efetivação” (DEWEY, 1970, p. 57).

A escola deveria superar a formação decorrente da Escola Tradicional, fundamentada na imposição, aos alunos, de tradições e valores historicamente acumulados, para trabalhar o ensino a partir da experiência, visando suscitar a curiosidade, a iniciativa e os desejos particulares dos indivíduos (DEWEY, 1979b, p. 29). Dewey acreditava que era necessário que dada experiência conduzisse a um campo não previamente conhecido, caso contrário, não surgiriam problemas e sem eles não haveriam estímulos para pensar. Distinguiu, assim, a educação baseada em experiência da educação tradicional, pelo fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno eram utilizadas como fontes de problemas, ao passo que na Escola Tradicional a fonte dos problemas estaria fora da experiência do aluno (CUNHA, 1994, p. 80). Desta forma,

[...] define-se educação como a aquisição dos hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo a seu ambiente. Esta definição se aplica a um aspecto fundamental do crescimento. Mas é essencial que se entenda tal ajustamento ou adaptação no sentido ativo de assenhoreamento de meios para a realização de fins em vista. [...] Os hábitos dão-nos o domínio sobre o meio e a capacidade de utilizá-lo para fins humanos [...] Os hábitos ativos subentendem reflexão, invenção e iniciativa para dirigir as aptidões a novos fins. Eles são o

contrário da rotina, que assinala uma parada no desenvolvimento. Uma vez que este é a característica da vida, educação e desenvolvimento constituem uma coisa só (DEWEY, 1979a, p. 50-56-57).

Dewey critica a Escola Tradicional porque ela negaria as “verdades” do liberalismo: primeiramente porque :

O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade” (DEWEY, 1979b, p. 05).

Dewey considerava que as aprendizagens “colaterais”, como as de formação de atitudes permanentes de gosto e desgosto, seriam, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia, de geografia ou de história. Essas seriam as atitudes com as quais irão contar fundamentalmente no futuro. A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender (DEWEY, 1979b, p. 42).

Dewey aponta que era necessário determinado controle dos indivíduos, sem violar a liberdade para o desenvolvimento das experiências educacionais.

[...] Na escola bem organizada, o controle do indivíduo repousa predominantemente nas atividades em curso e nas situações criadas para que elas transcorram normal e frutuosamente. O professor reduz ao mínimo as ocasiões que tenha que exercer autoridade pessoal. Quando se faz necessário falar e agir firmemente, fá-lo no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal [...] Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo (DEWEY, 1979b, p. 49-55).

O planejamento neste processo é importante, tendo que ser flexível para oportunizar o livre exercício da experiência individual.

[...] cabe ao educador o dever de instituir o tipo de planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, muito mais difícil. Deve ele estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e

ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades. O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade do aluno (DEWEY, 1979b, p. 54).

Dewey aponta que, “à proporção que a sociedade se torna democrática, deveria orientar-se para a utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do indivíduo e não para a sua estratificação em classes” (CUNHA, 1979, p. 46). O que se buscava era a preocupação com a construção de um ambiente pedagógico democrático, com vistas a transpô-lo para a sociedade, articulando-se, assim, com o ideal de democracia concebido para além da forma de governo (FREITAS, 2009, p.56).

É indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas, deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos [...] Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. Se não fizerem assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem (DEWEY, 1979a, p. 93-94).

Se a experiência é o ponto essencial para a educação, a escola deveria oferecer a maior diversidade possível das mesmas para serem exploradas pelos alunos, condição que fundamenta, de certo modo, a concepção de trabalho em Dewey (FREITAS, 2009, p. 60).

Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever – como trabalhos ativos e com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) além de uma inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação. [...] O problema do educador é fazer que os alunos se dediquem de tal modo a essas atividades que, ao mesmo tempo em que adquiram habilidade manual e eficiência técnica e encontrem satisfação imediata

nesses atos, e juntamente se preparem para a habilitação ulterior, sejam essas atividades subordinadas à educação – isto é, à obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis (DEWEY, 1979a, p. 216-217).

Para Dewey, a utilização de trabalhos manuais na escola seria um meio importante de dirigir a educação ao abstrato, despertando o interesse pelas questões intelectuais envolvidas no trabalho (DORE SOARES, 2000, p. 256). A utilização de trabalhos manuais na escola, como o de carpintaria, por exemplo, deveria despertar o empenho para resolver os problemas de geometria e mecânica. O trabalho na cozinha da escola, por sua vez, caminharia para a experimentação química, para a fisiologia, a higiene e o crescimento corporal (DORE SOARES, 2000, p. 257).

Assim reiteramos que

John Dewey, ao participar desse movimento, mais do que adequar a escola aos ideais liberais, sustentou a defesa de um “renascente liberalismo”, para enfrentar os problemas pontuais do capitalismo daquele período, advogando o fim do liberalismo expresso pelo *laissez-faire* e propondo um planejamento social organizado e uma reforma para as instituições fundamentada, prioritariamente, na ampliação da democracia. Assim, a ausência da democracia seria uma das causas dos problemas da época. Ao reformar as instituições, Dewey acreditava que estaria “revolucionando” a sociedade (FREITAS, 2009, p. 61).

Dewey está propondo a formação do “novo” homem a partir das artes, da música, do teatro, dos valores universais do liberalismo, tendo como referência os problemas da vida, ou seja, era preciso enfrentar a “desintegração social” (FREITAS, 2009, p. 61). Assim, a escola proposta por Dewey, ao se integrar a sociedade, integraria, também, os indivíduos “excluídos”: “à medida que a escola passaria a produzir indivíduos diferentes, estaria contribuindo para a mudança na sociedade” (CUNHA, 1979, p. 47). Para Dewey, a Escola Tradicional estava divorciada da vida, com seus métodos ultrapassados e sua estrutura elitista.

Como mencionamos, John Dewey apresentou a proposta de uma educação para vida, uma educação baseada nas experiências e, para ele, a

escola progressiva, ou educação nova, nada mais era do que a crítica ao modelo de educação tradicional.

O surto do que se chama de educação nova e escola progressiva é ele próprio o resultado do descontentamento com a educação tradicional. Na realidade é implicitamente a sua crítica. Se tornarmos explícita tal crítica, teremos algo como se segue: O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade (DEWEY, 1979b, p.5).

Para Dewey, esta imposição se dava numa distância muito grande entre o que impõe e o que sofre a imposição. Tal imposição não estava relacionada à realidade da vida e as experiências do jovem. Tratando-se de um conhecimento estático Dewey pontuou,

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; a preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança (DEWEY, 1979b, p. 7).

O problema, para Dewey, estava em saber qual deveria ser o lugar e a significação da “matéria” e de “organização” dentro da experiência. Portanto, se opondo a Escola Tradicional buscava entender que

Quando se rejeita o controle externo, o problema é como achar os fatores de controle inerentes ao processo de experiência. Quando se refuga a autoridade externa, não se segue que toda a autoridade deva ser rejeitada, mas antes que se deve buscar fonte mais efetiva de autoridade. Porque a educação velha impunha ao jovem o saber, os métodos e as regras de conduta de uma pessoa madura, não se segue, a não ser a base da filosofia dos extremos de “isto – ou – aquilo”, que o saber da pessoa madura não tenha valor de direção para a experiência do imaturo. Pelo contrário, baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isto significar contactos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa

amadurecida do que jamais houve na escola tradicional e, assim, conseqüentemente, mais e não menos a direção e orientação por outrem. O problema, pois, é: como tais contactos podem ser estabelecidos sem violação do principio da aprendizagem por meio da experiência pessoal (DEWEY, 1979b, p. 8-9).

Dewey acreditava que os princípios gerais da nova educação, por si só, não resolveriam os problemas práticos e concretos da escola progressiva, na verdade, levantariam mais problemas que teriam que ser resolvidos com base em uma nova filosofia de experiência. Pontuou que “é indispensável compreender, e de maneira cabal, que não é abandonando o velho que resolveremos qualquer problema” (DEWEY, 1979b, p. 9 – 13).

Para Dewey, havia conexão orgânica entre educação e experiência pessoal. A sua proposta de educação contava com uma filosofia empírica e experimental. “Experiência e educação são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas”(DEWEY, 1979b, p. 14).

É deseducativo toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas (DEWEY, 1979b, p. 14).

Dewey considerava que a Escola Tradicional vinha ofertando experiências:

É um grande erro supor, mesmo tacitamente, que a sala de classe tradicional não seja lugar em que os alunos tenham experiências. Entretanto, admite-se tacitamente isto, quando se põe o plano de aprender por experiência em oposição radical ao da escola tradicional. A verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte, de tipo errado (DEWEY, 1979b, p. 15).

Assim, Dewey considerava que na Escola Tradicional o problema não era falta de experiências, mas a qualidade delas:

Tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao *efeito* de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador (DEWEY, 1979b, p. 16).

As experiências não se reduziram ao imediato em que acontecem, elas se prolongariam e se sucederiam. Portanto, a concepção de experiência, deveria ser clara, pois toda experiência modifica tanto quem a faz, como quem é afetado por essa modificação. Por isso a importância na qualidade das experiências (DEWEY, 1979b, p.17-27).

Como exemplo de continuidade dessas experiências, seria considerado o crescimento, ou crescendo não apenas física, mas intelectual e moralmente:

Mas, enquanto o princípio de continuidade atua, de algum modo, em cada caso, a qualidade da experiência presente influencia o modo por que o princípio se aplica (DEWEY, 1979b, p. 28).

Assim, Dewey pontua a responsabilidade do educador da seguinte forma:

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para dele extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1979b, p. 32).

Dentro dessas responsabilidades Dewey acreditava que a Escola Tradicional não havia encarado esse problema:

O ambiente escolar de carteiras, quadro-negro e um pequeno pátio devia bastar. Não se exigia que o professor se familiarizasse intimamente com as condições físicas, históricas,

econômicas, ocupacionais etc. da comunidade local, para poder utilizá-las como recursos educacionais (DEWEY, 1979b, p. 32).

Reforçou a necessidade da educação baseada nas experiências enfatizando:

Um sistema de educação baseado na conexão necessária de educação com experiência deve, pelo contrário, para ser fiel aos seus princípios, ter constantemente em vista tais elementos. Esta é outra razão pela qual a educação progressiva será sempre mais difícil de se conduzir do que o sistema tradicional (DEWEY, 1979b, p. 32 -33).

Tratava-se de considerar que toda teoria que assume não poder dar importância aos fatores objetivos sem impor controle externo e sem limitar a liberdade individual, baseia-se na noção de que experiência é somente experiência. Dewey realiza esta crítica para expor que é necessário que se observem as famílias e as escolas, para que não se subordinem as condições objetivas às condições internas (DEWEY, 1979b, p. 33-34). Assim sendo,

Em vez das condições objetivas estarem subordinadas às imediatas condições internas da criança, são elas definitivamente ordenadas de modo a que a espécie particular de *interação* com os estados imediatos internos se processe normalmente (DEWEY, 1979b, p. 34).

A interação para Dewey é um princípio fundamental para a interpretação de uma experiência em sua função e sua força educativa (DEWEY, 1979b, p. 34). Desta forma:

O princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação (DEWEY, 1979b, p. 34 - 35).

Para Dewey, a situação e a interação são inseparáveis e os princípios de continuidade e interação também são, sendo considerados, os aspectos “longitudinais e transversais da experiência” (DEWEY, 1979b, p. 35-37).

Sobre o que seria as condições objetivas, Dewey esclareceu:

Quando se afirma que as condições objetivas são as que estão dentro do poder do educador de ordenar e regular, está claro que isto subentende que lhe cabe o dever de determinar o ambiente, que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida (DEWEY, 1979b, p. 38 – 39).

A responsabilidade, então,

[...] de selecionar as condições objetivas importa na responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em dado tempo. Não é bastante que certos materiais e certos métodos se tenham revelado bons e eficientes com outros indivíduos em outras ocasiões. Deve haver uma razão para se acreditar que eles sejam capazes de produzir experiência que tenha qualidade educativa com determinado indivíduo em determinado tempo (DEWEY, 1979b, p. 39).

Dewey pontua que toda experiência deveria contribuir para preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla e profunda. “Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade e reconstrução da experiência” (DEWEY, 1979b, p. 41).

Era importante que as matérias ensinadas não fossem estudadas isoladamente. Assim, no futuro, haveria a vontade de continuar a aprender. Dewey reforça que seria importante o tempo em que vivemos, tendo de extrair deste cada experiência que sirva para o futuro. Para o autor, esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta (DEWEY, 1979b, p. 44); Ainda sobre o tempo pode-se mencionar que:

O presente afeta sempre, de qualquer modo, o futuro. As pessoas capazes de perceber a conexão não são os jovens mas o que já adquiriram maturidade. Por conseguinte, sobre eles recai a responsabilidade por estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito saudável sobre o futuro. Educação como crescimento ou conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente (DEWEY, 1979b, p. 44).

O educador, para promover esse processo de educação, deveria instituir um planejamento mais inteligente, que seria mais difícil, conforme

mencionamos. Difícil, porque este deveria estudar as capacidades e necessidades do seu grupo. Deveria estudar as capacidades e necessidades do grupo ao mesmo tempo em que deveria dispor e ordenar as condições para que a matéria ou o conteúdo das experiências fosse tal que satisfizesse as necessidades e desenvolvesse as capacidades. Porém, este planejamento deveria ter caráter flexível, permitindo o livre exercício da experiência individual, mas sendo firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos (DEWEY, 1979b, p. 54).

Se o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com objetos e pessoas, isso significava que a educação é essencialmente um processo social (DEWEY, 1979b, p. 54). Desse modo,

Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo (DEWEY, 1979b, p. 55).

A Educação Progressiva, visando à reconstrução social via educação, pontua que se houvesse a liberdade na inteligência, criar-se-iam propósitos. Para a Educação Progressiva, era fundamental a participação do educando na formação dos propósitos que dirigiriam as suas atividades, o processo de aprendizagem. Esta formação de propósitos para Dewey significava:

A formação de propósitos é, portanto, operação intelectual bem mais complexa do que poderia parecer: Envolve: 1) observação das condições e circunstâncias ambientes; 2) conhecimento do que aconteceu em situações similares no passado, conhecimento obtido em parte, pela lembrança e, em parte, pela informação, conselho, aviso de cuidado dos que tiveram maiores e mais amplas experiências; e 3) julgamento ou juízo, ou seja, a operação pela qual juntamos o que observamos e o que recordamos e concluímos sobre o que significa toda a situação, para podermos tomar, então, o propósito de ação. O propósito difere de um impulso ou desejo original por essa translação para um plano e método de ação, baseado na previsão das consequências de agir nas condições observadas de um certo modo (DEWEY, 1979b, p. 68).

Junto com os propósitos, Dewey também apontava para a organização das matérias na Educação Progressiva:

Tudo que possamos chamar de estudo, seja aritmética, história, geografia ou algumas das ciências naturais, há de derivar de materiais que inicialmente se encontrem dentro da área de experiência da vida comum. [...] Mas, achar o material para a aprendizagem dentro da experiência é, apenas, o primeiro passo. O segundo e os demais passos correspondem ao desdobramento progressivo do que já foi experimentado, ou seja, o saber adquirido, de modo a apresentá-lo sob forma mais global, mais rica e também mais organizada, objetivando-se uma aproximação gradual da forma concreta em que a matéria se apresenta à pessoa habilitada e amadurecida (DEWEY, 1979b, p. 73 – 74).

Para Dewey, “o problema do educador na escola progressiva é mais difícil do que o do professor da escola tradicional” (DEWEY, 1979b, p.77). Diferenciando-as ele explica:

O que distingue a educação baseada na experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas. Na escola tradicional, a fonte dos problemas está fora da experiência do aluno. De qualquer modo, contudo, o crescimento mental depende da presença de dificuldades a serem vencidas pelo exercício da inteligência. [...] É da responsabilidade do educador ter sempre em vista estes dois pontos: primeiro, que o problema surja das condições da experiência presente e esteja dentro da capacidade dos estudantes; e, segundo, que seja tal que desperte no aprendiz uma busca ativa por informações e por novas ideias (DEWEY, 1979b, p. 81-82).

As matérias estariam organizadas correspondendo a meta que a educação deveria sempre atender. O estudo estaria amparado no método científico, considerado por Dewey “o único meio autêntico sob o nosso comando para obter a compreensão da real significação das experiências de todos os dias, no mundo em que vivemos” (DEWEY, 1979b, p. 87-93).

Tal preocupação de Dewey estava associada ao momento em que o capitalismo se encontrava. Para defender os interesses burgueses frente à grande crise do capital, na esteira da qual seguiam as lutas concorrenciais por

novos mercados, dificultada pelo enfraquecimento na unidade nacional que o movimento operário provocava, “[...] era necessário educar o novo soberano, transformando o sujeito em cidadão defensor da pátria amada; dividir o pão espiritual e não material, construir a ideologia da solidariedade social e nacional, tão necessária à conservação das classes e das propriedades” (LEONEL, 1994, p. 162 apud GALIANI, 2009, p. 89-90).

Ainda sobre a educação e os interesses burgueses, reafirmamos:

A educação do homem, face às transformações que se processavam, deveria estar vinculada ao modelo econômico que submetia o homem na nova ordem capitalista, baseada na liberdade e na emancipação apenas política do indivíduo na sociedade. Por isso, era dada muita ênfase na fixação dos limites dessa liberdade e formação moral. Por essa razão, era necessária uma doutrina pedagógica fundamentada em sentimentos morais, uma vez que a instrução nacional era insuficiente para engendrar sentimentos nas classes baixas (GALIANI, 2009, p. 89-90).

A proposta de John Dewey estava baseada nas novas características impostas pela industrialização moderna. Quando se voltava para a escola, estava pensando em conteúdo e método. Contrapondo-se à Escola Tradicional, que possuíam métodos autoritários e matérias que já tinham sido úteis nas sociedades passadas, mas que não eram mais úteis à sua sociedade, estava propondo uma educação através da ação (learning by doing). Buscando saber como pensamos, e como o homem livre, democrata, alcançaria soluções reais. O interesse nacional deveria não mais partir dos interesses individuais e sim, do conceito de nação. Por isso, era importante formar o cidadão-patriota, que aprenderia cultivar os valores necessários para a sociedade vigente (GALIANI, 2009, p. 94).

Para viver na sociedade democrática era essencial que a educação fosse organizada em moldes democráticos. A relação entre aluno e professor não deveria ser autoritária, considerando necessário reconhecer o professor como uma autoridade que possuía ampla experiência a ser compartilhada. Desta forma, a relação entre eles, seria uma relação prazerosa e o professor se tornaria mediador de todas as experiências e trocas (GALIANI, 2009, p. 94 – 95). Assim sendo

A postura dos homens ante o mundo, gerada pelas novas relações sociais de produção, exige mudança metodológica, portanto, esta não é uma invenção da escola. As trocas necessárias de sujeitos emancipados e iguais. As relações sociais pautadas na autoridade e na obediência não conseguiam sustentar-se diante da liberdade e da igualdade que são acenadas pela sociedade. Assim, Dewey propôs a substituição de métodos pautados na memorização e na repetição pela observação e experimentação. Portanto, o ambiente escolar precisava ser reordenado tendo por base os princípios democráticos. Para ele o objetivo principal é a formação do caráter, a instrução em si fica em segundo plano, o que mais importa é a sensibilização dos indivíduos para com os compromissos sociais. Os conteúdos e os métodos áridos não permitem alcançar esse fim, é pelo exemplo, das situações de vida que se atinge o sentimento, e o sentimento é a base da moral (GALIANI, 2009, p. 95-96).

A escola era, para Dewey, o laboratório da vida social, pois a escola refletia imediatamente todas as nuances da sociedade, desde as diferenças culturais, cognitivas até econômicas. Dewey acreditava que a democracia não se realizava na imposição de cima para baixo do governo para a comunidade, e sim, da comunidade para o governo (GALIANI, 2009, p. 96-113).

Um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática, repudia o princípio de autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e ao interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (DEWEY, 1916, p. 87 apud GALIANI, 2009, p. 113-114).

A educação, para Dewey, seria a responsável pela supressão das barreiras de classe, raça e território nacional que impediam que o homem percebesse toda a significação e importância da sua atividade. Desta forma, mesmo que o governo não atuasse democraticamente na sua função de chefe de Estado, a sociedade que fosse devidamente educada, não deixaria de

cultuar esse sentimento<sup>29</sup>. Na tentativa de atualizar a sociedade ao modelo social vigente, Dewey defende a educação voltada para ampliação da sociedade democrática. Ao tratar de modelo democrático não se referia apenas à modelo político, mas também social. Portanto, se houvesse essa democracia, preservar-se-ia o sentimento de liberdade, esta coexistiria mesmo nas desigualdades e nas diferenças de classe (GALIANI, 2009, p. 114-115). Dessa forma pontua:

A ampliação da área dos interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade de capacidades pessoais que caracterizam a democracia não são, naturalmente, resultados de deliberações e de esforços conscientes. Pelo contrário, suas causas foram o desenvolvimento das indústrias e do comércio, as viagens, as migrações e intercomunicações que resultam do domínio da ciência sobre as energias naturais. Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade (DEWEY, 1959a. p. 94).

O que Dewey não queria que acontecesse é que houvesse uma democracia apenas constitucional, apenas em forma de leis, ficando restrita a uma minoria<sup>30</sup>. Assim, compreendia como era difícil a concretização democrática da sociedade, mesmo ele, que fazia parte de uma sociedade considerada democrática, que era os Estados Unidos (GALIANI, 2009, p. 116). Ele reforçava a ideia sobre a educação da seguinte forma:

O problema da democracia faz-se o problema de uma forma de organização social, estendida a todas as áreas e modos de vida, em que as potencialidades dos indivíduos e não somente estejam livres de constrangimento mecânico externo mas

---

<sup>29</sup> Kilpatrick também destacou problemática semelhante. O seu tempo, as décadas de 1940 e 1950 do século XX, exigia nova postura na forma de pensar. Três tendências destacavam-se na vida moderna: “[...] nova atitude mental, diante da vida; a industrialização e a democracia” (GALIANI, 2009, p. 114) Para maiores informações, ver: KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

<sup>30</sup> A concepção de democracia de Tocqueville era baseada mais no princípio da igualdade do que o da liberdade. “[...] a liberdade manifestou-se aos homens em diferentes ocasiões sob diferentes formas; nunca se ligou exclusivamente a um estado social e não podemos encontrá-la também fora das democracias” (GALIANI, 2009, p. 116). Assim, para Tocqueville, a liberdade poderia existir numa sociedade mesmo não existindo no mundo político. Tocqueville temia que a democracia se tornasse uma tirania da maioria. Ver TOCQUEVILLE, Aléxis de. *A democracia na América*. 2.ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1987.

sejam estimuladas, sustentadas e dirigidas. Essa organização requer muito mais educação do que a escola comum. Isso significa dizer que o voto e a cabine não fazem o eleitor livre nem sequer da pressão externa e o pior não liberta seus instintos escravizantes (DEWEY, 1970, p. 39).

A sociedade era concebida como uma junção de associações, pessoas reunidas para através de intercâmbio e ação, levarem a efeito, da melhor forma, todas as formas de experiência (DEWEY, 1959b, p. 190). A responsabilidade da escola, ao coordenar à vida mental de cada indivíduo, em meio às diversas influências dos vários meios sociais que a compõem, era a de considerar os vários códigos morais existentes, o da família, da rua, do trabalho e da religião. A escola deveria integrar todos estes meios, numa função moral, que não permitia que nas mudanças de ambientes, o ser humano ficasse sujeito a impulsos ou a atitudes contraditórias (GALIANI, 2009, p. 117).

Os códigos morais instituídos pelo liberalismo clássico, já não serviam. Dewey, portanto, pontuava que era necessária uma mudança de mentalidade coletiva e não individual. Ele via nos países avançados industrialmente, o debate sobre a educação preocupado em garantir a transmissão dos princípios conservadores da sociedade burguesa, concentrando-se em “no que” e “como ensinar”. A sociedade norte-americana, com a acumulação capitalista que se dava por meio de uma avançada tecnologia industrial e agrícola e o espírito de investigação científica e tecnológica, também impulsionada pelas novas exigências de mercado e o desenvolvimento tecnológico para aumentar a produção, serviu para Dewey pensar numa educação capaz de ser um meio de produção de uma nova cultura, um novo sentimento, uma nova forma de pensar a sociedade (GALIANI, 2009, p. 118). Dewey considerava este momento como confuso:

Por um lado, a ciência, o comércio e a arte transpõem as fronteiras nacionais. São grandemente internacionais em qualidade e métodos. Subentendem interdependência e cooperação entre os povos que habitam vários países. Mas, ao mesmo tempo, nunca a ideia da soberania nacional se acentuou tanto na política como presentemente. Cada nação vive em estado de hostilidade recalcada e de guerra incipiente com as nações vizinhas. Cada qual supõe ser o árbitro supremo de seus próprios interesses, e admite-se a presunção de que cada um tenha interesses exclusivamente seus. Esta

contradição entre a esfera mais vasta da vida associada e de mútua cooperação e a esfera mais restrita de empreendimentos e intuítos egoístas, exige da teoria educativa uma concepção mais clara do que a se tem até hoje. Será possível para um sistema educativo ser dirigido pelo estado nacional, e mesmo assim, conseguir-se que não seja restringida, constringida e deturpada a perfeita finalidade social da educação? (DEWEY, 1959b, p. 104).

Dewey estava preocupado com o cenário mundial. A crise do capital tinha desencadeado alternativas, tais como o socialismo, que representava uma poderosa arma de mudança social. O medo de Dewey era que os países capitalistas, especificamente, os Estados Unidos, e a classe operária organizada, possuidora dos conhecimentos necessários das formas de produção, se voltasse contra o Estado Burguês. Era por este motivo, que Dewey propunha uma educação voltada para a convivência harmoniosa entre as classes (GALIANI, 2009, p. 119).

Para tanto, deveria ter-se em mente a definição de outro modelo de sociedade. De acordo com este autor, se o pensamento se voltasse para uma sociedade democrática, mais justa, mais humana, a exigência seria uma redistribuição social proporcionada a todos, tanto na oportunidade para o desenvolvimento de suas aptidões distintas, quanto na aquisição de bens materiais (GALIANI, 2009, p. 119-120).

Separar os objetivos de desenvolvimento de aptidões distintas e a aquisição de bens materiais, dentro da educação, seria para Dewey, fundamental para a democracia (GALIANI, 2009, p.119 -120):

Deve 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 preparar para suas futuras carreiras. A realização deste objetivo exige não só que a administração pública proporcione facilidades para o estudo e complete os recursos da família, para que os jovens se habilitem a auferir proveito dessas facilidades, como também uma tal modificação das ideias tradicionais de ensino e disciplina, que se possam manter todos os jovens sob a influência educativa até estarem bem aparelhados para iniciar as suas próprias carreiras econômicas e sociais. Pode figurar-se que essas ideias serão de remota execução, mas o ideal democrático da educação será uma ilusão tão ridícula quanto trágica enquanto tais ideias não preponderarem mais e mais

em nosso sistema de educação pública (DEWEY, 1959a, p. 105).

A educação teria por objetivos habilitar os indivíduos a continuar uma educação para um constante desenvolvimento. O objetivo educacional deveria estar baseado nas atividades e necessidades intrínsecas do indivíduo. Toda imposição exterior, realizada de forma rígida e fixa, não poderia estimular a inteligência, a única coisa que tal imposição poderia proporcionar era uma educação mecânica e escravizadora (GALIANI, 2009, p. 123).

Outro dilema seria como ensinar democracia por meio de livros ou exemplos, sem tentar praticá-la? Dewey se debruçava diante do individualismo gerado pelas relações de produção capitalista e pelo próprio sistema educacional tradicional e buscava um sistema que visasse à coletividade:

O aluno aprendia a ser obediente, não porque a obediência para ele era um valor, mas porque, se não fosse obediente, seria punido. As formas de apreciação em relação aos valores eram diferentes. Os valores poderiam ser impostos por uma necessidade social, como também por uma necessidade individual e, de acordo com a situação e a escolha feita, seria impossível estabelecer graus ou categorias de valores. Daí, concluí-se que os valores eram relativos, da mesma forma que a educação, como um valor se relativizava de acordo com o interesse pessoal e com a necessidade social. [...] Ao considerar a educação como um valor que se relativiza de acordo com a necessidade social, ela teria uma função prática e um papel fundamental na mudança social, e não só isso, uma vez voltada para uma sociedade democrática, ela se tornaria responsável pela formação democrática e para a manutenção de um espírito democrático (GALIANI, 2009, p. 123-124).

A educação seria para Dewey o instrumento de continuidade da vida social. Sem ela, o grupo social não persistiria enquanto tal e não seria capaz de superar situações novas que a ele se apresentassem. Para a concepção deweyana, educar é pôr o indivíduo em contato com a cultura que pertence e, mais do que isto, é preparar este indivíduo para discernir situações que exijam reformulação e que necessitem uma ação em consonância com as necessidades de transformação (CUNHA, 1994, p. 38-39).

A respeito do liberalismo, podemos pontuar que,

O raciocínio deweyano busca recolocar os termos liberais com o intuito de adequá-los à realidade presente. Em sua fase inicial, o liberalismo acreditava que o bem-estar coletivo seria alcançado por meio da ação isolada dos indivíduos; em outras palavras, a individualidade conduziria o processo de conquista coletiva. Dewey vê que é preciso inverter essa perspectiva: é o trabalho coletivo – a economia socializada – que conduzirá ao “livre desenvolvimento do indivíduo” (DEWEY, 1970, p. 89 apud CUNHA, 1994, p. 70).

Dewey preconizava que era urgente um planejamento cooperativo e democrático, não só na educação, mas no próprio sistema de produção, de modo a colocar a ciência e a tecnologia a serviço das necessidades vitais do homem. Para isso, era preciso vencer o sistema individualista tradicional, criado pela organização do liberalismo, que determinava uma visão particularista dos benefícios oriundos do trabalho (CHILDS, 1959, p. 148-153 apud CUNHA, 1994, p. 70-71).

Para Dewey a democracia, o despertar democrático, deveria começar em casa, na família, adquirindo uma extensão para toda a vida, ou seja, na escola, no trabalho ou na convivência social. A democracia era entendida como um modo de viver, pois era contraditório pensar que alguém que era democrático em casa, não o ser no trabalho (GALIANI, 2009, p. 128).

No entanto, já existe oportunidade para uma educação que, tendo em mente as características mais amplas do trabalho, reconcilie a educação liberal com o treinamento para a utilidade social, com a capacidade de participar eficiente e alegremente das ocupações produtivas. E tal educação tenderá, por si só, a acabar com os males da situação econômica existente (DEWEY, 2007, p. 44).

O Estado, dentro da proposta deweyana, deveria ter uma imagem que se identificasse com a imagem da sociedade. A democracia não existiria se as leis do Estado fossem antidemocráticas ou desiguais. O papel do Estado, neste sentido, era fundamental (GALIANI, 2009, p. 130).

Externamente, a questão se relaciona com a conciliação da fidelidade nacional, do patriotismo, com a superior dedicação a coisas que unem todos os homens para fins comuns, independente das fronteiras políticas nacionais. 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 igualmente de preparo para suas futuras carreiras (DEWEY, 1959a, p. 105).

A fidelidade de Dewey à causa da democracia o levou a participar de movimentos sociais, como membro da *The League for Independent Political Action*, sendo atraído para este terreno por ocasião da Primeira Guerra Mundial. Viajou à China, nos anos de 1919 e 1920; foi à Turquia e ao México, na década de 1920 (CUNHA, 1999, p. 22).

As ideias de Dewey, a respeito da escola, tiveram ampla influência, não somente nos Estados Unidos da América:

[...] a 'educação progressiva' não foi simplesmente uma 'boa idéia', como asseguram [...] autores americanos. Ela exerceu, de fato, uma profunda influência sobre o sistema educacional americano [...] abrangendo também outros países do mundo, particularmente da Europa e mesmo o Brasil (DORES SOARES, 2000, p. 273-274).

John Dewey trouxe para o cenário educacional, uma proposta de organização educacional, o chamado Escolanovismo, que se expandiu por muitos outros países, chegou ao Brasil e influenciou e ainda influencia o pensamento educacional brasileiro. Anísio Spínola Teixeira (1900-1970), nosso objeto de estudo, foi um dos maiores educadores brasileiros e discípulo de John Dewey. Trabalhou intensamente dentro do Estado, desde o início da década de 1930 até o início da de 1960 (a exceção do Estado Novo 1937-1946), para que ele assumisse a tarefa de reconstrução social, utilizando a escola pública, obrigatória e gratuita (CUNHA, 1979, p. 49). No próximo capítulo. Investigaremos a expressão do pensamento educacional de John Dewey no pensamento educacional de Anísio Teixeira na década de 1930, no Brasil.

### 3. O ESCOLANOVISMO NO BRASIL: A DIFUSÃO DO IDEAL NORTE-AMERICANO DE EDUCAÇÃO E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA

#### 3.1 O ideal norte-americano de educação e a difusão dos ideais liberais no Brasil

No Brasil, a modernização do ideário liberal nacional ocorreu através da assimilação do pensamento escolanovista, nas décadas de 1920 e 1930. A doutrina liberal embora tenha influenciado os intelectuais brasileiros ao longo dos séculos, penetrou efetivamente a sociedade brasileira, quando o capitalismo se consolidava na sua transição para a fase industrial. Portanto, para analisar o ideário liberal brasileiro é importante considerar que ele não é resultado de simples assimilação ou transplante cultural, mas como expressão historicamente necessária ao modo de produção capitalista no Brasil (XAVIER, 1990, p. 20).

Desse modo, para analisar as características peculiares da consolidação do capitalismo no Brasil,

[...] é preciso abandonar o *a priori* modelar e colocar em seu lugar o capitalismo concreto que aqui emergiu e vingou, lançando suas raízes na economia colonial e extraíndo seus dinamismos de organização e evolução da incorporação econômica a sucessivas nações capitalistas hegemônicas e ao mesmo tempo do crescimento interno de uma economia de mercado (XAVIER, 1990, p. 25).

A Abertura dos Portos (1808), pelo Regente D. João, sob pressão inglesa, quando da sua chegada ao Brasil, simbolizou o fim do monopólio português sobre o comércio brasileiro. Nesse contexto, foram criados os primeiros cursos superiores para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares, cirurgiões, médicos e técnicos para as áreas da economia, da agricultura e da indústria<sup>31</sup>(XAVIER, 1980, p. 38).

---

<sup>31</sup> O Ensino Superior, em especial os jurídicos, representava um interesse real e uma necessidade premente do novo governo na complementação do rompimento com a Metrópole. Não se podia admitir que o Estado Nacional não estivesse em condições de formar seus

A formação econômico-social brasileira é resultado da interação de interesses externos e internos. A sociedade brasileira, no período colonial, se organiza ainda incipientemente povoada, sobre uma economia agrária, latifundiária e escravista. Dessa forma, a organização social brasileira se constrói sobre uma base econômica de exploração agroexportadora (1500-1900), utilizando-se de relações de trabalho pré-capitalistas, como a escravidão, que sobreviveria por praticamente quatro séculos, e a semi-escravidão. A população colonial era constituída por aproximadamente 2/3 de escravos, conforme registros da época da Independência, uma parcela inexpressiva de trabalhadores livres, rurais e urbanos, uma pequena e poderosa camada de proprietários e uns poucos e ricos comerciantes de importados ou de escravos, para quem a cultura escolar era um luxo dispensável (XAVIER, 1994, p. 122).

Também é preciso considerar,

Se o fraco desenvolvimento das suas forças produtivas o colocava, na divisão internacional do trabalho, no papel de exportador de produtos agrícolas, essa dependência em relação aos centros mais avançados do capitalismo internacional reforçava esse domínio do comércio na economia brasileira em geral. “Ultrapassar esse estágio implicava, a um só tempo, a transformação das relações de produção, ou das formas de dominação do capital em nível nacional, assim como das formas internacionais de dominação do capital, ou seja, a divisão internacional do trabalho” (XAVIER, 1990, p. 28).

Essas transformações ocorreram no final do século XIX, com a expansão cafeeira, culminado na instalação do processo de industrialização do país. Nesse sentido, no Brasil, as primeiras décadas do século XX foram decisivas para superar a crise da economia de base agroexportadora e alterar

---

quadros políticos, técnicos e administrativos (XAVIER, 1980, p. 132). É pertinente salientar, também, que “A reestruturação e ampliação do ensino superior no Brasil, a partir de 1808, fez com que os estudos da matemática, física, química, biologia e minerologia se deslocassem dos cursos de filosofia, controlados pela Igreja, para os cursos médicos e para a Academia Militar, e, muito mais tarde, para a Escola Politécnica que dela se separou. Com a importação dos livros-texto daquelas ciências, e com o retorno dos brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris (onde lecionava Augusto Comte), o positivismo veio a se firmar como a ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas. Eles passaram a ser os ideólogos das frações progressistas das classes dominantes e das camadas urbanas, utilizando a Doutrina Positivista contra as doutrinas veiculada pela Igreja Católica e, por extensão, contra o regime monárquico e a escravidão” (CUNHA, 1980, p. 63-64).

as formas tradicionais de dominação capitalista, baseadas no trabalho escravo, através da industrialização. A economia cafeeira se transformou no centro da acumulação capitalista, baseada no trabalho assalariado, emergindo daí o processo de industrialização, favorecido pela ruptura que a expansão cafeeira representava em relação às formas tradicionais de dominação e de reprodução do capital no Brasil<sup>32</sup> (XAVIER, 1990).

No Brasil, quando começava a ter contornos mais urbanos e a indústria passava a ter maior importância, é que as obras de Anísio Teixeira foram produzidas. Assim sendo,

A indústria brasileira avança, abandonando sua antiga característica do final do século XIX e da primeira década do século XX. As pequenas oficinas, voltadas à produção de alimentos, artefatos agrícolas e tecidos, nas quais se usavam poucas máquinas e maior parte delas ultrapassadas, passam a aderir às modernas técnicas de produção e modelos organizacionais de trabalho importados de outros países. Começa a falar em racionalizar a produção, potencializar a energia despendida pelo trabalhador, aumentar a eficiência, a produtividade e o lucro. Ou seja, na década de 30, o Brasil ingressa numa nova dinâmica do capital. A parceria com o capital monopolista, através dos grandes empréstimos e da produção, no qual se observa a preocupação em adquirir modernos equipamentos e novos métodos de produção (FAVORETO, 2002, p. 2 – 3).

A partir do momento em que os empresários começaram a perceber a necessidade de uma mão de obra qualificada é que a educação passou a ser importante. É um contexto extremamente conflitante, pois os ex-escravos, os mulatos preferiam a fome, a miséria a se dispor ao trabalho árduo. Existia a falta de disciplina do trabalhador brasileiro para o trabalho capitalista, mas existia também uma falta de instrução melhor, de habilitação intelectual para uso dos instrumentos industriais. Antes da industrialização era exigido a resistência física, agora necessitavam de habilidades intelectuais, por isso, pensar a educação se tornou a ordem do dia (FAVORETO, 2002, p. 4 – 5). Essa situação foi encarada como um “atraso”, necessário, através da educação, livrar-se dele.

---

O capitalismo, que se consolidou nos polos centrais, não foi o mesmo que se consolidou no Brasil. Enquanto o liberalismo estava sendo reformulado não priorizando tanto o individualismo, reformulando-se de acordo com o novo modo de produção industrial, o Brasil recentemente havia deixado um sistema escravista. Enquanto nos outros países, os trabalhadores travavam uma luta por direitos, no Brasil, os trabalhadores eram ex-escravos que exerciam trabalhos de resistência física e não encontravam-se aptos para trabalharem nas fábricas (XAVIER, 1990, p. 151).

A importância da renovação educacional estava atrelada a situação de crescimento do capitalismo industrial brasileiro. A realidade e a necessidade do superprivilegiamento das elites para a manutenção do progresso excludente induziram ao aperfeiçoamento da função histórica do ensino brasileiro, do reforço do poder político e da hegemonia cultural das classes dominantes nacionais (XAVIER, 1990, p.151).

A produção industrial brasileira não absorveu a mão de obra disponível. E isso não ocorreu apenas em consequência da liberalização promovida pela mecanização, mas pela suposta “inadaptabilidade”<sup>33</sup> da mão de obra disponível em relação às novas formas de produção, o que levou as classes dominantes nacionais ao planejamento e implementação do processo imigratório, para o avanço das relações capitalistas no país (XAVIER, 1990, p. 145-146).

A imigração no Brasil, não era apenas a solução para a produção interna, mas para os países europeus, devido à crise do trabalho na Europa. O crescimento industrial, lento e incipiente, que não acarretava por si mesmo a exigência de qualificação para o trabalho, mas que representava um salto qualitativo no avanço das relações de produção no país, acabou por fortalecer a difusão da ilusão liberal de ascensão social pela escolarização, que a própria aceleração do progresso imigratório estimulava (XAVIER, 1990, p. 62).

Se durante os quatro séculos de predomínio da econômica

---

<sup>33</sup> “O capitalismo brasileiro, consolidado em sua fase industrial através da importação tecnológica, caracterizar-se-ia pela baixa absorção da mão-de-obra disponível e por uma produção sofisticada acessível a um mercado consumidor interno restrito, de alto poder aquisitivo. Dispensava, com esse perfil típico dos pólos periféricos do capitalismo moderno, tanto o incremento da produção científica e tecnológica, como a qualificação de mão-de-obra em larga escala. Grande parte da população, assim como muitas regiões do país, não se inseriam na nova ordem econômica, da mesma forma que permanecia alijada da vida política nacional” (XAVIER, 1999, p. 05). Ainda a respeito da “inadaptabilidade” ver SILVA, S. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo:Alfa-Ômega, 1976.

agroexportadora, o sistema educacional brasileiro constituiu-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, a partir da emergência do processo de industrialização verificou-se um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente (XAVIER, 1990, p. 59).

Neste sentido,

[...] as reformas educacionais empreendidas nas décadas de 30 e 40 visavam, a um só tempo, a responder às exigências político-ideológicas do momento e às pressões sociais traduzidas e reforçadas pelo novo ideário. Embora não concretizassem plenamente o 'plano de reconstrução educacional' proposto, justificavam-se dentro do seu espírito geral, salvaguardadas pelas suas ambigüidades formais e pelas concessões abertas pelos próprios pioneiros, atendo ao novo e preservando a tradicional estrutura dualista, elitista e acadêmica do ensino brasileiro (XAVIER, 1990, p. 81-82).

É dessa forma que, no Brasil, o "atraso" em relação aos países do capitalismo central, percepção despertada, pela crise do modelo agrárioexportador, se tornaria uma questão a ser buscada via desenvolvimento educacional: "O futuro estava em aberto e tudo era possível; era superar o passado e começar uma nova história, projeto do intelecto e obra da escola" (XAVIER, 1990, p. 65). As diferentes explicações do "atraso" brasileiro - determinismo geográfico, climático ou étnico - são então substituídas pela educação (CUNHA, 1979, p. 274).

Intelectuais brasileiros começaram a pensar a educação e sugerir a necessidade da reforma do ensino. Tudo isso que estava acontecendo abrangia,

[...] desde da organização da produção, no sentido da falência do Estado Liberal e de intervenção do Estado na Economia, como a organização do trabalho no interior da fábrica, em termos de aumento de produtividade, até o problema da organização dos sindicatos. De qualquer maneira, consideramos que o significado destas palavras está ligado ao conjunto de acontecimentos que impunha um novo dinamismo ao trabalho. Centrando-se na ideia de que a intensificação da produção industrial, a crise econômica, exigiam do homem uma relação mais "inteligente" com os meios de produção, isto é,

melhor uso da força de trabalho, da técnica e da terra, o papel da elite brasileira seria o de direcionar, através da educação, a transformação do trabalhador brasileiro (FAVORETO, 2002, p. 6. Grifos nossos).

Além disso, buscava-se superar a tradição clássica das Humanidades, acusada de responsável pelo academicismo do ensino brasileiro, mediante a inclusão das disciplinas científicas no currículo escolar, segundo o modelo positivista. Assim,

Os princípios positivistas acabaram aqui, portanto, traduzindo-se e mediando determinações econômico-sociais típicas de uma sociedade agrária, concentradora de renda e de pouca mobilidade social, tal como a sociedade feudal. Assim sendo, ao contrário do que sucedera no contexto europeu de origem, as teses positivistas favoreciam, em nosso país, o ensino de bacharéis e o domínio político dos proprietários rurais (XAVIER, 1994, p. 110).

Subjacente à defesa da construção de um novo país, através da escola, estava à idéia de que o progresso dependeria das vontades e das consciências, “quer se tratasse de difundir a escola primária para ‘redimir os analfabetos’<sup>34</sup> e criar base para o exercício da democracia e para a recomposição do poder, quer se tratasse de remodelar o sistema educacional para criar uma nova ordem econômico-social [...]” (XAVIER, 1990, p. 65).

É nesse contexto que a educação passou a fazer parte dos discursos da esquerda e da direita no Brasil, expresso pelo que a história da educação convencionou chamar de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001). Em função da entrada dos autodenominados “especialistas em educação” e da integração do “entusiasmo pela educação” com o “otimismo pedagógico” pelo escolanovismo, criou-se a expectativa e a crença de que seria possível **“reformar a sociedade pela reforma do homem”**. Nesse processo, a escola desempenharia um papel fundamental e insubstituível, sendo um instrumento de “aceleração histórica” (NAGLE, 2001, p. 134 ).

---

<sup>34</sup> No Brasil, em 1890, 85% da população total brasileira era analfabeta. Esse percentual diminuiu discretamente para 75%, em 1900. Considerando-se apenas a população de 15 anos ou mais 65% era analfabeta, em 1900. Esse percentual fica inalterado até 1920. Em 1920, “[...] o direito de ler e escrever era negado a quase 11 milhões e meio de pessoas com mais de 15 anos. E o que é mais assustador: em 1960, esse mesmo direito era negado a quase 16 milhões” (RIBEIRO, 1994, p. 150).

No Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, as ideias educacionais defendidas e divulgadas pelos “renovadores” não constituíam novidade para o país. O Brasil, na condição de país periférico do capitalismo internacional, sofreu contínua influência cultural e absorveu, por meio de suas elites intelectuais, ideologias nascidas e difundidas no contexto avançado das sociedades hegemônicas. A mesma ideologia revolucionária que condenou o Antigo Regime e justificou as novas instituições e a nova ordem econômico-social que se implantava nos países centrais, aqui acomodou-se aos objetivos conservadores de uma classe senhorial aburguesada. No entanto, a reivindicação de uma educação popular dava sustentação ao discurso liberal. A modernização do ideário liberal nacional que ocorreu nas décadas de 1920 e 1930, através da assimilação do pensamento escolanovista, atendeu perfeitamente aos objetivos conservadores das classes dominantes às aspirações reformistas das classes médias, bem como acenou com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores (XAVIER, 1990, p. 60-64).

Com o processo de industrialização houve aumento da população nos centros urbanos. Somado a isso estava, também, a evidência da ciência e da técnica. As máquinas que tornavam a vida das pessoas diferentes.

A ciência amplia, tanto em escala de dados variáveis, os elementos com que o homem lida, dando-lhe, assim, uma outra percepção do que é o mundo e seus fenômenos. Ou seja, a tecnologia e a ciência não só favorecem maior conforto material para o homem, mas alteram também a sua vida institucional e social (FAVORETO, 1998, p. 59).

Para Anísio Teixeira o progresso estava relacionado com a ciência, pois, a ciência experimental possibilitou progresso na maneira do homem pensar, dando-lhe condições de construir e reconstruir o seu ambiente. O homem tornava-se mais transformador, mais poderoso, mais independente e isso abalava a velha ordem, os velhos hábitos e os costumes. Fazia também com que o homem se libertasse de antigos preconceitos religiosos ou tradicionais, impondo a este homem novas responsabilidades. A indústria também era uma diretriz da vida moderna, pois facilitava a vida do homem, que passara a trabalhar fora do seu círculo familiar. Contudo, no meio onde trabalhava, este

homem se torna “apenas uma peça da máquina” (FAVORETO, 1998, p. 61).

Assim,

[...] essa desintegração dos pequenos grupos anteriores – o trabalho individual, o lar, a cidade – e sua integração no grande complexo da sociedade moderna exigem do homem mais liberdade, mais inteligência, mais compreensão (FAVORETO, 1998, p. 61).

A civilização americana, era a chamada “civilização moderna”: “é a civilização a que o desenvolvimento científico do século XIX veio dar origem” (TEIXEIRA, 1934, p. 29). Ainda sobre o desenvolvimento científico e a Europa, Anísio Teixeira (1934) expõe:

Esse desenvolvimento científico deu um tão substancial impulso ao esforço humano de libertação, que não é para admirar a formosa e profunda agitação que percorreu a Europa no século passado, e os seus sonhos extremos de salvação pela ciência. As esperanças pareciam ilimitadas e a onda de crescimento foi geral e vigorosa. Um aspecto que nos permite medir o vigor desse avanço é o seguinte: a população europeia triplicou no correr dos cem anos do século passado. Talvez devido a esse excesso repentino de população, mas sobretudo devido á rigidez de quadros aristocráticos e hierarchicos, as promessas da ciência falharam na Europa (TEIXEIRA, 1934, p. 29 – 30).

As conquistas científicas eram consideradas por Anísio Teixeira como a libertação geral do homem, de uma organização social injusta. A industrialização vinha suprimir a necessidade de estabilidade. Porém, ainda tratando da Europa, Anísio Teixeira acredita que a existência da divisão da sociedade em classes, juntamente com a indústria trouxeram para a Europa, um terrível conflito entre as classes, ao invés de haver a ascensão natural da massa, por intermédio da ciência, o que aconteceu foi uma guerra intestina buscando ascender assim à civilização (TEIXEIRA, 1934, p. 31). Dessa forma,

Em fins do século XIX e princípios deste século, ao invés de uma nova ordem de cousas, era o débâcle de uma civilização que parecia ameaçar o mundo. As esperanças que a ciência annunciára haviam falhado. Proclamava-se, em livros, a sua bancarrota. Andava na boca de toda gente a idéa de que a

Europa estava doente de cultura. A sua excessiva cultura pervertera as suas fontes de vida. Faltava espaço, faltava liberdade, faltava riqueza, faltava ar á vetusta Europa. Só podia restar a guerra. Veiu então a grande guerra. Do outro lado do Atlantico, entretanto, a joven America se desenvolvia, cheia de espaço, cheia de liberdade, cheia de riqueza (TEIXEIRA, 1934, p. 31 – 32).

Anísio Teixeira estava tecendo uma crítica à doutrina liberal da Europa. Podemos dizer que se tratava de uma critica ao próprio liberalismo e como ele estava organizado na Europa, pois os Estados Unidos apresentava uma nova forma de organização social, baseada na liberdade que, conseqüentemente, traria a conquista da felicidade.

Enquanto no velho continente tudo era visto como dificuldade e obstáculo, sendo difícil rever os velhos conceitos, para Anísio Teixeira, já mortos de civilização, havia nos Estados Unidos, a política do laissez-faire, consentindo a transformação em condições adequadas (TEIXEIRA, 1934, p. 34). Para ele, esta era uma das vantagens formidáveis da América com relação a Europa, pontuando tais vantagens da seguinte forma:

E' essa mesma vantagem, a vantagem de poder realizar a grande obra da libertação do homem e podel-a realizar rapidamente, quase facilmente, sem barreiras a vencer, sem batalhas a ganhar, em um ambiente de livre circulação, que leva á segunda vantagem: os julgamentos dos valores pelos resultados. Enquanto a Europa parecia mais empenhada, segundo um recente escriptor, nas razões de agir do que nos resultados da acção, a America lança ao mundo uma philosophia inédita, essencialmente pragmática. Ela não ia perder nos byzantinismos sem fim dos estéreis theoristas. As idéas soffrem um único test fundamental. Vencem as que resultam (TEIXEIRA, 1934, p.34 – 35).

Anísio Teixeira acreditava que a Europa sentia certa irritação secreta com a proporção tomada pelos Estados Unidos, porém, fatos indicavam que a Europa buscava a reconstrução, à sombra dos mesmos princípios que permitiram a expansão norte-americana (TEIXEIRA, 1934, p. 36).

Não se podia limitar os Estados Unidos apenas a uma civilização de riqueza e de grandeza material. Para Anísio Teixeira era muito importante considerar o espírito da civilização americana. A industrialização fazia com que a produção se multiplicasse indefinidamente, realizando o fenômeno da

universal distribuição e universal circulação. Os Estados Unidos podia parecer, superficialmente, como a maior fábrica do mundo (TEIXEIRA, 1934, p. 37).

Com o advento da máquina e da industrialização, o discurso era o de que a máquina devoraria o homem. Para ele, este não seria o caso dos Estados Unidos. Criticava a organização da produção capitalista. Anterior a que se instaurava com o advento da máquina, onde era limitada a produção e o consumo era selecionado. Não considerava que o individualismo fosse bom, não se buscava uma sociedade individualista, mas sim a valorização do indivíduo, este sim seria o segredo do sucesso (TEIXEIRA, 1934, p. 39 – 40).

Para Anísio Teixeira, a sociedade norte-americana, pautava-se exatamente no contrário do individualismo, pautava-se no triunfo da massa, no triunfo coletivo, que, para os críticos europeus, isso suprimia o indivíduo. “Está se suprimindo, o indivíduo porque a civilização não se destina ao indivíduo excepcional, mas a todos os indivíduos” (TEIXEIRA, 1934, p. 40). De certa maneira, tece uma crítica ao que gerou o individualismo quando diz:

E' o indivíduo excepcional, a pequena classe privilegiada, os “poucos escolhidos” que são os beneficiários da grande luta obscura e árdua da raça humana. Nos Estados Unidos, todas essas formulas caíram e a sua civilização está procurando desenvolver-se organicamente, deliberadamente, dentro dos critérios de uma **democracia** (TEIXEIRA, 1934, p. 41. Grifos do autor).

Conforme já foi mencionado anteriormente,

Desde o início da década de 30 até o início da de 60 (à exceção do período do Estado Novo, 1937-1946), Anísio Teixeira trabalhou intensamente dentro do Estado para que ele assumisse a tarefa de reconstrução social, utilizando para isso a escola pública, obrigatória e gratuita. Sua vasta obra pedagógica é toda voltada para a aplicação do pensamento de Dewey (CUNHA, 1979, p. 49. Grifos nossos).

O percurso dos liberais brasileiros acompanhou os rumos particulares de consolidação do capitalismo no país.

No momento em que a hegemonia burguesa já se consolidara nas sociedades centrais do mundo capitalista, o pensamento

liberal se desdobrou para além do individualismo que marcou a sua origem, rumo à noção de reconstrução social. Essa tendência atingiu o seu termo no pensamento de John Dewey, expoente máximo da chamada Pedagogia da Escola Nova (XAVIER, 1990, p. 63).

No Brasil, portanto, o liberalismo refletiu e contribuiu para a constituição do capitalismo brasileiro, através da difusão dos ideais liberais da escola “redentora”, promotora do progresso individual e social (XAVIER, 1990, p. 15-61).

Pode-se ler, na trajetória pessoal de Anísio Teixeira, nas décadas de 1920 e 1930, o processo de mudança da sociedade e a transformação do papel do educador nos grandes centros urbanos do Brasil. E neste período, o tempo e o espaço implícitos constituem o paradigma de um problema: “a possibilidade de decifrar como se forjou existencial e socialmente, uma identidade profissional que privilegiou o campo educativo” (NUNES, 2000, p. 10).

Anísio Teixeira conhecia o mundo científico, e rompia com o mundo religioso em que estava inserido. Na América, John Dewey, Kilpatrick e Counts eram absolutamente inovadores. Quando Anísio Teixeira travou contato com o pensamento de Dewey, ele já era um conceituado professor universitário (NUNES, 2000, p.135 – 146). Assim, podemos considerar que:

Do ponto de vista psicológico, Dewey foi uma resposta à Anísio, no momento em que seus velhos valores e seguranças, inspirados na religião católica e abraçados com arrebatamento, ruíram. Foi também a possibilidade de unificação entre o sentimento e o intelecto, entre o sagrado e o secular que o catolicismo nunca lhe proporcionara (NUNES, 2000, p. 147).

Reiteramos que no Brasil, um dos grandes responsáveis pela difusão das idéias de John Dewey foi Anísio Teixeira. Em 1927 Anísio Teixeira fez sua primeira viagem para América do Norte. Com uma “[...] bolsa de estudos da Universidade de Columbia, decide-se partir para o *Teachers College* em Nova York, para seguir um curso adiantado de educação. [...] Aí demora de junho de 1928 a junho de 1929, obtendo o título de *Master of Arts*” (GERIBELLO, 1977, p. 24-25). Nesse período em *Teachers College* foram professores de Anísio

Teixeira, John Dewey, Kilpatrick, Monroe, Thorndike, Kandel, entre outros.

Dewey corresponde aos anseios de Anísio Teixeira na medida em que:

[...] respondeu à necessidade de Anísio oferecer uma resposta pragmática para questões educacionais com as quais estava lidando. A concepção deweyana de democracia e mudança social está centrada na criança. Sua perspectiva é a de que o enraizamento e as direções que essa mudança assume estão postas na infância. Daí a importância da função social da educação e de seu caráter democrático, entendido como o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem um interesse pessoal nas relações sociais, na sua direção e na formação de hábitos que permitam mudanças sem o ocasionamento de desordens (NUNES, 2000, p. 153 – 154).

Em Dewey, Anísio Teixeira encontrava a categoria de reconstrução:

A categoria de reconstrução, no pensamento deweyano, constituiu para Anísio um *tour de force*. Por meio dela, a filosofia era interpretada como um esforço contínuo de reconciliação e reajustamento entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado e o presente que fluía numa grande vertigem. Ou seja, Dewey permitia a Anísio reintegrar o velho e o novo por meio de uma crítica capaz de distinguir, selecionar, pôr em relevo elementos fundamentais do momento histórico vivido. Através de Dewey, Anísio podia abandonar a escolástica e o sentimento de culpa que lhe causava esse abandono. Ganhava forças para desprender-se de certas verdades e abraçar perspectivas que o ajudassem a interpretar, valorizar e orientar a própria vida (NUNES, 2000, p. 160).

A meta de a escola realizar a “reconstrução social” estava articulada à ideia de “negação do passado”. Anísio Teixeira interpretava o Brasil, seu processo de Independência e Proclamação da República como um anacronismo:

Emergimos do período colonial sem o sentimento de uma verdadeira luta pela independência, retardando de quase um século a república e embalando-nos com o reino unido, a herança de um príncipe e de uma monarquia, a que não faltaram sequer as ilusões de ‘império’ [...] Além disto, não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão. Na realidade, éramos autoritários, senão anacronicamente feudais (TEIXEIRA, 1971, p. 61-62).

Dewey mostrava para Anísio Teixeira que o moderno carecia de forma, que era embrionário, ainda não existia. Seria produto de uma atividade conjunta e decidida de homens e mulheres de boa vontade. Numa mediação liberal, Dewey, em nossa leitura, procurou conciliar o valor convencional da democracia que existiria (pelo menos hipoteticamente) nas pequenas e homogêneas comunidades rurais americanas e o generalizado desejo de maior liberdade expresso no pensamento moderno. Mesmo que Dewey recuasse, Anísio Teixeira fugiria para frente em busca de uma democracia até então inexistente na sociedade brasileira (NUNES, 2000, p. 161 – 164).

Anísio Teixeira assume as críticas realizadas por Dewey,

[...] tanto à Escola Tradicional quanto à Escola Nova. A Escola Tradicional nunca teria sido capaz de perceber que, junto ao objeto primário do seu ensino, pudessem ser aderidas outras possibilidades de aprendizagem e que, portanto, em uma simples lição de matemática – para citar um exemplo – o professor poderia também estar ensinando a criança a ter complexos de inferioridade, a não ter coragem de enfrentar obstáculos e a não ser sociável, se a condenasse e humilhasse em suas observações. Ao enfatizar a preparação da criança para responsabilidades e privilégios da vida adulta, o professor poderia fazê-la perder impulso (pois a ela só interessa o presente), levá-la a adiar suas atividades, numa irresistível tentação de protelar suas tarefas (já que o futuro está longe), enquadrá-la num médio standard convencional e obrigá-la à utilização dos falsos expedientes para manobrar penas e prazeres (NUNES, 2000, p. 166).

Foi o pensamento de Dewey que ajudou Anísio Teixeira a desvencilhar-se da concepção estreita e rígida entre o processo produtivo e o processo escolar. O que fascinava Anísio Teixeira era a recuperação do sentido humano, advinda da psicologia e da história da filosofia. Tinha aprendido muitas coisas, tinha se afastado das concepções religiosas – sem perder a fé – mas alcançava por fim sua concepção própria (NUNES, 2000, p. 166).

Já possuía informação suficiente e vivência o bastante para deliberar sobre o seu próprio caminho. Soltara as rédeas da inteligência e sua marcante sensibilidade, se ainda menosprezava a poesia, exigia um sabor. Sua vida passava a

ser sua obra: pura criação. Nesse ato ninguém poderia substituí-lo (NUNES, 2000, p.167 – 179).

Anísio Teixeira acreditava que o que precisava ser alcançado era a democracia como uma forma de superar o anacronismo. Como a sociedade brasileira não tinha “experiência democrática” a educação se apresentaria como uma forma de criar esse costume (TEIXEIRA, 1971, p 63-66), reaparecendo aqui o papel redentor da escola.

Democracia, segundo Anísio Teixeira, é “essencialmente, o modo de vida social em que cada indivíduo conta como uma pessoa”. Em outras palavras, significaria não só a libertação do indivíduo em relação aos velhos “sistemas autoritários” do passado como, também, a responsabilidade de cada um com o social (FAVORETO, 1998, p. 61).

Para Anísio Teixeira, a democracia passa a ser o princípio básico para a educação que ele almejava. Sua compreensão sobre a democracia não se referencia a igualdade social ou econômica, mas, a igualdade de oportunidades, um princípio exaltado pela ideologia liberal. A educação seria o instrumento que possibilitaria aos indivíduos a participação, com igualdade, liberdade e responsabilidade (FAVORETO, 1998, p. 62).

Na defesa da democracia, aparece a igualdade de oportunidades como grande fator na educação e na sociedade:

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo do sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, em limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipo de educação semi-especializada e especializada, ulteriores à educação primária (TEIXEIRA, 1971, p. 78).

Anísio Teixeira aponta três diretrizes necessárias na vida moderna. 1) É preciso uma nova atitude espiritual do homem. Não era mais aceitável as atitudes de submissão, medo e de desconfiança da natureza humana. O método experimental reivindicava a eficácia do pensamento humano. 2) O

industrialismo. O vapor, o trem, o automóvel e o avião, o telégrafo, o telefone, o rádio e a televisão, colocavam o mundo em comunicação material e espiritual. O trabalho dentro das indústrias fazia com que o homem se sentisse como uma “peça da máquina”. Tal desintegração das pequenas unidades (o lar, trabalho individual, cidade e própria nação), para não se tornarem problemas, era necessário exigir do homem, mais *liberdade*, mais *inteligência*, e mais compreensão, para que não ficássemos numa simples interdependência mecânica e degradante. Anísio Teixeira ainda salienta que “[...] todos esses problemas são problemas para educação resolver”. 3) A última diretriz, a última tendência, tratava-se da tendência democrática (TEIXEIRA, 1975, p. 35), assim conceituada:

Democracia é essencialmente, o modo de vida social em que “cada indivíduo conta como uma pessoa”. O respeito pela personalidade humana é a ideia mais profunda dessa grande corrente moderna. Nessa nova vida social, o homem não só terá oportunidade para a expressão máxima dos seus valores, como lhe assistirá permanentemente o dever de se exprimir de sorte a não reprimir valores de ninguém, mas, antes, facilitar a máxima expressão de todos eles (TEIXEIRA, 1975, p. 35).

Essas diretrizes, essas tendências da civilização atuam sobre a escola no sentido de sua transformação. “A escola é o retrato da sociedade a que serve. A escola tradicional representava a sociedade que está em vias de desaparecer”. A escola renovada representava, então, a réplica da sociedade renovada a qual Anísio Teixeira estava vivendo. Assim como Dewey, aponta para a necessidade de trazer a vida para a escola (TEIXEIRA, 1975, p.35 – 39).

No contexto mundial, a industrialização representava a criação de uma sociedade moderna, industrializada, rica e democrática. A situação no Brasil era um pouco diferente, porém, para Anísio Teixeira, através da educação poder-se-ia viabilizar esta sociedade. Assim sendo,

[...] o projeto de reforma educacional elaborado por Anísio Teixeira, representa uma época histórica do Brasil, na qual a sociedade passava por grandes transformações. Um momento em que a antiga estrutura agrária do antigo poder do coronel, do povo humilde, do jagunço, do caboclo, do ex-escravo, do pensamento messiânico, estava se desfazendo e uma nova

estrutura social, um novo pensamento, começava a ser delineado. A criação de uma nova escola em detrimento da escola intelectual e da escola clássica tinha, para Anísio Teixeira, a função de acompanhar e direcionar essas mudanças (FAVORETO, 1998, p. 62).

A República Velha e a ordem oligárquica estavam em crise. Os intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, procuraram com todas as forças elaborar uma resposta que superasse os obstáculos políticos, sociais e culturais. Criaram, em 1924, a Associação Brasileira de Educadores – ABE, onde já era difundido o pensamento renovador. Em 1927, organizaram a primeira Conferência Nacional de Educação em Curitiba. Estes intelectuais procuraram mediante projetos político-educativos, realizados pelo próprio Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Lourenço Filho (Ceará, 1923), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Carneiro Leão (Pernambuco, 1928) e Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), apresentar concepções de educação e de sociedade e pretendiam instaurar a modernidade e a disciplina de uma sociedade capitalista. Constituíam, dessa forma, uma das expressões pilares do liberalismo deste contexto (NUNES, 2000, p. 10 – 11).

Estes intelectuais que compunham uma vanguarda modernizante, não foram a única vanguarda. Porém, privilegiar essa vanguarda não significava necessariamente, abraçar a concepção do seu pioneirismo, que já havia sido expresso no célebre Manifesto de reconstrução educacional no Brasil, dirigido ao povo e ao governo (1932). “Privilegiar, neste caso, é também desconfiar ou, pelo menos, relativizar essa representação já cristalizada”, (NUNES, 2000, p. 11). Assim, sobre esses intelectuais, durante as décadas de 1920 e 1930,

Não referendamos o discurso da competência que aponta os intelectuais dessa geração como os primeiros educadores profissionais, mas reconhecemos que, nas décadas de vinte e trinta, as reformas de instrução pública por eles conduzidas, nas diversas capitais brasileiras, criaram espaço para imprimir por meio de escolas específicas a marca de uma especialização que antes não existia e se diversificou, exigindo não só mudanças curriculares nas antigas escolas de formação, mas também sua expansão e a definição de uma regulamentação de acesso e carreira que colocaram em evidência novas versões do papel docente e de papéis a ele ligados no interior da escola (NUNES, 2000, p. 11).

Na sociedade brasileira, no contexto da década de 1930, havia duas forças políticas que influenciavam a transição. No interior, o coronel, o caboclo, o jagunço, o analfabetismo, os ideais messiânicos e as credices. Nas regiões mais litorâneas, que eram consideradas os grandes centros do país, era visto o crescimento industrial e das cidades (FAVORETO, 1998, p. 66-67). O panorama geral demonstrava, então, que

Existia um país que havia abolido a escravidão apenas há 40 anos, que não havia conseguido ainda implantar plenamente uma agricultura eficiente e diversificada, que convivia com uma taxa de analfabetismo de quase 100%, que dependia da importação de quase tudo quanto fosse industrializado, que enfrentava o despotismo das relações coronelistas etc. Existia, assim, sem sombra de dúvida, um clima de grande efervescência nas discussões políticas, econômicas e sociais, que se estende ao debate educacional do período (FAVORETO, 1998, p. 67).

Na questão educacional, também aparecem duas forças, tal como na política:

[...] para os intelectuais envolvidos com o programa de reforma educacional no Brasil, existia um sério conflito no entendimento de mudança social, em meio ao qual eles deviam se posicionar. Para os reformadores, enquanto havia um setor da sociedade que se identificava com “as novas conquistas”, que incorporava a idéia de mudanças no espírito humano, existia, por outro lado, uma ala que era marcada pela tendência “a perpetuação dos costumes”, pela idéia de que o homem era estável. Eram, portanto, duas as grandes correntes educacionais: uma composta de indivíduos comprometidos com o desenvolvimento da ciência, preocupados em acompanhar as conquistas do “mundo civilizado” através da reforma educacional e a outra, mais atenta às tradições católicas, aos valores eternos do homem, interessada em preservar os valores cristãos da sociedade (FAVORETO, 1998, p. 68).

Tal como na política, o debate educacional não apresentava nenhuma idéia dominante, resultando num grande emaranhado de ideias. Assim sendo, a reforma educacional, não era uma tarefa fácil:

O “novo”, que muitos dispunham-se a defender, não era algo definido, não se apresentava de forma clara. Além de ser ainda um futuro incerto, guiado por fortunas e paixões diversas. Sua defesa esbarrava na força das tradições e comportamentos de um passado que também já não existia de forma clara. Muitas das tradições que os educadores da “Escola Nova” dispunham-se a superar estavam ainda vivas (FAVORETO, 1998, p. 69).

Anísio Teixeira argumentava sobre o catolicismo, considerando que não poderia ser negada a liberdade de crença religiosa dentro da escola, pois

Isto parecia-lhe uma restrição séria e incontestável, já que no campo do pensamento e da religião o que era dado pela escola e pelo governo era feito sob medida positivista ou agnóstica. Portanto, tendo que frequentar escolas públicas, os pobres não tinham liberdade de escolha religiosa (leia-se catolicismo). Se a liberdade era restrita, a justiça também o era. A democracia brasileira, aos seus olhos, padecia da falta de fixação honesta dos valores brasileiros. Os medianamente cultos, os corruptos, os traidores, os aduladores, os oportunistas triunfavam, no Brasil, sob os olhos de muitas testemunhas (NUNES, 2000, p. 113).

E isso representava problemas para as propostas dos reformadores.

Um era preservar o laicismo escolar aprovado na constituição de 1891, quando a antiga tradição religiosa, principalmente no que se refere à educação, ainda se fazia fortemente presente na sociedade. Outro refere-se à nova proposta educacional, que, por ser nova, nem sempre aparece de forma clara para todos (FAVORETO, 1998, p. 70).

Há um movimento crucial e definidor da trajetória de Anísio Teixeira, no período de 1900 à 1935. Nesse período de sua vida, foi onde o educador aprendeu lições fundamentais (NUNES, 2000, p.9):

No plano existencial, a dúvida e a elaboração da dúvida, a crença em valores transcendentais, a coragem do testemunho, a capacidade de resistência à opressão, a persistência e a negociação da realidade. No plano da cidadania, a participação e solidariedade com movimentos e instituições ordenadoras da sociedade, o exercício do poder. Nesse exercício, Anísio trabalhou em várias frentes, dentro e fora do Estado, socializando determinadas concepções de sociedade e educação compatíveis com projetos de modernização social, econômica e política (NUNES, 2000, p. 9 – 10).

Anísio Teixeira ainda não estava atento às transformações do sistema escolar. Suas conclusões eram construídas com bases em suas visitas localizadas e rápidas:

Não via ou se preocupava com qualquer relação entre a prática pedagógica observada e existência de uma concepção civil e republicana de escola. Essa junção só vai acontecer, e com densidade, por ocasião de sua primeira visita aos Estados Unidos (NUNES, 2000, p. 104).

Conforme mencionamos, Anísio Teixeira viajou para Nova York. E logo vira, nos restaurantes e no próprio avião, que aqueles homens eram diferentes:

Já no quinto dia de viagem, Anísio era invadido e entorpecido por uma nostalgia que buscava, na memória, os amigos, os livros, os deveres dos quais já tinha se afastado, a sua terra. Nela, aquelas vozes sertanejas, aquelas ruas pequenas da cidade de Caetité. Deixava de ver terra. Diante dele, apenas o oceano e muito, muito longe, uma Nova York turbulenta, colossal. Tão profundamente diferente de tudo o que conhecia. “Tão chocante”! Sua curiosidade tornava-se apreensiva e febril e sua viagem um “custoso sacrifício”, “uma provação” (NUNES, 2000, p. 110).

Nesta angústia, que Anísio Teixeira sentira, crescia a vontade, a esperança de mudar:

A minha viagem é uma viagem de estudos, especializada, em que vou buscar elementos positivos de informação, não deixará, não poderá deixar também de ser formadora de personalidade educativa, no sentido em que nos educam os conhecimentos novos e os novos contatos. Nem estou eu tão formado, que não me preste às influências de uma excursão como esta. Sendo assim, será possível fixar o quadro de verdades em que me fixo atualmente, o meu ponto de vista ou de referência diante da vida, para depois observar as modificações (TEIXEIRA, 1927 apud NUNES, 2000, p. 111).

O propósito de Anísio Teixeira era o de encontrar e demonstrar o espírito que animava a civilização americana. Como este país conseguira tamanho progresso e prosperidade econômica? Anísio Teixeira admirava a maneira

como se desenvolveu o industrialismo moderno nesta nação, mas, o que ele considerava a maior contribuição a esta nação era o espírito democrático. A partir deste espírito democrático, era possível o progresso material e também o progresso humano (NUNES, 2000, p. 111).

Anísio Teixeira observava que o valor do povo americano, não estava resumido apenas na construção de uma nação rica e desenvolvida, mas está em terem construído a nação como espaço de liberdade. Em suas palavras:

A grande scena aparente na América é, com efeito, a da civilização material que o povo americano construiu, mais grandiosa e magnificante do que todas as que já existiram no passado. Nada disto porém é um fim em si mesmo. Antes, si o americano se deleita, como todo o mundo, com o vulto dos seus progressos, é que elle percebe, obscuramente, no seu vigoroso idealismo, que é homem que se está melhorando, que são as suas condições de vida que estão se modificando. Os reis da industria que são heroes dessa nacionalidade, não o são porque amontoaram fortunas inimagináveis, mas porque foram os realizadores de serviços novos ou de novas ideas em serviços velhos – porque afinal são os **melhoradores da vida** (TEIXEIRA, 1934, p. 9 Grifos do autor).

Anísio Teixeira acreditava na tradição da liberdade e da democracia, formavam a mentalidade do povo americano. E a liberdade, era uma conquista humana do indivíduo e não algo dado pela natureza:

Liberdade e felicidade não são porém dons da natureza, mas conquistas humanas. Ser livre consiste em poder mais. [...] Para o homem ser feliz será preciso ainda que se lhe ensine a viver com os outros homens num espirito de livre e generosa participação, com um sentimento de legitima fraternidade (TEIXEIRA, 1934, p. 11 – 12).

Anísio Teixeira explicava a origem dos ideais democráticos de liberdade, de igualdade e de fraternidade:

De minha parte, eu os fui restaurar nas fontes americanas. Ali é que estive lobrigando como eles não são os engodos que a nossa eloquente demagogia latina estivera a pique de me fazer crer. O que os Estados Unidos estão realizando através de sua educação e de suas inumeras instituições sociaes é o alargamento e expansão da vida em todos os sentidos. E' uma **cultura**, uma cultura material, intellectual, moral e artística, de

que todos venham a participar, que se está elaborando nesse planeta. Nenhuma face do problema está esquecida, parte alguma do desenvolvimento material da republica ganhou tal hypertrophia que a leve a medrar á custa de sacrificios de valores. Conscientemente, deliberadamente, é para o bem estar de todos os americanos, sem distincção, sem barreiras sinão as impostas pela natureza, é por uma vida mais larga e mais ampla, que todas as forças dessa civilização estão lutando (TEIXEIRA, 1934, p. 12 -13).

Dessa forma, Anísio Teixeira via a nação norte-americana com vislumbamento. Reconhecia o conflito existente entre o desenvolvimento completo das capacidades e os diversos interesses da sociedade. Diante desse conflito, a democracia seria a responsável para realizar a conciliação necessária. Seria ela que integraria toda a estrutura social. Seu pensamento é semelhante ao de John Dewey, no que se refere a democracia como fundamental para equalizar, equilibrar os conflitos. A democracia, deste modo, representa a expansão geral da vida em busca de formas mais ricas, mais amplas e mais satisfatórias. “[...] Democracia, assim, é o nome por que se designa a própria aspiração humana de progresso” (TEIXEIRA, 1934, p. 15 – 16).

Anísio Teixeira, assim como Dewey, falava da ciência moderna, a qual esta colaboraria com a concepção de democracia e das atitudes democráticas. Era a ciência moderna que mostrava a possibilidade de um novo homem, um homem menos apegado às verdades eternas. Trazia mais confiança no homem: “O homem teve sua carta de alforria” (TEIXEIRA, 1934, p. 17 – 18).

Essa confiança no homem representava uma nova base para a direção da sociedade:

Essa confiança no homem está assegurando uma nova base para a direcção da sociedade. E’ dentro dessa confiança que a educação, que a industria, que todo o progresso está sendo conduzido, na America, para uma civilização que será verdadeiramente nova face da terra (TEIXEIRA, 1934, p. 24).

Anísio Teixeira acreditava que não havia contradições na teoria de democracia americana, mas talvez um descompasso:

Não há, nos Estados Unidos, uma theoria de democracia, contra uma pratica de democracia. A primeira pode ir um pouco a frente da segunda, mas uma e outra constituem um só corpo, a presente e activa philosophia americana da vida (TEIXEIRA, 1934, p. 24 – 25).

Para Anísio Teixeira, a Europa via os Estados Unidos como um “novo rico”. Respeitava o dinheiro, mas não os poupava das críticas. Para ele, tratava-se do sentimento de superioridade que a Europa no século XIX ganhara por ter tido por algum tempo certa exclusividade (TEIXEIRA, 1934).

O desenvolvimento material da America não podia obscurecer as conquistas muito mais harmoniosas de uma civilização enquadrada em formas, aparentemente inteligentes, de hierarchia moral e de hierarchia espiritual. As vllhas tradições que saturavam e espiritualizavam as conquistas européas, davam á sua civilização uma tranquilla atitude de elegância e ironia para o **arrivista** apressado do outro lado do Atlantico (TEIXEIRA, 1934, p. 28 – 29).

Prossegue constatando que, apesar disto, os Estados Unidos tinham desenvolvido uma civilização que estava igualmente influenciando e modificando a própria civilização europeia (TEIXEIRA, 1934, p. 29).

A democracia da América do Norte era, para Anísio Teixeira, algo de sentido mais profundo, diferente do conceito europeu:

Democracia, na America do Norte, ganhou sentido muito mais profundo e muito mais amplo. Vale accentuar, de logo, que importa em um modo social de vida, em que a quantidade de **interesses communs** partilhados pelos individuos é mais ampla possível e em que é a mais livre e mais rica possível a participação, entre si, dos differentes grupos sociaes (TEIXEIRA, 1934, p. 42).

A democracia possuía, para Anísio Teixeira, três pressupostos fundamentais, assim como as três diretrizes para a vida moderna, como pontuamos:

Desta sorte, a democracia americana pressuppõe tres factos fundamentaes: a) que todos os homens têm completo direito a uma perfeita participação nas formas mais altas da vida social, o que envolve direito a igual oportunidade educativa; b) que a

vida neste planeta está sujeita ás leis ordinárias de evolução, sendo a progressiva libertação do homem, dentro das suas condições naturais de vida, uma questão de esforço, de experiência e de ascensional ajustamento; c) que o homem, pela largueza do seu coeficiente de educabilidade e pelo seu poder de controle sobre as causas naturais que lhe dá o conhecimento, vae-se tornando, cada vez mais o senhor e juiz do seu destino na terra (TEIXEIRA, 1934, p. 45).

Assim, conclui o seu pensamento: Democracia é, então, “a organização social que se destina a promover a máxima cooperação entre os homens, na base de um mutuo reconhecimento de interesses communs” (TEIXEIRA, 1934, p. 46).

Quando Anísio Teixeira escreveu a obra “Em Marcha para a Democracia: a margem dos Estados Unidos” (1934) a concepção de democracia que ele defendia e acreditava, encontrava-se em estágio inicial na América. Quando falou a respeito dos reformadores, pontuou que a pretensão destes era fazer uma obra limpa e completa. A revolução que estava acontecendo era a chance de reorganizar a sociedade em bases “justas e naturais”. Para isso, era preciso que o indivíduo ascendesse diante do Estado. O Estado seria moldado pela vontade do indivíduo: “Esse indivíduo, por força de sua vontade, “fazia” o Estado”. O sufrágio universal constituía a cena épica dessa democracia: - o indivíduo, na majestade dos seus direitos naturais escolhia livremente os homens que iam compor o Estado (TEIXEIRA, 1934, p. 48 – 56).

Anísio Teixeira apontava que para que o indivíduo organizasse a sociedade e o Estado, ele não poderia ser puro e nu. Acreditava, com este apontamento, que estava falando do conhecimento, das teorias e das convicções dos indivíduos. Ousa-se dizer que falava sobre o liberalismo. Para ele, enquanto as teorias iam e viam, imprimindo leis, constituições, livros, tecendo debates, as forças reais das novas invenções reformavam e reconstruíam o viver humano (TEIXEIRA, 1934, p. 57). Ainda sobre o liberalismo, considerou:

A democracia política que se fundava naquelles princípios, era, simultaneamente, defendida e atacada, com furor e entusiasmo que se contrabalançavam. Os inimigos da theoria – porque uma das particularidades das theorias é criar amigos

e inimigos, como si tratasse de interesses a defender e não de factos a explicar – anunciavam a completa “desintegração” da sociedade pelo “individualismo”, um regime prático de “anarchia”, com a invasão dos “instinctos predatórios da população” (TEIXEIRA, 1934, p. 57 – 58).

Neste trecho da obra de Anísio Teixeira, podemos constatar que se trata do momento em que ele, já tendo contato com a realidade norte-americana, começava construir a sua crítica aos princípios do liberalismo europeu, principalmente quando fala do individualismo, já que nesse momento buscava-se a construção de entes coletivos<sup>35</sup>.

A industrialização criou, com a interdependência universal, a grande sociedade, porém, não criou uma grande comunidade. Essa integração seria a verdadeira expressão da verdadeira democracia. Anísio Teixeira diferenciava a democracia política da democracia como modo de organização social democrática, pois acreditava que a democracia não podia se resumir apenas a uma forma de governo. Era mais que isso, era uma organização social que buscava oferecer a todos os indivíduos oportunidades e responsabilidades iguais que possibilitassem a livre expansão dos seus valores. Anísio Teixeira via a democracia como força presente, como necessidade da sociedade moderna e da industrialização e a proposta era com a democracia, a supressão das antigas classes hereditárias (TEIXEIRA, 1934, p. 64 – 102).

Democracia política é a forma que o Estado ou o governo assumiu em face da organização social democratica, que as novas invenções vieram determinar. Toda a batalha em torno de democracia se circumscreve em grande parte a democracia – forma de governo. E si os contentadores, favoráveis e antagonistas, reflectissem por um instante que o que ahi vae como forma de democratica de governo, é um mecanismo eleitoral – suffragio universal, pequenos períodos de exercício, responsabilidade do eleito perante os eleitores, - nascido das circumstancias da época, e que, longe de constituir dogma, não passa de experiência provisória sujeita a todas as

---

<sup>35</sup> Conforme no primeiro capítulo deste trabalho, nas páginas 10, 11 e 12, reiteramos a questão dos entes coletivos, característica do liberalismo de transição, também denominado como segunda fase, onde o indivíduo idêntico a proprietário (seja lá do que for, mas que tenha uma mercadoria para vender) passou-se a indivíduo universal e múltiplo nas suas múltiplas participações sociais (sindicato, partido, agremiações corporativas, grupo religioso, etc.). A sociedade civil passou de espaço dos indivíduos em relações contratuais para espaço dos múltiplos agrupamentos e associações através dos quais os indivíduos se expressam e se protegem (WARDE, 1984, p. 63-64).

transformações que o progresso político pode trazer – muito pó e muita confusão se evitaria e a discussão poderia correr em plano mais claro e de mais prováveis acordos (TEIXEIRA, 1934, p. 63 – 64).

O panorama educacional norte-americano apresentava um novo ideal de educação e de escola:

Nos EUA, inspirada pela revolução religiosa e pela revolução do saber, a escola vai refletir uma nova concepção de mundo e um novo ideal educacional, que se caracteriza, principalmente, pela valorização do progresso material e do avanço científico e por um abandono do propósito de formar o espírito do homem apenas para o sobrenatural. Nesta nova concepção, a escola americana vai se fazer mais presente na vida da comunidade, tornando-se mais livre das convenções e mais preocupada com as necessidades da produção do que com construir homens de destaque (FAVORETO, 1998, p.90).

Sobre a diferença entre a educação europeia e a educação americana, Anísio Teixeira mencionou:

A educação americana [...] diferencia-se da educação européia por ter-se distanciado da atividade exclusivamente acadêmica, do saber literário e adotar como princípio educativo uma atividade cientificamente planejada, mantendo uma continuidade, da educação primária aos cursos superiores, com uma certa diversificação e ajuste às necessidades locais da população (FAVORETO, 1998, p. 93).

Para o Brasil sair do seu “atraso” e da “ignorância” era preciso que a educação brasileira seguisse a mentalidade do povo americano. Essa crença de Anísio Teixeira acabou por repercutir na noção de reconstrução social via escola:

A reforma do ensino deveria, portanto, ser geral e atingir toda a estrutura escolar, de modo que esta viesse a ser “uma réplica da sociedade a que ela serve”, acompanhasse o avanço material de nossa civilização e preparasse uma mentalidade que, moral e espiritualmente, e ajustasse com a presente ordem das coisas (TEIXEIRA, 1975, p. 45 apud FAVORETO, 1998, p. 114).

A forma industrial e científica da sociedade contribuiu para a difusão da

crença de que ninguém seja tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a dar. A inteligência estava ilimitada, diferente da época aristocrática onde a inteligência era limitada a alguns privilegiados. Entendia que o desenvolvimento da indústria, da ciência experimental e da técnica, eliminou a distinção entre as formas de trabalho intelectual e o manual. Para Anísio Teixeira, a escola também deveria eliminar essas diferenças, ou seja, que fosse ao mesmo tempo intelectual e prática, exaltando a igualdade de oportunidades e a democracia (FAVORETO, 1998, p. 117-119). Assim:

Uma vez que a distinção entre ensino cultural e profissional já se encontrava superada e o “novo conhecimento era um só”; a escola deveria se preocupar em condicionar o indivíduo para viver em uma sociedade em movimento, na qual todos têm oportunidades iguais construindo, assim, uma verdadeira educação democrática (FAVORETO, 1998, p. 119).

Anísio Teixeira não partia do princípio de que a democracia era uma sociedade formada por homens iguais. Ao contrário, uma sociedade democrática seria aquela formada por diferentes indivíduos. Seriam diferentes em talentos, aptidões, ocupações, dinheiro, raça, religião e na posição social (FAVORETO, 1998, p. 122).

Para falar sobre a igualdade de oportunidades e a democracia, é importante considerar que a assimilação do capitalismo se deu de forma muito diferente no Brasil, conforme afirmamos. Na Europa, por exemplo, as relações sociais impuseram nos homens a necessidade do trabalho assalariado. Aqui, além dos imigrantes que já chegavam em condições precárias, os ex-escravos trabalhavam apenas para conseguir o mínimo. Junto a isso, faltava a instrução, que por muito tempo servira apenas a alguns privilegiados. Aqui havia terras férteis, clima ameno, que não trazia ao homem a necessidade de dominar a natureza (FAVORETO, 1998, p. 136-137). Reiteramos que para os reformadores da educação:

[...] o Brasil, “terra que tudo dá”, apenas possuía uma riqueza a ser construída e naquele momento crucial, em que se principiava o desenvolvimento industrial, aquela situação de “atraso” poderia permanecer ou ser superada, dependendo do tratamento dado pela educação à formação do trabalhador brasileiro (FAVORETO, 1998, p. 137).

Desta forma, os discursos colocavam a educação como fundamental para alcançar o progresso. Resolveria muitos problemas através dela. Haveria ampliação da capacidade produtiva, unidade nacional e mão de obra qualificada. Anísio Teixeira acreditava que a escola deveria desenvolver no homem uma nova mentalidade, não a do fanatismo religioso, do coronelismo, mas a da curiosidade, do trabalho mais eficiente, de espírito crítico e inteligente. Ler e escrever não eram suficientes para as necessidades do Brasil. O ensino elementar não bastava para preparar o homem brasileiro para fazer melhor suas obrigações familiares e sociais (FAVORETO, 1998, p. 137-142). Para ele, o problema da escola, no Brasil, era mais amplo:

[...] mais do que alfabetizar uma minoria, deveria educar, preparar todos para viver numa sociedade que estava formando-se nos EUA, a qual era mais industrializada, mais científica e em constante transformação. A educação, nesta nova dinâmica da sociedade, deveria dar ao homem um conhecimento das coisas práticas da vida, distanciando-se do ensino baseado no velho humanismo, que era totalmente estranho à realidade e à necessidade do país (FAVORETO, 1998, p. 142).

O discurso da valorização da educação como instrumento para a reconstrução social, conforme já explicitado, estava associado ao avanço do capitalismo. Para o capitalismo a escola cumpria algumas funções. Por isso, era importante compreender quais funções que a escola brasileira deveria e poderia desempenhar nas sociedades capitalistas modernas e que, mesmo dentro dos limites circunscritos pelo capitalismo dependente e excludente, que aqui vingou, assumiu e cumpriu algumas funções. Assim, esta importância dada ao sistema educacional em situação de crescimento do capitalismo gerou e ainda gera alguns equívocos e controvérsias (XAVIER, 1990, p. 152):

Parece tendência comum entre educadores brasileiros a aceitação do pressuposto da vinculação indissolúvel entre o avanço técnico da produção e a qualificação e a escola. Isso induziu e tem induzido à defesa veemente da reforma educacional como requisito essencial da adequação do sistema à expansão econômica. Segunda essa ótica, o crescimento industrial, na medida em que implica a automação crescente do

trabalho, traria consigo a necessidade de qualificação geral da força de trabalho como condição para a sua continuidade. Daí a emergência das propostas de reforma e expansão do sistema escolar no Brasil, nos momentos em que o processo de industrialização surgiu como um projeto ou como um fato (XAVIER, 1990, p. 152-153).

Conforme mencionamos, Anísio Teixeira, um dos maiores educadores brasileiros e discípulo de Dewey, nos Estados Unidos, trabalhou intensamente dentro do Estado, desde o início da década de 1930 até o início da de 1960 (a exceção do Estado Novo 1937-1946), para que ele assumisse a tarefa de reconstrução social, utilizando a escola pública, obrigatória e gratuita (CUNHA, 1979, p. 49). A reconstrução social via escola representa os pressupostos da segunda fase do liberalismo, e o escolanovismo, em grande parte, é a expressão dessa preocupação (FREITAS, 2009, p. 16). Assim sendo, consubstanciava-se, de forma peculiar, mas compatível com a versão pioneira, o apelo escolanovista de reconstrução nacional via reconstrução educacional (XAVIER, 1990, p. 98).

Sobre a educação, Anísio Teixeira, reconhecia que os moldes do pensamento haviam sido construídos na Europa, mas estava se aproximando vivamente dos americanos na busca de certa confirmação. Queria confirmar o que tinha visto a respeito dos materiais sobre a escola normal, os cursos de estudo, monografias e relatórios. “Anísio destacou, em manuscrito, o sucesso da democratização do acesso à escola nos Estados Unidos e a sua dúvida com relação ao desafio apresentado pela Escola Nova” (NUNES, 2000, p. 112). Em suas próprias palavras; “Conservaria ela as virtudes da velha educação séria e viril que caracterizou o período clássico, e a elas acrescentaria novas finalidades, mais razoáveis e mais adaptadas ao período moderno?” (TEIXEIRA, 1927, apud NUNES, 2000, p. 113).

Por todos esses motivos, Anísio Teixeira esperava encontrar na América as respostas aos problemas políticos e educacionais no Brasil. Passou 4 meses em Nova York<sup>36</sup>, dedicado aos estudos, restando pouco tempo para escrever aos amigos. Imergiu num novo mundo, numa nova cultura:

---

<sup>36</sup> A primeira viagem que Anísio Teixeira fez aos Estados Unidos foi em 27 de Abril de 1927. O governador Góes Calmon dirigiu à Assembleia Legislativa uma mensagem na qual expressava o desejo de comissionar, na América do Norte, para estudar e observar os métodos

O mergulho numa nova cultura trouxe consigo a carga afetiva necessária para a crítica à realidade interior e para a possibilidade de tornar plausível a continuidade entre os conhecimentos antigos e novos, de repensar o próprio passado e lentamente estabelecer certa ruptura com as significações já assumidas no curso da existência (NUNES, 2000, p. 135 – 136).

Este período é muito importante na história de vida de Anísio Teixeira,

[...] porque implicou a decisão de renunciar a coerência exigida pelas crenças cultivadas anteriormente e reconstruir de novo sua identidade. Essa alteração da vida subjetiva precisava de um foco cognoscitivo e afetivo que constituísse uma estrutura de plausibilidade pela qual os papéis que desempenhava, as suas amizades, as leituras, os interesses e os projetos fossem redefinidos (NUNES, 2000, p. 136).

Anísio Teixeira retornou dos Estados Unidos, em meados de 1929. Abandonou o cargo de Inspetor–Geral e começou a lecionar Filosofia e História da Educação, na Escola Normal, em Salvador. Porém, essa atividade não durou muito. Anísio Teixeira tinha outros anseios, pois queria expandir os seus conhecimentos, publicar livros, atuar, o que não estava conseguindo na Bahia. Embarcou para o Rio e assumiu, em 1931, o cargo de Diretor–Geral da Instrução da prefeitura da cidade (NUNES, 2000, p. 227). Neste momento,

A importância da passagem de Anísio Teixeira pela Diretoria de Instrução Pública é inegável. Prova disso é o interesse, sempre renovado, dos pesquisadores sobre esse momento de certa forma privilegiado na história da educação brasileira, e que já rendeu inúmeros estudos dedicados a ver uma maneira setorializada as suas realizações no âmbito do ensino primário, secundário ou superior, no âmbito da educação de jovens e adultos ou da pesquisa educacional (NUNES, 2000, p. 231).

---

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 e um crédito de vinte contos de réis em favor de Anísio Teixeira, com a finalidade de custear sua estadia nos Estados Unidos. A Assembleia não só aprovou a viagem, como ampliou o total da verba concedida para trinta contos de réis. De maio a novembro desse ano, Anísio Teixeira permaneceu nos Estados Unidos (NUNES, 2000, p. 122). A segunda estadia nos Estados Unidos durou dez meses. Com uma bolsa no valor de 1.800 dólares patrocinada pelo Macy Student Fund do International Institute, Anísio Teixeira permaneceu dez meses no Teachers College, em Nova York, entre meados de 1928 e 1929 (NUNES, 2000, p. 137), conforme mencionamos, na página 95 e 96.

Ainda sobre o período em que Anísio Teixeira era Diretor-Geral, destacamos:

Na gestão de Anísio a parafernália dos testes, sua elaboração, execução e avaliação sacudia a escola, obrigando – a sair de dentro do particularismo que lhe era característico. Isso configurou-se como um atentado à autonomia. O que estava no fundo da ameaça era a formação de uma nova mentalidade na qual o espaço escolar deixava de ser vivido como espaço privado, para ser considerado como espaço público (NUNES, 2000, p. 279).

Dentro desse contexto em que Anísio Teixeira era Diretor-Geral, é importante lembrar que existia a grave convulsão econômica internacional que ameaçava a sobrevivência do capitalismo e colocava a democracia liberal numa estupenda crise em todo mundo. E esta chegara também ao Brasil, estampada no rosto dos homens que seguiam para o Forte de Copacabana. O grupo ABE elege Anísio Teixeira e Carneiro Leão como presidentes. A ABE tornara-se o front de luta dos educadores liberais pela Constituinte, sem os católicos que já tinham debandado. Fernando de Azevedo redigira o Manifesto Educacional, um trabalho que ocuparia mais de uma página no Jornal do Comércio. Durante o mês de março, cartas cruzadas entre o Rio de Janeiro e São Paulo, preparavam o lançamento do Manifesto, que viria afirmar a vocação social da educação, apoiado no valor da individualidade, defendendo os interesses da escola única, a laicidade, a obrigatoriedade e a co-educação (NUNES, 2000, p. 424 – 425).

O período entre 1920 e 1930 é o contexto em que Anísio Teixeira construirá suas ideias a respeito da reforma escolar e da sociedade. Inicialmente,

[...] destaca a tendência de negar o ensino religioso e a crítica ao ensino tradicional, em prol da necessidade de se identificar os novos valores que devem ser transmitidos pela escola. Na verdade, cria-se um clima de “otimismo pedagógico”, segundo o qual não basta ampliar o número de escolas existentes, mas também se necessita rever o conceito e a função tradicional da educação (FAVORETO, 1998, p. 72-73).

A crítica à organização da Escola Tradicional se acirrava:

A educação “tradicional” passa a ser considerada como um mero instrumento de ilustração, e um novo ideal de educação é apresentado como realmente educador, como efetivamente comprometido com o processo de preparação “real” do indivíduo para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna. Em outras palavras, a proposta de um sistema nacional de ensino incorporava a necessidade de redefinição do saber (FAVORETO, 1998, p. 73).

O maior problema da Escola Tradicional era a limitação à simples instrução ou à alfabetização. Desta forma, o ensino servia apenas como uma etapa de preparação para o lazer, um meio de libertação do homem do trabalho situando-o num grau elevado da sociedade. Assim, os estudantes procuravam a escola para se tornarem funcionários públicos ou para se tornarem profissionais liberais. Contrário a isso, Anísio Teixeira acreditava que a educação deveria preparar o homem para a vida, para viver em seu meio (FAVORETO, 1998, p. 74-76). Tratava-se de uma educação mais ampla:

A Escola deve ensinar a todos a viver melhor; a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e maior eficiência; a promover o progresso individual, através dos cuidados de higiene e os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento (TEIXEIRA, 1953, p. 62-63).

Na obra “Pequena Introdução à Filosofia da Educação” Anísio Teixeira inicia apontando que estavam num período de transição, e que nestes momentos de transição existiam crises que provocavam nos homens certa inquietação.

Mas o homem é um animal de hábitos. E todas as vezes que lhe renovam as roupas ou os pensamentos, ele julga que perdeu alguma coisa... E na sua necessidade de localizar os culpados dessas perdas, investe contra isso e contra aquilo. Mais do que tudo, costuma investir contra as escolas. Se há crise nas letras, se não se escreve como dantes, se a língua evolui e perde antigos sabores primitivos e ingênuos, é que as escolas já não são mais as mesmas e urge reformá-las (TEIXEIRA, 1975, p.17).

Anísio Teixeira indicava a necessidade de reformar as escolas, apontando que existia uma crise do espírito, que os valores estavam sendo trocados e por isso, as escolas estavam falhando na sua finalidade espiritual. Era preciso reorganizar estes valores. Era preciso que as escolas formassem o caráter. Acreditava que a nova geração estava perdendo a forte marca de disciplina, solidez e segurança que fazia a honra da geração estável, conformada e cumpridora de deveres que foi a geração anterior. E não falta quem culpe a escola. E agora, os visos da acusação, parece, se corroboram (TEIXEIRA, 1975, p. 18). Para Anísio Teixeira, as escolas estavam passando por transformações alarmantes. No decorrer da obra, abordou as características da Escola Tradicional, à respeito da autoridade dos livros, a autoridade dos mestres, a disciplina. Deixou transparecer que existem novas proposições para organizar a escola:

Estranhas teorias percorrem as escolas – de autodisciplina e autogoverno, de programas voluntários, de **liberdade de escolha** e de recusa, de expressão das próprias personalidades, de respeito por essas personalidades, e de subordinação dos *interesses reais* da vida, - que são os dos adultos – aos das crianças e dos jovens, que evidentemente não podem deixar de ser caprichos e extravagâncias (TEIXEIRA, 1975, p. 18) (Grifos nossos e do autor).

E então anuncia: “É a tal da “educação nova”, a tal “**liberdade**” e a tal “expressão da própria personalidade”. Para os reacionários, esta proposta justificava os desvarios, loucuras e rebeldias inesperadas da juventude moderna (TEIXEIRA, 1975, p. 18 – 19). Defendia a escola dizendo:

Antes de mais esclareçamos que não são as escolas as responsáveis pelas transformações do espírito da sociedade. As escolas são como os romancistas, também acusados de corromperem a sociedade. Elas, como eles, refletem, tão somente, o que já vai pela própria sociedade (TEIXEIRA, 1975, p. 20).

Defendeu a proposta de educação nova como uma tentativa de orientar a escola no sentido de movimento, de revisão dos velhos conceitos

psicológicos e sociais. “Uma correção, no sentido dessa sociedade, dos valores em que ela verdadeiramente, se deve basear” (TEIXEIRA, 1975, p. 20).

Ao tratar de liberdade, propôs uma escola onde os alunos fossem livres na escolha de suas atividades, de planejá-las e de executá-las. Considerava, neste sentido, que:

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 e vontade leal aceitação das limitações e sacrifícios da vida (TEIXEIRA, 1975, p. 20 – 21).

A pretensão de Anísio Teixeira era a de que

[...] a escola dê meios aos homens para que estes possam desenvolver as aptidões necessárias a invenção e a iniciativa, que são os fatores fundamentais necessários à nova sociedade que estava a se construir, e que, de uma estrutura rígida e estratificada, transformava-se em uma estrutura que permitia uma mobilidade social através do “acréscimo de riqueza” (FAVORETO, 1998, p. 83).

O novo projeto de reforma educacional estava fundamentado em dois pontos básicos: 1) eliminar os “erros”, o “vício”, a “ignorância” do passado, e 2) construir uma civilização baseada no pensamento científico, na modernidade e na democracia (FAVORETO, 1998, p. 83). Este ponto de transição da sociedade brasileira era visto como:

[...] um “interessante período de transição”, almejava construir no Brasil uma educação que não fosse apenas “*perpetuadora* dos costumes” mas que fosse também “*renovadora, consolidadora e retificadora* dos costumes, hábitos e idéias, que vão se introduzindo na sociedade para implantação de novos meios de trabalho e novas formas de civilização (TEIXEIRA, 1953, p. 66 apud FAVORETO, 1998, p. 84. Grifos do autor).

Acreditava, Anísio Teixeira, que a escola construída com bases na experiência formaria homens que, em sua plenitude, sentiriam o prazer de

conquistar passo a passo o caminho de sua emancipação. Quando se referiu à formação de homens emancipados, remeteria à concepção de experiência norte-americana.

A escola seria o espaço onde as atividades se processariam com o máximo de oportunidades para a ascensão (TEIXEIRA, 1975, p. 23). Assim, denominava a “Escola Nova”, como Progressiva:

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, 1975, p. 25 – 26).

A educação não era a única coisa “nova”, existia uma nova medicina, uma nova engenharia. Portanto, não era estranha a renovação da educação. A ciência viera contribuir muito com o progresso. “O nosso progresso é filho das invenções e da máquina”. O homem conseguiu vencer as distâncias, o tempo e a natureza. Especificamente, com a ciência experimental, muitos problemas foram resolvidos. “A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado” (TEIXEIRA, 1975, p. 29 – 30).

Pontua, desse modo, que:

Se a escola deve, assim, mais do que informar e ensinar algumas artes úteis, preparar a criança para ser boa, serviçal, operosa, tolerante e forte, como pode ela obter tudo isso pelo velho sistema de disciplina e lições? Como posso eu marcar uma lição de bondade, uma lição de tolerância, de simpatia, de entusiasmo? Só uma situação real de vida pode fazer com que a criança aprenda essas atitudes sociais indispensáveis a vida moderna (TEIXEIRA, 1975, p. 39 – 40).

Ao sustentar a concepção em que as situações reais de vida proporcionariam atitudes sociais necessárias a vida moderna afirmou a necessidade das experiências permearem o espaço escolar, construindo uma relação entre a educação e a vida. Deixou claro que seria preciso o ensino da ciência, juntamente com a inteligência e a individualidade para:

A escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só a absoluta necessidade de ensinar ciência fora bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de *inteligência*, para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que há de habituá-la a não perder a sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora; e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do mundo e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo (TEIXEIRA, 1975, p. 40).

Tais concepções sobre a inteligência, a individualidade e a ciência, de Anísio Teixeira, se pautavam no ideal americano de educação, ao qual o mesmo teve acesso numa viagem que fez aos Estados Unidos no ano de 1927, que lhe causou impacto e admiração (FAVORETO, 1998, p.85).

### **3.2 O pensamento educacional e o novo modelo educacional de Anísio Teixeira: a expressão dos princípios liberais nas concepções de ciência, de inteligência e de experiência**

Como pontuamos no primeiro capítulo, a constituição da sociedade norte-americana teve aspectos fundamentais e diferentes da constituição da sociedade brasileira. O capitalismo e o liberalismo avançaram em proporções diferentes lá e aqui, sendo que o ideário liberal nacional penetrou, efetivamente na sociedade brasileira nas décadas de 1920 e 1930, através da assimilação do pensamento escolanovista (XAVIER, 1990).

O jovem educador brasileiro Anísio Teixeira, como também pontuamos anteriormente, ao chegar aos Estados Unidos, ficou impressionado com aquela sociedade jovem como o Brasil. Economicamente rica, ultrapassava a grandiosa Europa, em riqueza, em desenvolvimento técnico e em construção

da indústria. Anísio Teixeira via nos Estados Unidos um novo espírito social e político, que parecia ser a causa daquele desenvolvimento. De acordo com as características do povo americano, a liberdade e a ousadia seriam responsáveis pela riqueza e industrialização da nação (FAVORETO, 1998, p. 85). Em suas palavras, na obra, Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação:

Do outro lado do Athantico, entretanto, a jovem America se desenvolvia, cheia de espaço, cheia de liberdade, cheia de riqueza. Tudo o que a Europa agitada e suffocada tinha de mais vigoroso, de mais cheio de iniciativa, de mais audacioso, de mais penetrado da secreta esperança de que uma nova organização social se annunciava – projetou-se para a terra jovem e promissora. Em 1830, os Estados Unidos tinham uma população de treze milhões. Em 1850, vinte e três milhões. Em 1920, cento e doze milhões. Em 1928, cento e vinte milhões. Em cem annos a população decuplicou! Ao lado desse crescimento surprehendente, avultava a riqueza na mesma surprehendente proporção. Sem classes, sem limites, sem estratificações, a raça branca, que se suppunha fatigada e doente, levantou, em um século, a mais inesperada construcção material de civilização que a intelligencia humana podia conceber. Não havia tempo para os jogos doutrinários interessantes e perigosos da velha Europa. A população americana trabalhava mais do que pensava. Estava occupada em construir uma casa nova (TEIXEIRA, 1934, p. 32-34).

A construção desta casa nova, pela população americana, estava calcada no espírito de liberdade, crescimento e inovação, que se mostrava em todas as instituições, inclusive na educação. Era preciso retirar da nação americana, o seu conceito de Educação:

A escola, que surgiu para preencher uma necessidade social, isto é, preparar o homem para a vida social, não poderia se isolar, mas deveria estar a todo momento condicionada, voltada a sociedade. Porém, esta preparação não poderia se dar de forma particularizada, restrita, limitada apenas a uma parte da sociedade. Deveria se dar de forma organizada, sistematizada, de modo a atingir todos os setores da sociedade em um sentido global (FAVORETO, 1998, p. 87).

Havia uma diferença muito grande entre a educação européia e a educação americana. O ensino europeu valorizava o ensino “clássico”, “literário” e “erudito”, enquanto o americano havia uma relação entre a

educação e a sociedade. O Brasil, pela sua própria colonização, estava muito ligado aos padrões e formas de vida européias. Havia transplantado as idéias culturais e educacionais da Europa, preocupando-se com a formação da elite (FAVORETO, 1998, p. 87-89).

Considerando a nova organização social brasileira Anísio Teixeira reconheceu que a sociedade é de classes, mas entendeu que isso não deveria, necessariamente, afetar a escola, pois ela estaria acima dessa relação:

Exatamente porque a sociedade é de classe é que se faz ainda mais necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta e onde se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e de outra (TEIXEIRA, 1971, p. 72).

Anísio Teixeira incorporou as preocupações de Dewey, com uma escola de “aplicação prática”, criticando a escola brasileira de formação humanística e de cultura geral e propondo uma educação voltada para o trabalho, que atendesse as exigências do ponto de vista econômico, tendo em vista uma sociedade que caminhava rumo à industrialização. Ao tecer uma crítica a Escola Tradicional pontuou:

Primeiro, temos que planejar as escolas para o mercado de trabalho existente, desde o que exija apenas o nível primário até o que imponha o nível superior. Em cada caso, temos de adaptar a escola às exigências das atividades correntes. Isto do ponto de vista propriamente econômico [...] Do ponto de vista social, mais amplo ou mais elevado, temos que dar à escola a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão e a democracia [...] A escola tem de se fazer prática e, ativa e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. [...] E é sobre a base desse sistema fundamental, comum e popular de educação, que teremos de formar verdadeiras, autênticas elites, dando aos mais capazes as oportunidades máximas de desenvolvimento (TEIXEIRA, 1969, p. 58).

Em face da aspiração de uma educação para todos, e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber que deixou de ser a atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a necessidade de todos, a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais, ou escolástica, mas deveria transformar-se em

agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1971, p. 17).

Para Anísio Teixeira, a escola além de diluir as diferenças entre os indivíduos, deveria integrá-los à sociedade. A integração social se daria quando se assegurasse a igualdade de oportunidades e oferecesse uma educação para todos:

[...] a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição para a sua indispensável integração social [...] somente a escola pública será verdadeiramente democrática [...] Na escola pública [...] desaparecerão as diferenças de classes e nela todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia (TEIXEIRA, 1971, p. 52-72).

Acreditava Anísio Teixeira, que a escola construída com base na experiência formaria homens que, em sua plenitude, sentiriam o prazer de conquistar passo a passo o caminho de sua emancipação. Quando se referia à formação de homens emancipados, estava se remetendo à experiência norte-americana.

Apontava que a escola não poderia perder a oportunidade para a prática da democracia. Na escola, a democracia representaria: democracia tanto para o mestre, quanto 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”. Anísio Teixeira acreditava que a democracia era o modo moral de vida do homem moderno. A escola daria as crianças à ética social, permitindo que vivessem uns com os outros com a maior tolerância possível, mas, sem perder a sua personalidade. A democracia era, portanto, progressiva e livre e precisava de homens conscientes, informados e capazes de resolver os seus próprios problemas: “é esse o fim da escola, a esse respeito: ajudar os nossos jovens, em um meio social liberal, a resolver os seus problemas morais e humanos” (TEIXEIRA, 1975, p. 40 – 41).

Só seria possível aprender se fosse colocado em prática. Aprender seria o processo ativo de reagir a certas coisas, selecionando reações apropriadas,

fixando-as no organismo. O ato de aprender dependeria profundamente de uma situação real de experiência praticável. A nova psicologia da aprendizagem apontava que era preciso transformar a escola num centro onde se vive e não onde se prepara para a vida. As matérias seriam a própria vida, distribuídas por centros de interesses ou projetos (TEIXEIRA, 1975, p. 41 – 47).

Reforça, novamente, que educação é vida quando diz que “Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é assim, vida no sentido mais autêntico da palavra”. A *liberdade*, juntamente com a autonomia das crianças, seria essencial para a reconstrução educacional (TEIXEIRA, 1975, p. 57).

Para a reconstrução educacional, o processo educativo deveria valorizar as experiências:

Com efeito, a escola e, na escola, o programa, são apenas partes de um todo: o processo educativo por que passa o homem desde que ingressa na vida. Nesse processo; o característico essencial é que as experiências passadas afetam o presente, transformam-se e, por meio dessa transformação, reagem sobre o próprio futuro. Processo, assim, contínuo e progressivo em que o homem e o seu meio mutuamente se influenciam, modificando a própria vida. Tanto para melhor, tanto mais perfeito é, quanto mais concorre para a transformação e ampliação da vida (TEIXEIRA, 1975, p. 59).

A aprendizagem que resultaria deste processo educativo serviria para ajustar o homem às condições do seu meio. A finalidade suprema da educação escolar é a de levar à criança à participação, nos valores e na conduta da sociedade a que pertence. Obviamente, Anísio Teixeira acreditava que a mudança da Escola Tradicional para a Escola Progressiva, não seria da “noite para o dia”, e nem apoiava que houvesse uma mudança súbita. O movimento deveria iniciar a partir da fundação de escolas experimentais, que aumentariam em número no momento em que houvessem professores capacitados. Na organização da Escola Tradicional, deveria se dedicar uma hora para tentar o novo método, onde a criança aprenderia sob o princípio do trabalho com um fim em vista. Desta forma, o progresso seria orgânico e real e a Escola Progressiva (TEIXEIRA, 1975, p. 59 – 82).

A obra que estamos apresentando, “Educação Progressiva: uma introdução à Filosofia da Educação mostra as primeiras argumentações de

Anísio Teixeira sobre a proposta de um novo modelo educacional, que ele denomina Escola Progressiva, explicando que:

De início, um esclarecimento. Escola Nova. Por que essa designação? Há, aí, mais do que a precariedade insustentável do adjetivo, qualquer coisa de combativo e atrevido, que choca alguns companheiros avisados de trabalho, receosos de uma ofensiva contra os valores reais da escola. A designação “escola nova”, necessária, talvez, em início de campanha, para marcar vivamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Por que não “escola progressiva”, como já vem sendo chamada nos Estados Unidos? E progressiva, por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (TEIXEIRA, 1975, p. 25).

A concepção de educação e de sociedade em Anísio Teixeira compreendia os processos fundamentais da vida que mutuamente se influenciavam. Sinalizava que eram fundamentais e afirmava que o fazia intencionalmente, pois: “a nada nos podemos referir sem de logo deixar subentendida a contingência de mobilidade, transformação e perpétuo vir-a-ser, imanente à natureza evolucionar do mundo em que vivemos”. Chega a afirmar que “Não existe sociedade. Existe um processo de sociedade. Não existe educação. Existe um processo de educação”. Em todo o contexto histórico, existiram, existem e existirão sociedades e educações (TEIXEIRA, 1975, p.85).

Destacou a relação entre educação e inteligência da seguinte forma:

Educação é, com efeito, o nome que recebe a série de fenômenos decorrentes do aparecimento da inteligência no universo. E inteligência é a qualidade que assumem certas ações e reações de se verem a si mesmas, acompanhando a própria história ou processo, percebendo os seus termos e relações e tornando-se, deste modo, capazes de reproduzi-los em novas combinações, para novos ou idênticos resultados (TEIXEIRA, 1975, p. 88).

A educação era a natureza que se fazia arte. Considerava que o fenômeno da educação surgia com o aparecimento da inteligência consciente sobre a terra, se constituindo um longo processo, onde a natureza se transformaria conscientemente para atingir os seus fins. O homem era o portador dessa inteligência consciente. Diferenciando experiência e natureza,

afirmou que “a experiência é a fase da natureza em que esta se vê a si mesma, reflete sobre si mesma e se transforma a si mesma”. No homem se encontraria a inteligência e a experiência, as quais não podem ser vistas apenas como um “instrumento humano de análise e conhecimento” (TEIXEIRA, 1975, p. 90 – 91). E, desse modo,

Basta-nos salientar que, do indivíduo, a experiência humana, se projeta sobre a natureza e a readapta para os próprios fins. A inteligência individual integra-se em suas origens e pelos seus atos e fins na natureza, emancipando-se do caráter individual. [...] **Sendo a educação o processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência, é um processo individual e pessoal, antes de ser social. Pelo menos em sua fase de plena consciência, o caráter individual e pessoal se acentua particularmente** (TEIXEIRA, 1975, p. 90 – 91 Grifos nossos).

A educação seria responsável pelo processo onde o pensamento se efetivaria e se incorporaria à vida. Ela também seria a responsável pelo processo onde o homem se tornava, verdadeiramente, um **indivíduo** (TEIXEIRA, 1975, p. 91. Grifos nossos). Sendo o homem capaz de refletir, de pensar, seria então capaz de reconstruir a sua experiência, e quando fazia isso, ele se tornaria uma individualidade.

Tudo no indivíduo seria social: a sua ação, o seu pensamento, a sua consciência. Se fosse apenas individual, seria um espetáculo de tirania. “O homem pensa em sociedade, para a sociedade, com instrumentos e objetos sociais”. A inteligência logo, não poderia fugir a isso e nem a educação, considerada um fenômeno social, consequência do aparecimento da inteligência (TEIXEIRA, 1975, p.93 – 99). A educação está em tudo, é tudo.

Toda a vida do homem se faz em educação e por educação. A civilização material é educação, e educação é, outrossim, toda a vida social. Vida é, com efeito, comunicação entre os homens. E comunicar é educar-se. A vida é, pois, [...] uma grande e larga escola (TEIXEIRA, 1975, p.99 – 100).

Anísio Teixeira abordava a questão da civilização industrial e experimental e os anseios dos homens que, devido a essa questão se alteravam:

Os instintos adormecidos dos homens, as suas aspirações e esperanças mais profundas se alvoroçaram. A queda das barreiras naturais – com domínio pelo homem de grandes segredos da natureza – e queda das barreiras intelectuais – com a conquista da liberdade e de experimentação e ensaios – deram à ilusão humana um resplendor novo e uma nova esperança (TEIXEIRA, 1975, p. 100).

Para Anísio Teixeira a escola primária deveria formar os hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência. Assim, a escola primária, da maneira como estava organizada, não correspondia as aspirações de Anísio Teixeira ao que seria o seu modelo de escola:

[...] como diz o próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e praticar em uma democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade com toda gama de suas atividades de trabalho, estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1971, p. 35-36).

Tal discurso reforçava a idéia de que o Brasil deveria deixar o passado arcaico e construir uma sociedade moderna, desenvolvida e democrática e a escola repetirá esse discurso. Anísio Teixeira começava a análise da questão educacional, criticando a educação existente, como repleta de “inexatidões vocabulares” e “confusão de idéias”, de acordo com o contexto da Revolução de 30 (FAVORETO, 1998, p. 39).

Nesse caso, “bons princípios e ideais reformadores” de Anísio Teixeira consistiam em dois pontos básicos. Um era a necessidade de limpar a sociedade dos antigos projetos, os quais eram “simplistas, extravagantes e confusos”, para, a partir daí, organizar as idéias e elaborar um novo projeto de reforma, que estivesse de acordo com a real situação da sociedade (FAVORETO, 1998, p. 39-40).

Para Anísio Teixeira, seria preciso libertar-se de uma educação ofertada pelos colonizadores, de romper com os modelos vindos de outros povos, e procurar soluções nossas, de acordo com a nossa realidade. Isso impedia o progresso do país, por isso era preciso romper, retomando, então, a questão da negação do passado.

Durante a fase imperial, a escola brasileira restringiu-se a entender a uma minoria, com a função de preparar os chamados quadros da cultura média e superior do país. Com a República, apesar dos grandes debates em torno da necessidade de se ter um sistema de ensino popular, o país se restringiu à uma clientela limitada [...] Mesmo depois da Primeira Guerra Mundial, a falta de uma organização do sistema escolar brasileiro continuou, com um agravante, desenvolve-se entre os discursos educacionais uma corrente de opiniões a pleitear não à *educação popular*, mas a simples *alfabetização* (FAVORETO, 1998, p.43. Grifos do autor).

Anísio Teixeira, a respeito da alfabetização pura<sup>37</sup>, retomou a questão da cópia aos modelos estrangeiros, principalmente ao europeu que se distanciava muito da nossa realidade (FAVORETO, 1998, p.44). Para o autor,

[...] o sistema escolar brasileiro é um sistema artificial de ensino, desligado da realidade e da cultura ambiente, com um currículo uniforme, fixado por lei e até programas uniformes e também oficiais, rígidos (TEIXEIRA, 1976, p. 78).

Ainda com relação à cópia aos modelos estrangeiros expressa:

---

<sup>37</sup> A essa tendência de a escola ser dominada pelo mito da pura e simples alfabetização, Anísio Teixeira inclui outra, que é a de cópia aos modelos estrangeiros. Para o educador brasileiro, à falta de iniciativa, à falta de um sistema escolar nacional, aliava-se a adoção de modelos importados de educação, principalmente o europeu que impunham ao país um sistema de ensino estranho às nossas reais condições sociais, políticas e culturais e que preservam muito mais o interesse de uma pequena classe do que o real interesse do país, revelando-se em um sistema artificial (FAVORETO, 1998, p. 44).

[...] a escola, como instituição de cultura não era realmente exigida e imposta pelo meio brasileiro; representava, antes, um esforço para elevá-lo ao nível de outros meios, de que desejávamos copiar os padrões. Assim, ao ser criada, apresentava algo de semelhante ao modelo que se queria transplantar, mas, logo depois, entrava a se deformar e a se reduzir às condições do ambiente. A luta para mantê-la no nível inicial, permanente e incessante, era vencida pela tendência inevitável para se deteriorar [...] Tratava-se na realidade, de uma transplantação a que faltavam as condições históricas e sociais, que nutriam e justificavam, nos demais países, de onde as copiávamos, a sua existência e o seu reflorescimento (TEIXEIRA, 1976, p. 38 - 41).

Segundo Anísio Teixeira, tal transplantação gerou um sistema de ensino insuficiente, onde as escolas sejam profissionais ou de cultura geral, haviam se transformado numa “farsa e uma simulação” (FAVORETO, 1998, p.46).

Para Anísio Teixeira, diante das cópias ao modelo estrangeiro, o sistema de ensino brasileiro encontrava alunos e professores que não buscavam os verdadeiros objetivos de ensino, o de ensinar, aprender e preparar para as exigências da vida e, sim, preparava apenas para a aprovação nos exames<sup>38</sup> (FAVORETO, 1998, p.46).

O problema não estava somente na cópia aos modelos estrangeiros. O problema é que tais modelos, nos países em que foram criados, já haviam sido superados. O ensino clássico e humanista, dividindo espaço com o técnico-profissionalizante nada mais era que resquício do passado europeu (FAVORETO, 1998, p.48).

Anísio Teixeira concebia que a educação, na Europa, reproduzida nas Universidades e nas escolas, tinha o caráter clássico e literário, enquanto as descobertas modernas e as invenções se davam fora dos muros das Universidades. A educação europeia formava dualmente; uma formação para a elite e uma formação para o povo. Assim, para ele havia dois métodos de ensino: o clássico ligado, ao passado, e o outro, ligado a Ciência experimental, que despontava no mundo todo, mas tinha um foco especial na América do Norte (FAVORETO, 1998, p. 49). Para Anísio Teixeira, o ensino europeu não

---

<sup>38</sup> Ousamos dizer que Anísio Teixeira ao assim expor sobre a preocupação da escola brasileira estar centrada na aprovação de exames, considerava esta um modelo de um suposto “fracasso”.

levaria ao progresso, pois o seu dualismo acabaria por destruí-lo implacavelmente (TEIXEIRA, 1976, p. 71).

A organização escolar ganhou novo foco. A escola primária tornava-se obrigatória, treinando minimamente o homem para a vida. Mesmo assim a Escola Tradicional ainda se fazia presente. Isso acontecia na Europa, em especial na França, onde o modelo de escola primária gratuita e o modelo que escolhia por posição social, caminhavam lado a lado, separados e estanques (FAVORETO, 1998, p. 50).

No Brasil,

Anísio Teixeira, ao acusar a escola brasileira de permanecer presa a um modelo de educação elitista e ultrapassado, também critica a organização política brasileira que se manteve na mais completa inércia, presa as tradições, ao dogmatismo, não se preocupando em adotar princípios gerais da administração, a fim de dirigir o país com mais eficiência (FAVORETO, 1998, p. 53).

Neste contexto, a escola para Anísio Teixeira não era só insuficiente, mas, também, inadequada às novas exigências sociais impostas com o desenvolvimento científico, industrial e técnico da sociedade moderna. O que estava disposto como ensino, consistia simplesmente numa máquina de ensinar mal a ler e escrever ou numa garantia de matrícula no ginásio ou faculdade. Para Anísio Teixeira, isto não era educar. Assim como Dewey, ele acreditava que era preciso educar para a vida, por isso era necessário, urgentemente, um novo sistema de ensino. As transformações técnicas, científicas e industriais pelas quais vinha passando o mundo exigiam isso (FAVORETO, 1998, p. 56).

Assim como Dewey, Anísio Teixeira abordava o conceito de inteligência, na obra Educação para a Democracia, ao falar sobre o movimento dos “tests mentaes”, que vinham provar que a inteligência tinha uma variação normal, “isto é, varia de alguns poucos extremamente baixos a alguns poucos extremamente altos, com uma média geral mais volumosa” (TEIXEIRA, 1934, p. 114). A relação entre o conceito de inteligência e o princípio da igualdade de oportunidades, é assim definido por Anísio Teixeira:

[...] Embora exista uma grande discussão sobre o que constitue intelligencia, havendo quem a considere talentos específicos para especificas actividades, a conclusão mais aceita é a de que existe uma “intelligencia geral” que habilita o homem a uma variada sorte de trabalhos. [...] **A Intelligencia geral, quando baixa, inhabilita invencivelmente o seu portador, sejam quaes forem as opportunidades que lhe sejam dadas, a vingar em posições para as quaes não se acha intellectualmente dotado.** A escola e a observação geral da vida dos homens revelam constantemente essa verdade que dispensa demonstrações elaboradas (TEIXEIRA, 1934, p. 114 – 115 Grifos nossos).

E prossegue,

Em conclusão, podemos dizer: cada homem **nasce dotado de uma capacidade intellectual** que, sob as **melhores opportunidades, não se desenvolve sinão até um certo limite.** Essa capacidade constitue o seu “nível mental”. Esse “nível mental” que é variadíssimo como vimos, determinará **o ponto de escala de occupaões que lhe será permittido atingir, com as melhores opportunidades** (TEIXEIRA, 1934, p. 115 Grifos nossos).

Para Anísio Teixeira, no momento que se desfizesse o antigo espírito de organização rígida da sociedade em classes hereditárias, acabando com a superioridade das classes altas e a inferioridade das classes baixas, haveria uma libertação humana (TEIXEIRA, 1934, p. 122). E assim, reafirmando a questão das condições iguais e da democracia, expôs:

**A democracia se propunha a offerer a todos os homens eguaes opportunidades, afim de permittir a cada um a conquista do seu logar e o successo, na medida cheia de suas possibilidades.** Essa egualdade de opportunidades ainda não foi plenamente attingida, mas todas as forças sociaes trabalham, nos Estados Unidos, por exemplo, para tornal-a progressivamente effectiva (TEIXEIRA, 1934, p. 123 Grifos nossos).

Neste momento, Anísio Teixeira apresentava a educação e o sistema de ensino, como o caminho seguido pelos Estados Unidos abordando, novamente, o nível de occupaão de acordo com as qualidades pessoais:

Um systema de educação compulsória universal por oito grãos ou annos, a tendencia a eleva-lo a 12 annos, o movimento de direcção vocacional, uma busca em inicio e que se vae tornando systematica, de talentos – são as forças com que está aparelhada a sociedade americana, para collocar cada um dos seus filhos no nível de occupação a que suas qualidades pessoas o destinam. Por certo essas tentativas de equalização de oportunidades são reduzidas, em seus resultados, por algumas desigualdades difficeis, sinão impossíveis de remover (TEIXEIRA, 1934, p. 124).

As dificuldades que ele se refere estão relacionadas ao fato de que a educação se processava de forma diferente em cada uma das pessoas, não se processando apenas na escola, e

[...] mesmo que essas sejam as mesmas para todos, o lar, a família, os ideaes e maneiras do nosso grupo, as oportunidades de nos collocarmos etc., tudo isso ainda se distribue muito desegualmente pela sociedade (TEIXEIRA, 1934, p. 124).

Dizia isso, pois considerava que a criança rica teria oportunidades que a criança pobre nunca teria, apesar da igualdade de oportunidades oferecida pela escola. Isso sim limitaria a igualdade de oportunidade, presente na escola e motivadora do valor pessoal, pois de qualquer forma, a criança seria ainda pobre (TEIXEIRA, 1934, p. 124 – 125).

Anísio Teixeira, com relação à educação e ao sistema industrial, considerava que se a criança fosse hábil e inteligente, conseguiria ascensão sem considerar a posição de seus pais:

No actual systema industrial, pois, mesmo que a criança não tenha logrado sinão o minimo de educação elementar, sua habilidade e a sua intelligencia são bastantes para liberta-la e collocar-a na occupação mais alta que poder attingir, sem nenhuma consideração á situação de seus paes. Essas são, entretanto, as poucas crianças intelligentes filhas de paes pobres, que não continuam a sua educação; a maior parte está a receber um treino que ainda tornará mais fácil e quasi inevitável a sua evasão das classes mais baixas. Não pode, pois, haver duvida que a actual organização democratica é perfeitamente effcaz em relação ás crianças intelligentes das classes mais baixas da sociedade, que têm 99% de probabilidades de se collocarem mais alto, na escala de

ocupações, apesar da posição dos paes (TEIXEIRA, 1934, p. 128 – 129).

A industrialização significava, então, juntamente com as habilidades e a inteligência, a possibilidade de reconstrução social. As *crianças dotadas de pouca inteligência* diante do que foi exposto até agora, permaneceriam no seu trabalho de rotina, *contentes*, o que para Anísio Teixeira era “altamente importante”<sup>39</sup> (TEIXEIRA, 1934, p. 129).

A partir deste conceito de inteligência, Anísio Teixeira afirmou o mito da escola e, por consequência, o ideário liberal, ao apontar que:

A organização educativa da sociedade procura dar a todos os requisitos para o successo – esse, porém, será o premio dos que forem mais bem dotados de certas qualidades, entre as quaes a intelligencia, é, sem dúvida, a mais importante (TEIXEIRA, 1934, p. 130).

Reiterava que as posições adquiridas precisariam ser mantidas:

No pareo, entretanto, as posições, uma vez adquiridas, não se mantêm por si mesmas; assim como ascendem os elementos excepcionaes das classes inferiores, muitos dos que nascem nas camadas elevadas da sociedade descem da escala de ocupações, si as suas qualidades não forem sufficientes ao successo nas ocupações para onde se achem escaladas por nascimento (TEIXEIRA, 1934, p. 130 – 131).

A inteligência seria, então, o critério responsável para o lugar ocupado na escala de ocupações:

De modo geral, os que não forem dotados de intelligencia necessaria não poderão occupar altos logares na escala de ocupações, sejam lá quaes forem as vantagens ou os privilégios que as circumstancias lhes queiram assegurar (TEIXEIRA, 1934, p. 132).

---

<sup>39</sup> Anísio Teixeira conclui isso pautado nos estudos de Dr. Wooley. Este estudou, durante quatro anos, setecentos rapazes e moças empregados na cidade de Cincinnati. Partira do processo de seleção do mais inteligente, alunos que tinham estudado até o oitavo ano do ensino regular, com o mínimo de educação que era permitido pela lei, onde o quinhão de cada um no trabalho que lhes foi distribuído era perfeitamente diverso por conta dos dotes pessoais (TEIXEIRA, 1934, p. 127).

Para Anísio Teixeira, o processo democrático reconstruiria a sociedade, gerando a equalização de oportunidades. Para ele, a distribuição progressivamente seria mais justa. Em seu pensamento, aconteceria na história da humanidade algo nunca visto: os grupos que se formariam de acordo com o nível de inteligência, seriam cada vez mais homogêneos (TEIXEIRA, 1934, p. 133 – 134). Nesse sentido, o princípio da individualidade é reforçado e justificado pelo nível de inteligência, onde haveriam grupos distintos, no entanto, naturais, pois a justificativa, reiteramos, seria o nível de inteligência.

Explicava a desigualdade entre os homens, gerada pela inteligência, como algo justo e natural:

As posições dos homens serão as posições a que as qualidades nativas os destinam e, por isso mesmo, aquelas a que elles aspiram. O ininteligente estará tão **contente** com a sua profissão elementar e simples quanto o gênio com o seu trabalho complexo e árduo. [...] Com as possibilidades da organização industrial, tudo leva a crêr que a distribuição dos salários será cada vez mais equitativa e que a classe dos cretinos e semi-cretinos terá um quinhão de felicidade com que ainda hoje ella não se atreve a sonhar (TEIXEIRA, 1934, p. 138 – 139).

A inteligência faz parte do homem. Através dela o homem desenvolveu o processo de dirigir o pensamento, de fazer obedecer às regras e leis. É devido a inteligência que o homem tornou-se um ser capaz de dirigir a si mesmo pelo raciocínio e pela ciência. Na sociedade moderna, que Anísio Teixeira apresenta, o maior problema seria o de rever os hábitos, as virtudes, as ideias, deixando a inteligência suficientemente esclarecida e formada. Em suas palavras: “Creio, porém, poder afirmar que o problema é um unico: de mais educação, mais esclarecimento, mais intelligencia, e que na sociedade actual, fóra dahi não ha direcção e nem siquer, salvação” (TEIXEIRA, 1934, p. 178 – 187).

A reconstrução da sociedade moderna tornaria os homens livres para usufruírem de sua inteligência, onde cada um alcançaria o nível social que lhes caberia, produto da educação, a inteligência seria a grande responsável por este processo de reconstrução social:

Tal sociedade será tanto mais conscientemente dirigida, quanto mais educados forem os indivíduos que a compuserem. Nesse sentido é que compreendemos a direção da sociedade pela educação, considerada como a própria mola interior de cada indivíduo, cuja semelhança de funcionamento fizesse com que toda a sociedade se movesse harmoniosamente para a frente, sem os atritos, desigualdades e conflitos que estão a pôr a própria vida humana em perigo. Não deve ter sido de balde que o homem, dominando o próprio pensamento, conseguiu tornar indefinido o seu poder de educar-se... (TEIXEIRA, 1934, p. 190 – 191).

Na obra *Em Marcha para a Democracia: à margem dos Estados Unidos*, Anísio Teixeira concebia ou interpretava o que tinha visto nos Estados Unidos. A organização daquela sociedade era para ele o melhor modelo de progresso e de reconstrução. Não realizou comparações com a sociedade brasileira, porém, realizou a crítica da organização social que se baseava, demasiadamente, no individualismo e via que a sociedade moderna, necessária à industrialização, precisava formar homens que conseguissem resolver os seus problemas, que soubessem lidar com a liberdade e a inteligência.

O princípio liberal, ressaltado na referida obra, é o princípio de democracia. Anísio Teixeira está de acordo com a concepção de democracia presente nos Estados Unidos, mais particularmente a de John Dewey, que a concebia não como uma forma de governo, mas como uma forma de organização social. Em alguns trechos, explicitou conceitos muito particulares da ideologia liberal. Quando expôs sobre a questão da aplicação dos testes mentais, justificou, que existiam indivíduos com nível de inteligência baixo, normal e alto. Em sua maioria, os filhos de indivíduos ricos, pelo leque de experiências que possuíam, teriam o nível de inteligência maior, e que este teste seria o princípio para que os indivíduos alcançassem o nível social pertinente a sua inteligência. Trata-se, na ideologia liberal, do princípio de igualdade. Neste contexto, o princípio de democracia aos poucos fariam com que os grupos, de acordo com os níveis de inteligência, se tornassem mais homogêneos. Assim, haveria igualdade de oportunidades, mas seria o nível de inteligência, que determinaria o lugar do indivíduo na sociedade. Com o nível de inteligência inferior, os indivíduos ocupariam um cargo inferior e

continuariam contentes. Isto, para Anísio Teixeira, era natural, pois cada indivíduo já nascia com certas habilidades para o desenvolvimento intelectual e a escola seria a “mola” que colaboraria para o desenvolvimento dos indivíduos e, por consequência, para a reconstrução da sociedade.

A apresentação da obra, escrita por Luiz Antônio Cunha, inicia considerando que a ascensão política do jovem baiano foi realmente meteórica, tanto que aos seus 31 anos de idade já era nomeado Secretário de Educação e Cultura no Distrito Federal. Retoma a vida de Anísio Teixeira brevemente, falando da trajetória de Caitité onde iniciara os seus estudos, em Salvador. Foi Diretor de Instrução Pública. Se graduou em Direito, no Rio de Janeiro e em Nova Iorque, na sede da Universidade de Columbia, fez sua Pós – Graduação em educação (CUNHA,1997, p.7).

A passagem da administração estadual para a federal (a Prefeitura do Distrito Federal estava subordinada à Presidência da República) foi direta. Entre uma e outra, a nomeação para um posto técnico no recém-criado Ministério da Educação e Saúde, e a militância na Associação Brasileira de Educação - ABE, num dos momentos mais turbulentos da história política do Brasil (CUNHA,1997, p.7).

O próprio título da obra “Educação para a Democracia” tem no subtítulo, Introdução à Administração Educacional, um complemento indispensável. Cunha aponta que este complemento trata de política prática, não sendo um discurso abstrato, em qualquer sentido do termo. Anísio Teixeira esclarece que o livro estava escrito desde meados de 1935, e um mês antes de sua demissão, já estava quase todo composto<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Cunha também explica que esta obra foi calcado num volume impresso em 1935 pelo então Departamento de Educação do Distrito Federal, contendo o relatório da pasta em dezembro de 1934, que recebeu o sugestivo subtítulo “Educação Pública, Administração e Desenvolvimento”. Este relatório continha 14 capítulos e cinco anexos. A maioria dos capítulos foi incluída neste livro na íntegra ou com alguma modificação no título ou no texto. Dois textos foram retirados e chamavam a atenção: O Ensino Particular e a Consolidação da Organização Técnico-Administrativa do Sistema Escolar. O primeiro texto continha um posicionamento ostensivo contra o caráter mercantil do ensino privado e explicava o mecanismo de avaliação indicativa das escolas e cursos particulares; e o segundo trazia a íntegra do decreto n. 4.387, de 8 setembro de 1933, que organizava o sistema escolar como um todo, e previa tal avaliação (CUNHA,1997, p.8). Em A Educação na Constituição Federal, resultado de uma entrevista para O Jornal, em junho de 1934, o autor comentou o fato de que a competência das instâncias do Estado em matéria de educação foi o “problema primordial” discutido nas vésperas da votação final. Fez a denuncia da “defesa desabalada de prerrogativas da União”, no tocante do ensino secundário, descendo ao plano constitucional, para se tornarem problema local e pessoal do

Por outro lado, no livro de 1935 foram incluídos capítulos que não se encontravam no Relatório de 1934<sup>41</sup>. Outro texto incluído no livro de 1935 foi a Universidade e a sua Função, que trata-se de um discurso proferido na abertura dos cursos da Universidade do Distrito Federal, instituição que foi criada por ele, na gestão como Secretário da Educação e Cultura (CUNHA, 1997, p.8).

Assim, tanto o Relatório de 1934, quanto o livro de 1935, contêm textos elaborados para finalidades específicas da administração, o que vem explicar o título do primeiro – Educação Pública, sua Organização e Administração – e o subtítulo do segundo – Introdução à Administração Educacional. A carga política e evocativa do título do livro – Educação para a Democracia – termo que não aparece nem mesmo nos títulos dos capítulos e dos anexos, deve-se ao propósito do mesmo: Um manifesto contra as medidas repressivas, antidemocráticas, em suma, tomadas pelo governo federal, em 1935. No ascenso do processo de radicalização política, ensaio bem sucedido do golpe de Estado que viria a ser dado pelos mesmos protagonistas, dois anos depois (CUNHA, 1997, p. 9).

Cunha (1997) considera que o livro Educação para a Democracia, foi produzido não em termos de confecção imediata, mas na ótica da interação de seu autor com o contexto político-educacional de seu tempo. A Reconstrução Educacional no Brasil, ao povo e ao governo, aparece no manifesto firmado por 26 autoproclamados pioneiros da educação nova, que foi esboçado em São Paulo por Fernando de Azevedo, mas que continha temas e posições de outros autores. Tratava-se de uma produção coletiva, onde até os defensores de posições que faziam parte da tradição socialista, quem as incluiu é um fato desconhecido (CUNHA, 1997, p. 9).

De um lado, no contexto em que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) foi escrito e apresentado, os protagonistas do campo educacional se agrupavam numa formação autoritária (católicos, fascistas, defensores da ordem estabelecida); e, outro lado da formação estavam os liberais, lutando por

---

professorado e da burocracia federal na Capital da República (Educação para a Democracia, p. 286).

<sup>41</sup> Outro texto incluído no livro de 1935 foi a Universidade e a sua Função, que trata-se de um discurso proferido na abertura dos cursos da Universidade do Distrito Federal, instituição que foi criada por ele, na gestão como Secretário da Educação e Cultura (CUNHA, 1997, p.8).

uma “educação nova”. Dentro da formação liberal havia, ainda, divisões entre os da tendência elitista e noutra igualitarista. Nesta última se aliavam raros educadores socialistas, divididos entre utópicos e científicos (CUNHA, 1997, p.11).

Anísio Teixeira é considerado o maior expoente do liberalismo igualitarista, inspirado em grande parte em John Dewey. Este liberalismo apontava a tendência “espontânea” da sociedade capitalista na perpetuação das iniquidades, dos privilégios e das injustiças, ao utilizar a educação escolar justamente para reforçar o *status quo* (CUNHA, 1997, p. 11):

Para combater essas iniquidades, propunha-se uma pedagogia da escola nova, materializada na escola como microcosmo da sociedade, capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia, e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição; para a igualdade, e não para a diferença. Para isso, seria necessário mudar completamente o caráter da educação profissional, de modo a evitar que ela continuasse sendo um “instrumento para a encarnação do dogma feudal da predestinação”, ou seja, para a perpetuação da divisão da sociedade em classes. Toda educação profissional precoce (para crianças e adolescentes) deveria, portanto, ser eliminada, deixando-se que a preparação para as ocupações se fizesse por meio das próprias ocupações. Essa seria a estratégia da *reconstrução social pela escola* (CUNHA, 1997, p. 11-12 Grifos do autor).

O liberalismo igualitarista se diferenciava do liberalismo elitista, que não punha em causa os males sociais como resultado do capitalismo. Para o liberalismo igualitarista, os males seriam produto da falta de direção adequada dos negócios públicos e privados, resultavam da inexistência de elites preparadas. O papel da Escola Nova seria o de recrutar e preparar a elite para as mais diversas esferas de atuação social. Tratava-se de buscar em todas as camadas sociais os indivíduos mais talentosos para receberem uma formação especial. Ou seja, “educação das massas para que delas saíssem elites preparadas e educação das elites para que educassem as massas”. Fernando de Azevedo pertencia a este grupo, Anísio não (CUNHA, 1997, p. 12).

Com essas divergências entre os reformadores, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) expressava ideias contraditórias: concepção funcionalista dos durkheimianos, a tradição socialista na versão

marxista. No Brasil, a filosofia (pre)dominante era a do individualismo da escola tradicional, que corresponderia aos interesses da burguesia. Esse individualismo criticado por Anísio Teixeira, como já vimos anteriormente, representava um problema. Nas organizações sociais que precederam a industrialização, o individualismo desempenhou o seu papel na formação das democracias e na quebra dos quadros rígidos da vida social, porém, com a sociedade moderna, pautada no modo de produção industrial, as novas condições exigiam uma “educação nova” (CUNHA, 1997, p.12). Assim, a Escola Nova representaria:

De um lado, dizia-se que ela não se propunha a servir aos interesses de classes sociais, mas sim ao indivíduo, embora fundada sobre o princípio da vinculação da escola ao meio social. Alargando sua finalidade para além dos limites das classes, a “educação nova” assumiria sua verdadeira função social com uma feição mais humana: a formação da “hierarquia das capacidades” recrutadas em todos os grupos sociais (CUNHA, 1997, p.13).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), diante da situação educacional brasileira, onde o ensino primário e profissional serviria à classe popular, enquanto a escola secundária e a superior serviria à burguesia, localizou a controvérsia sobre o sentido cultural. Assim como no momento em que a matéria do ensino deveria diversificar-se em ramos iniciais de especialização, diante de tais situações de iniquidades, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) defendia caber ao Estado à organização dos meios para efetivar o “direito biológico” de cada indivíduo à sua integração integral mediante a adoção de um plano geral de educação (CUNHA,1997, p.13 - 14 ). Este plano estaria organizado a partir

[...] de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantinha em condições de inferioridade econômica, com o fim de obter o máximo de desenvolvimento, de acordo com suas aptidões. Daí se chegava ao princípio da escola única, também chamada de unificada e de unitária. Decorreriam dele outros princípios: o da gratuidade, o da obrigatoriedade e o da laicidade (CUNHA, 1997, p. 11).

O regime político vigente no Brasil encontraria circunstâncias negativas adicionais para a efetivação do princípio da escola única. O Estado não teria condições de impedir que as classes mais privilegiadas assegurassem a seus filhos uma educação de classe determinada, nas escolas privadas. Porém, dentro do sistema escolar do Estado, esse tipo de privilégio não teria cabimento. O Estado não possuía recursos financeiros para assumir o monopólio do ensino e ainda se encontrava obrigado a incentivar as instituições privadas idôneas. Por isso, no Brasil o princípio da escola única ficaria reduzido à escola oficial comum a todas as crianças e jovens, de 7 a 15 anos, que fossem confiados pelos pais à escola pública (CUNHA, 1997, p. 14).

Cunha (1997) aponta que a obra *Educação para Democracia*, está marcada por uma concepção muito otimista a respeito da capacidade da escola na mudança da sociedade, da própria reconstrução da social pela escola, como estava proposto no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

No início da obra, *Educação para a Democracia*, Anísio Teixeira anexa a carta que enviou pedindo demissão do cargo de Ministro da Educação, no Distrito Federal. Anísio haveria desencadeado uma contenda por defender que os estados e os municípios tinham condições para oferecer uma organização educacional mais rica, mais flexível e mais prática às escolas secundárias do que o ministério podia prever. O que ele queria mesmo era transformar o ensino secundário em algo funcionalmente adaptado aos adolescentes, em geral. Ao contrário do ensino primário que deveria continuar a ser único, o secundário deveria oferecer uma larga rede de programas variados, para se adaptar às diferenças individuais e de aptidão (CUNHA, 1997, p.16-17).

Anísio Teixeira estava exposto aos ataques de seus oponentes, cujos os motivos eram por haver semelhanças entre a doutrina do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), a legislação carioca e o paralelismo entre o primeiro Decreto que defendia as escolas técnicas secundárias como maneira de se evitar o divórcio entre o ensino primário e profissional, de um lado, e de outro, o ensino secundário e superior. A protelação da regulamentação do ensino religioso acabaram sendo apontadas como provas da sua orientação comunista. Os católicos apontavam na imprensa partidária e geral a convergência da pedagogia de Dewey com o comunismo na administração educacional de Anísio, o que foi evidenciado na criação da

Universidade do Distrito Federal, onde foram convidados notórios socialistas e comunistas membros da Aliança Nacional Libertadora (CUNHA, 1997, p. 18 - 19).

Anísio Teixeira tinha uma postura apartidária até então. Chegou a cogitar a possibilidade de juntar-se aos que pretendiam transformar o Partido Autonomista do Distrito Federal no Partido Revolucionário. Este partido uniria a plataforma socialista com a prática democrática. O processo político demonstrou que Anísio Teixeira não estava com a razão. Suas ideias foram reprimidas não pela força de outras ideias, mas pela força daqueles que a temiam. No momento em que a Aliança Nacional Libertadora insurgiu-se, sem sucesso, em 1935, a sorte de Anísio foi decidida pelo modo mais desalentador para um homem de ação: a demissão (CUNHA, 1997, p. 20-21).

As repressões aos aliancistas e aos comunistas alcançaram os liberais e os socialdemocratas, mostrando como seria o Estado Novo dali a dois anos, e fizeram com que Anísio percebesse que não teria condições de manter o cargo, assim pediu demissão (CUNHA, 1997, p.21).

Para Anísio Teixeira, a educação era um fenômeno da civilização, portanto, não era produzida por meio de receitas:

[...] Não se fazem tais coisas com receitas. Elas nascem de condições sociais determinadas e ao homem mais não é dado que redirigi-las. Nesse sentido, não há povos deseducados, há povos com diferentes educações... E mudar-lhes a educação importa sempre em mudar-lhes também a civilização [...] Não se muda de civilização como se muda de roupa. Todo um processo profundo e complexo se opera, até que as novas necessidades decorrentes de um novo estado apareçam, para serem, então, atendidas e desenvolvidas (TEIXEIRA, 1997, p. 41).

E o papel da escola, neste momento, surgia da seguinte forma:

A obra da escola, isto é, da educação intencional e direta, surge nesse momento. Traz um propósito claro e definido. Vai permitir que se perpetuem e consolidem determinados processos sociais ou determinadas capacidades de fazer as coisas, laboriosamente conquistados pela experiência humana (TEIXEIRA, 1997, p. 40 – 41).

A escola não seria apenas o espaço de conhecimento, mas, também, regularia a distribuição social:

A escola regula a distribuição social. Daí não ser a educação escolar mais do que um esforço para distribuir os homens pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas. Assim entendida, toda educação escolar é profissional. Toda educação visa preparar o homem para alguns dos grandes tipos de ocupação (TEIXEIRA, 1997, p. 42).

Anísio Teixeira ao relacionar as diferenças dos outros países com relação ao Brasil, onde o desenvolvimento do capitalismo e do liberalismo se deram com outros aspectos, considerou:

Não chegávamos, assim, a possuir o sistema tradicional de educação, herdado pela idade moderna, e já o século nos batia à porta com as novas imposições técnicas e econômicas da vida contemporânea. Mas a tenuidade de nossa vida mental e da nossa própria civilização não permitia e não permite as comoções características dos outros povos. As crises se reduzem, no Brasil, a controvérsias. Entramos em controvérsias, seguidas de remendos aqui e ali em nossas escolas. O ensino primário, entregue aos estados, foi-se pouco a pouco libertando do caráter acadêmico e se identificando com a vida e as suas necessidades (TEIXEIRA, 1997, p. 46).

Anísio Teixeira alertava ainda:

Precisamos sair de nossas escolas, com seus problemazinhos de ordem e de moralização, para sentirmos o problema da educação, que é como vimos um problema estreitamente ligado ao de nossa civilização. O dever da escola tornava-se além de reajustamento social, uma missão de direcionamento do progresso humano (TEIXEIRA, 1997, p. 48).

Era preciso buscar fora do Brasil os passos para uma nova política educacional. Era necessário considerar os elementos de renovação da cultura e das técnicas. Tais elementos colaborariam para a readaptação da civilização ao nosso meio, já que essa nova civilização era uma civilização de ciência e de técnica. O Brasil precisava desses instrumentos. Inventá-los por nós demandaria muito tempo (TEIXEIRA, 1997, p. 49).

Para justificar essa busca fora do Brasil, pontuou:

Em educação, em ciências sociais e em qualquer aspecto de cultura desinteressada, literária ou científica, ou mandaremos preparar no estrangeiro os nossos futuros técnicos, ou teremos que esperar que se processe, no Brasil, de si e por si mesma, a evolução científica que se processou no mundo no longo período de quatro séculos – para que os venhamos preparar por nós mesmos (TEIXEIRA, 1997, p. 52).

Anísio Teixeira sustentou que naquele momento o governo da educação tinha se feito, historicamente, por três aspectos diversos: a) Igreja, que detinha o poder de direção espiritual da sociedade; b) o governo que transferia ao Estado, que fazia da educação instrumento para formar e perpetuar as ideologias em que se baseava e alimentar a lealdade às suas próprias instituições; c) ou a educação era confiada ao controle indireto da própria sociedade pelo jogo das suas forças em desenvolvimento (TEIXEIRA, 1997, p.53).

Após expor como o governo de educação tinha se feito, ele defendeu o Estado democrático e a liberdade:

**O Estado democrático é, por excelência, o Estado que toma a si próprio a tarefa de manter essa liberdade, essencial ao desenvolvimento e progresso da sociedade e da educação.** Por isso mesmo, é a única forma de Estado que promove o governo da educação por meio de forças estranhas ao seu próprio âmbito, limitando a sua ação à proteção e defesa da escola contra todo e qualquer predomínio exclusivista (TEIXEIRA, 1997, p. 54 -55. Grifos nossos).

Sobre o conceito de democracia no Brasil expressou:

No Brasil, a democracia ainda é apenas um ensaio, cujo êxito nunca será assegurado se não continuarmos, lentamente, a nos esforçar para implantar aqui, de forma mais perfeita e mais segura, as suas instituições. De todas elas, nenhuma é mais essencial do que a da liberdade das forças que conduzem ou formam o pensamento humano. E mais não é educação do que a direção e o controle desses pensamentos (TEIXEIRA, 1997, p. 55).

A função do Estado democrático seria manter os serviços educacionais, defendendo-os das influências imediatistas dos governos, ou da influência profunda de ideologias partidárias. O governo de educação deveria ficar com a própria vida social, em sua permanente organização evolutiva, sofrendo os embates de um estado de liberdade, em que o progresso seria o resultado da dominação de forças em contraste. Só assim, as suas verdadeiras condições de desenvolvimento seriam mantidas, conservadas e, mais do que isso, devidamente cultivadas (TEIXEIRA, 1997, p. 55).

No Brasil, Anísio Teixeira apontou que não houve um período de opressão educativa pelo Estado. As escolas, pública e particular, teriam tido sempre significativa liberdade de orientação. As intervenções que ocorreram foram de caráter político e de interesse pessoal. Sustentou que a educação deveria ser direcionada a salvo das invertidas da politicagem, que resguardasse a independência e a liberdade, para se desenvolver dentro das próprias forças sociais que deveria representar (TEIXEIRA, 1997, p. 56 – 57).

A mudança na Constituição de 1891, realizada no ano de 1934, traçava novos rumos para a democracia brasileira. A transformação constitucional impõe um novo ritmo às atividades públicas, que deveriam encontrar as condições para um crescimento progressivo, mas sem abalos e comoções maiores (TEIXEIRA, 1997, p. 57).

O problema da educação, no Brasil, não era apenas de expansão escolar. Para Anísio Teixeira, era mais o de adaptar e ajustar a escola existente às reais necessidades do meio brasileiro, tornando-a eficaz e proveitosa aos que buscassem se educar (TEIXEIRA, 1997, p. 79). Apresenta esse problema da seguinte forma:

A nossa escola primária ou elementar, a comum, a que mais deve ser de todos e para todos, ou não consegue reter o aluno durante os anos necessários ao aprendizado mínimo indispensável, ou, quando o consegue, fornece uma cultura tão tendenciosamente acadêmica que o escolar se deixa atrair, por via de regra, pelas carreiras burocráticas e liberais. De sorte que a escola popular brasileira se reduz ao aparelho de seleção da elite semiletrada e parasitária, que vem minando o país e longe de ser a solução dos muitos problemas que se propunha a atender, se vem tornando, ela mesma, um problema, e grave. O que nos salva é não ter expandido ainda

tal escola, de modo a absorver todas as reservas pessoais e humanas do Brasil (TEIXEIRA, 1997, p. 79 – 80).

Para que o progresso fosse possível via a escola, Anísio Teixeira pontuou como indispensável:

Não creio que a escola possa ser um instrumento real de progresso, se não atender a esse mínimo essencial de educação. Ler, escrever e contar é indispensável, mas é fator precário de qualquer transformação útil nas suas rotinas, se as tais habilidades, puramente automáticas, não se juntarem os hábitos da leitura inteligente e selecionada, da pesquisa de soluções para os problemas cotidianos da vida ou de profissão (TEIXEIRA, 1997, p. 87).

A educação significava, para as classes menos privilegiadas, ascensão social:

Outro é o caso brasileiro, entretanto. As crianças de elevado padrão de vida são crianças-exceção, privilégio de uma pequena minoria. A criança do povo só tem a escola. Nem livros, nem revistas, nem o exemplo da leitura, nem, o que é pior, a necessidade da leitura. Os pais vivem, rudemente, a ocupação diária: a profissão, os hábitos de casa e de sociedade, a própria compreensão da vida nunca lhes fizeram ver o que havia de possibilidades de progresso dentro da própria classe, se por acaso fossem mais instruídos, mais educados. Sonham com “instrução”, mas não para a elevação intrínseca dos próprios hábitos de vida, senão como instrumento de *passagem* para a classe privilegiada dos “funcionários e doutores” (TEIXEIRA, 1997, p. 82 – 83. Grifos do autor).

É por essa razão que Anísio Teixeira afirmava que a escola brasileira deveria ir além do ler, escrever e calcular. Deveria a criança do povo ter na escola um pouco daquilo que as mais aquinhoadas da fortuna geralmente tinham nas próprias casas: um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para praticar nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e de crítica e mais tenacidade de propósitos orientados (TEIXEIRA, 1997, p. 83).

Tratava-se da Escola Nova, denominada por ele de Progressiva, como já destacamos de desenvolver a inteligência, a qual Anísio Teixeira considerava o fator de ascensão e de ocupação de cargos e também do caráter. A educação no Brasil deveria aprimorar as necessidades reais da população, adaptando-se às condições de sua vida econômica e social: “Tudo que a educação escolar deve fazer é aprimorar essa educação ministrada diretamente pela vida” (TEIXEIRA, 1997, p. 83). A educação relacionada com a vida era essencial:

Em essência: preparar o homem para fazer de modo melhor, o que por contingência há de fazer. Desde que a educação se afaste das necessidades reais do meio, para ensinar artes e processos aí ainda não existentes ou facilmente adaptáveis, opera um desenraizamento, uma desadaptação e, por consequência, longe de produzir os efeitos esperados, provoca novos problemas de ajustamento (TEIXEIRA, 1997, p. 84 – 85).

Quando questionava a organização da escola, que se preocupava mais com as primeiras letras, e que não estava formando o homem para a vida, Anísio Teixeira condenava a escola existente. Era preciso que a sociedade brasileira tomasse os aspectos típicos da civilização ocidental. Com o aparecimento da máquina e dos processos científicos de trabalho e de domínio do meio físico, se tornava indispensável o tipo comum das escolas, expressivo daquela civilização, para dar aos indivíduos os instrumentos de compreensão e participação da vida social. Anísio Teixeira considerava que, muitas vezes, os fatores do progresso apareciam antes dos homens estarem preparados para estes fatores, portanto, a necessidade de transformação das funções da escola, que não poderia ser apenas a perpetuadora dos costumes, hábitos e ideias da sociedade. A escola teria que ser a renovadora, a consolidadora e a retificadora dos costumes, hábitos e ideias, que vinham sendo introduzidos na sociedade pela implantação de novos meios de trabalho e novas formas de civilização (TEIXEIRA, 1997, p. 85).

A correção dos males seria feita pela escola. Portanto era preciso que ela funcionasse, buscando a reconstrução social e o reajustamento e, para isso, a democracia era imprescindível:

A crise da democracia não é uma crise de excesso de democracia, mas falta de democracia. A crise do individualismo

não é uma crise de excesso de individualismo, mas de falta de verdadeiro individualismo. Tudo que a democracia prometera falhou, porque as instituições com que o buscamos realizar não eram aptas a consegui-lo. Prometeram-nos a valorização do indivíduo e sua participação inteligente no governo e na direção de sua vida econômica e que lhe deram? Uma organização política que suprime o indivíduo, manobrado, por intermédio do sufrágio universal, por grandes forças obscuras e invisíveis. Uma organização social, em que o trabalho é distribuído e valorizado por alguns que o possuem e o dão, nas condições em que quiserem. Tal regime não é mau porque democrático, mas justamente porque não o é. Tal regime não é mau porque individualista, mas exatamente porque não o é. A reconstrução social moderna visa reivindicar os aspectos democráticos e individuais que se impõem para uma sociedade justa e equilibrada (TEIXEIRA, 1997, p. 234).

A reconstrução social via escola era uma tarefa complicada, dadas às condições sociais e econômicas brasileiras:

O avanço na produção dá ao mercado nacional um novo caráter. As indústrias, mesmo que timidamente, veem-se compelidas a uma maior preocupação com a produtividade, com o lucro e com a concorrência interna e externa e neste contexto, o empresário brasileiro depara-se com necessidades que ultrapassam a exigência de investir em máquinas. Uma quantidade maior de mão de obra qualificada passa a ser outro fator de grande preocupação (FAVORETO, 2002, p. 2).

Para concluirmos o capítulo, apresentamos algumas considerações preliminares a respeito dos autores estudados. O nosso foco é Anísio Teixeira, todavia, para compreensão do seu pensamento educacional buscamos, inicialmente, entender qual a relação existente entre o capitalismo e o liberalismo e como o último justifica o primeiro. Esse foi o objetivo do primeiro capítulo, compreender o liberalismo, suas fases e seus princípios e o contexto histórico, as mudanças no modo de produção de capitalista. No segundo capítulo buscamos conhecer e compreender como era o contexto socioeconômico nos Estados Unidos, local onde John Dewey tece sua concepção educacional, como as mudanças no capitalismo e no liberalismo influenciaram a educação, buscamos compreender como John Dewey pensou o escolanovismo como proposta para reconstrução social via escola, quais foram os princípios liberais mais enfatizados na concepção educacional de

Dewey, para apreender como se expressou na proposta educacional de Anísio Teixeira, já que o mesmo foi um de seus discípulos.

Na análise das três obras de Anísio Teixeira buscamos como e quais princípios do liberalismo se expressam em sua proposta de reconstrução social, via escola. Foram selecionadas por terem sido escritas no período entre o final da década de 1920 e da década de 1930<sup>42</sup>, momento histórico em que no Brasil, a palavra de ordem era a renovação e a reordenação da sociedade brasileira, e que Anísio Teixeira, propôs a reconstrução social via escola. Embora não abordou de forma explícita sobre o liberalismo ou sobre o desenvolvimento do capitalismo, elucidou aspectos destes e do período de crise. Não expôs que o Brasil, com a questão da industrialização, e com a recente libertação dos escravos<sup>43</sup>, não possuía mão de obra qualificada.

---

<sup>42</sup> O processo de organização da sociedade após o movimento revolucionário de 1930, apesar de não ser linear, nem unívoco, promove um elo entre os diferentes intelectuais que se dispuseram a discutir seus problemas e assumiram a difícil tarefa de propor um meio de renovação e reconstrução da sociedade brasileira. Entre estes existe a concordância de que o Brasil necessitava de uma reordenação política e econômica de modo a construir uma nação de progresso. Em termos gerais, o Brasil do início dos anos 30 estava vivendo o final de um ciclo social, econômico e político e ingressando numa nova fase, em que o sistema capitalista imprimia uma maior força e velocidade à produção brasileira. Na verdade, nas primeiras décadas deste século, o capitalismo, através da internacionalização do capital, passava por uma profunda reorganização. [...] No século XX, não só não existiam mais as tradicionais relações comerciais implantadas desde a era colonial, mas também surgia uma nova forma de exportação em que os capitais e os bens de capital entravam no rol das negociações internacionais. Essa nova fase do capital trouxe ao Brasil um crescente estímulo às potencialidades internas já existentes, principalmente nos centros mais dinâmicos da economia brasileira, como é o caso de São Paulo e Rio de Janeiro. Por outro lado, a queda da Bolsa de Nova York fez com que a economia de monocultura agrária se visse numa situação realmente crítica, o que impunha à nação brasileira a necessidade de medidas urgentes. Getúlio Vargas, que assume a presidência logo após o movimento revolucionário, numa nota em seu diário, mostra um clima social, econômico e político insustentável, no qual era importante a palavra de ordem de renovação e reordenação da sociedade brasileira (FAVORETO, 2002, p. 1 – 2).

<sup>43</sup> Favoreto (2008) aponta na obra de CUNHA, 1978, uma passagem de uma das cartas de Vilhena a Portugal transcrita por Cunha que retrata a questão dos negros e a escravidão com relação à mão de obra: “ Por outro princípio são prejudiciais os negros no Estado do Brasil, e é que como todas as obras servis e artes mecânicas são manuseadas por eles, poucos são os mulatos e raros os brancos que nelas se querem empregar, sem executar aqueles mesmo indigentes, que em Portugal nunca passaram de criados de servir, de moços de tábua e cavadores de enxada. Observa-se que o que aqui vem servindo algum ministro é só bom criado enquanto não reflete que ele em casa de seu amo se algum emprega naquele serviço que nas outras só são da repartição dos negros e povos mulatos, motivo por que começa a perseguir logo o amo para que o acomode em algum emprego público que não seja da repartição dos negros e tão publicamente os empregam alguns amos se demoram em dar este despacho, os criados se antecipam, tendo por melhor sorte o ser vadio, o andar morrendo de fome, o vir parar em soldado e às vezes ladrão, do que servir um amo honrado que lhes paga bem, que sustenta, os estima, e isto por não fazerem o que os negros fazem em outras casas.

A educação foi assim relacionada com a reconstrução social e os intelectuais, como já pontuamos, iniciaram um movimento educacional. Anísio Teixeira foi um dos mais importantes nesse movimento.

As obras que analisamos apresentam a preocupação de Anísio Teixeira com a construção do progresso da nação brasileira. No recorte temporal que estudamos, apontou que a escola existente não promovia a educação progressiva. A obra *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*, particularmente, expõe a proposta de como seria a Educação Nova, ou Progressiva por ele denominada. Buscamos apreender os princípios do liberalismo nas referidas obras e a ênfase que foi atribuída à democracia, à valorização da liberdade e do princípio da igualdade.

Expressou o mito da educação, quando apontou a existência de classes distintas dentro da sociedade, mas apontou as desigualdades como justas e naturais. Através do princípio da individualidade juntamente com a concepção de inteligência, Anísio Teixeira denota que cada um nasce com uma capacidade intelectual. Aqueles que nasceram com uma capacidade inferior a do outro, exercerão atividades inferiores e isso não lhes fará mal ou lhes prejudicará, será justo, portanto, aquele que nasceu com capacidade intelectual maior exercer melhores atividades.

Assim, para que houvesse democracia, Anísio Teixeira considerava necessário um sistema educacional mais democrático, de alcance de todos, porém esta democracia permitiria a existência de diferenças, estas baseadas nos princípios do individualismo, inteligência e liberdade. A liberdade era necessária e serviria como fator de distinção, pois através desta os homens saberiam aproveitar as oportunidades, que seriam iguais para todos, porém caberia a cada um a escolha e a consequência de sua escolha.

A proposta escolanovista não representava apenas aspectos negativos. Mesmo que pautada no ideal liberal para o Brasil, ela significou o questionamento do sistema educacional antes elitista e, de certa forma, trouxe interrogações à respeito de sua organização. Nesse sentido, a construção da escola obrigatória, laica e única, defendida em 1930, representa o empenho de toda a sociedade, nos seus mais diferentes grupos, na realização de uma tarefa, um objetivo histórico comum, qual o seja, o de desenvolver plenamente as relações capitalistas no Brasil (FAVORETO, 2002, p. 10-11).

Destacamos que Anísio Teixeira é um autor importante no pensamento educacional brasileiro. Sua proposta era a formação de trabalhadores inteligentes, homens habilitados para coisas práticas da vida, visando à construção de uma nação rica e prospera, assim como acontecia nos Estados Unidos. A contribuição do escolanovismo, como já mencionamos, foi importante, pois abordou a educação pautada no elitismo, onde poucos tinham acesso. A proposta de uma escola para todos não pode ser vista como negativa, diante do contexto onde a escola era privilégio de alguns.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao término deste trabalho, sem pretender esgotar a discussão, realizamos algumas considerações. Gostaríamos de ressaltar e destacar, primeiramente, a importância da retomada do processo de constituição do capitalismo e, por consequência, do liberalismo. A compreensão deste processo pode ser considerada complexa, pois exige do pesquisador o entendimento de diferentes contextos socioeconômicos, políticos e históricos, mas que se fez extremamente necessária para a construção da base deste trabalho. Considerando que a educação não é um campo isolado dos contextos citados acima, a compreensão de como o capitalismo passou por mudanças, crises e alterações, foi fundamental para análise do objeto de estudo. Foi um capítulo que teve o processo de escrita denso e demorado, o que resultou na apreensão da organização do liberalismo, de seus princípios fundantes e sua relação com a educação no modo de produção capitalista. Era necessário compreender o desenvolvimento do liberalismo para podermos situar os autores John Dewey e Anísio Teixeira, e, por conseguinte, compreender qual a relação de suas propostas educacionais com a doutrina liberal.

Pode-se dizer que ao longo da história do pensamento liberal, a educação foi apresentada como condição para o progresso individual e como fator para a promoção do bem-estar geral. Aqueles que acreditavam nisso, postularam suas crenças, apresentando em suas convicções, evidentemente, a defesa dos princípios que sustentam o liberalismo enquanto ideologia (BARBOSA, 2000, p.16).

Através dos princípios liberais se difundiu o ideal de que no capitalismo, a sociedade é “aberta” e, por isso, possibilitaria a “mobilidade social”, contrapondo a antiga sociedade que era estamentizada (CUNHA, 1979, p. 34). A construção da sociedade aberta se relaciona com a educação, pois, seria ela a responsável pela criação de igualdades e abertura de oportunidades. Assim, pode-se considerar que a educação torna-se essencial ao capitalismo e ao liberalismo, a partir da Revolução Industrial (ALVES, 2001, p. 147-148).

No segundo capítulo investigamos John Dewey, teórico situado na segunda fase do liberalismo, denominado liberalismo de transição, e que, apresentou conceitos da fase do liberalismo multifacetado. Antes de estudarmos as obras de Dewey determinadas foi preciso compreender o contexto em que esse autor produziu a sua concepção educacional. Para isso, retomamos a história dos Estados Unidos, país que teve um processo de independência particular, que se difere tanto da Europa, quanto do Brasil. Por este processo de conquista de independência, os Estados Unidos passaram a ser visto como exemplo de riqueza e progresso.

Nesse sentido, na década de 1930, o desenvolvimento da crise mundial atingiu sensivelmente o pensamento de John Dewey.

A decorrência da crise das doutrinas totalitárias daquela época – o nazi-fascismo, o fascismo e o comunismo de inspiração stalinista – coloca-o diante do desafio de uma reflexão quanto aos descaminhos do liberalismo; doutrina que sustentou suas produções (CUNHA, 1994, p. 68).

#### Para Dewey

Reduzir o problema do futuro a uma luta entre o fascismo e o comunismo será um convite à catástrofe, que poderá arrastar a própria civilização. Um liberalismo democrático, vivaz e corajoso, será a força capaz de evitar a desastrosa redução do problema (DEWEY, 1970, p. 90).

É devido a isto que a defesa de Dewey de um “renascente liberalismo” (DEWEY, 1970, p. 60 apud FREITAS, 2009, p. 35), se fundamenta no método da ampliação da democracia, como elemento fundamental para se diferenciar do fascismo e do socialismo, uma vez que, segundo Dewey, esses regimes se baseiam na aniquilação da democracia (PEIXOTO, 1998, p. 141-146).

Dewey pontua, também, a questão da liberdade, tendo essa um fator essencial às novas relações econômicas e ao seu desenvolvimento:

[...] Porque os liberais falharam em distinguir entre liberdade puramente formal e legal e liberdade efetiva de pensamento e ação, a história dos últimos cem anos é a história da não-realização de suas predições. Profetizou-se que um regime de liberdade econômica traria a interdependência entre as nações e, conseqüentemente, a paz (DEWEY, 1970, p. 42-43).

A tarefa do liberalismo para Dewey seria a de

[...] afirmar esses valores, de modo a mostrar sua importância intelectual e prática, em face das atuais forças e necessidades. Se tomamos o ponto de vista da relatividade histórica, logo perceberemos com absoluta clareza que o conceito de liberdade é sempre relativo às forças que, em dado lugar e tempo, são intensamente sentidas como opressivas: a emancipação de alguma coisa antes tomada como normal e que agora se experimenta como servidão. Em um período, liberdade significava livrar-se da escravidão; em outro, liberar uma classe de servidão. Nos fins do século dezessete e começos do século dezoito, emancipar-se do governo dinástico e despótico. Um século mais tarde, livrarem-se os industrialistas dos costumes legais herdados, que impediam o surto das novas forças de produção. Hoje, significa libertar-se da insegurança material e das coerções e repressões que vedam as multidões de participar dos vastos recursos disponíveis. O impacto direto de liberdade sempre se refere a alguma classe ou grupo que está a sofrer, de um modo especial, de alguma forma de constrangimento resultante da distribuição de forças vigente na sociedade contemporânea. Se uma sociedade sem classes chegar alguma vez a existir, o conceito formal de liberdade perderá o seu sentido, porque o fato em que ele sempre se apóia passaria a ser uma parte integrante das relações estabelecidas dos seres humanos um com o outro. Até que isso aconteça, o liberalismo continuará a ter uma função social necessária a cumprir. A sua tarefa será a de mediador das transações sociais (DEWEY, 1970, p. 53-54).

Freitas (2009, p.48) destaca que os problemas enfrentados pelo capitalismo, e que o liberalismo deveria responder, estavam relacionados a um “novo problema: o da “organização social” (DEWEY, 1970, p. 58). A efetiva realização dos fins liberais constituiria na reversão dos meios primitivamente utilizados (WARDE, 1984, p. 122), sendo necessário o abandono do liberalismo do *laissez-faire* em prol de um “controle social organizado” (DEWEY, 1970, p. 87).

Assim sendo, a preocupação era a de acabar com o isolamento entre as classes, pois isso prejudicaria o progresso. Para fazer isso, reafirmou-se o seu princípio democrático. O método da democracia ofereceria a melhor possibilidade de resolver os conflitos, evitando medidas radicais de

transformação social. No limite, o “radicalismo”<sup>44</sup> que Dewey defendia compreendia reformar as instituições, as quais deveriam ocorrer de forma gradual (FREITAS, 2009, p. 42-43-50).

A concepção educacional de Dewey é considerada única e inovadora, pois a partir do pragmatismo instrumentalista e da associação à psicologia, Dewey propõe uma solução para a crise do capital e para as ameaças decorrentes do socialismo e comunismo, apostando no princípio da democracia que, associado a inteligência e a experiência levantava a bandeira da reconstrução social via escola. A escola existente, [Escola Tradicional] baseada em outro modo de produção, atendendo tais necessidades, não servia mais ao modo de produção pautado na industrialização. Dewey propõe uma escola mais prática, atenta as questões da vida, formando um homem prático.

O método da democracia estava apoiado na crença de melhoria da sociedade e de correção das suas distorções pela via da educação dos indivíduos (WARDE, 1984, p. 62), o que pressupunha que o primeiro e mais importante degrau do processo de democratização seria universalizar a educação (DORES SOARES, 2000, p. 258).

Tratava-se de uma inteligência organizada para constituir a democracia. Os conflitos, trazidos para o público, seriam discutidos e julgados por interesses mais amplos. Assim, não haveria violência, pois os interesses seriam julgados em defesa da grande maioria (DEWEY, 1970. p. 74- 80).

Além da ampliação da democracia e da liberdade, Dewey destacava a inteligência como valor importante, devendo ser alargada e entendida como um processo ativo, ampliado pelas políticas sociais que democratizassem o saber social. A inteligência ativa seria alcançada mediante a educação e a implementação de políticas sociais elaboradas pelo legislativo. Para que isso se efetivasse era preciso reformular o entendimento da educação presente em sua época, e o primeiro indicativo de reformulação de Dewey seria a crítica à

---

<sup>44</sup> Esse “radicalismo”, portanto, é entendido tanto em sentido oposto ao do uso da violência como, também, na crítica aos socialistas que defendiam a ação revolucionária. Dewey acreditava que estaria revolucionando” a sociedade ao reformar as instituições (FREITAS, 2009, p. 43-61). Para Dewey “revolução” significava “[...] um plano de reformas que adaptam as formas institucionais e jurídicas ao desenvolvimento alcançado pelas novas ‘forças de produção’, desenvolvimento este, produto do avanço da ciência e da tecnologia. Sem isso, é impossível a ampliação da democracia responsável pela ampliação do liberalismo, sem a qual este se manterá em crise e não conseguirá contrapor-se ao fascismo e ao socialismo” (PEIXOTO, 1998, p. 141).

maneira de se ensinar ciências nas escolas, não vendo a ciência apenas como aquisição de informação (PEIXOTO, 1998, p.135).

Dewey acreditava na necessidade de reformulação do liberalismo, buscando uma nova perspectiva, que não fosse de um liberalismo como doutrina superada, nem como doutrina dogmática, inabalável. Diante disto, era preciso uma manutenção, mudanças internas no próprio liberalismo (PEIXOTO, 1998, p. 132).

Não era possível a negação dos valores que foram formulados e se transformaram em valores universais pelo liberalismo em sua origem.

As crenças fundamentais do liberalismo que se transformaram em seus valores fundamentais são: liberdade, desenvolvimento das capacidades inerentes aos indivíduos – que só se torna possível com a liberdade -, e em função central da inteligência livre que se dá por meio de estudo, discussão e expressão. Os primeiros liberais, segundo Dewey (1970), não souberam compatibilizar essas idéias com os problemas que surgiram decorrentes da nova organização social. O liberalismo não soube, assim, enfrentar os novos tempos (PEIXOTO, 1998, p. 132).

O escolanovismo foi o caminho apresentado por Dewey para enfrentar esses novos problemas. O que é preciso considerar sempre é que Dewey realizou as suas pesquisas e propostas educacionais num dado contexto histórico e social, e da crise do capitalismo. Na fase, do “liberalismo renascente”, Dewey sustentou o que era necessário ao capitalismo e ao liberalismo: a construção de uma sociedade democrática via educação.

A democracia, defendida por Dewey, não era apenas uma democracia política, mas, mais que isso, uma democracia social, onde a educação assumiria a função social de promover mudanças:

[...] a educação foi tratada como uma necessidade de vida, não apenas um processo de transmissão de conhecimentos científicos já sistematizados, mas conhecimentos que, no confronto com a experiência individual e coletiva, pudessem dar novas significações para a vida do aluno e para a necessidade social da convivência harmônica entre os homens sem alterar as relações de classe. Desta forma, a educação foi tratada como um meio de crescimento individual e como recurso para a manutenção do modo de vida e a renovação do princípio moral da coletividade (GALIANI, 2009, p. 137).

Dewey traz para a educação a concepção de que educar é reconstruir a experiência, partindo da própria vida em sociedade, ganhando significados novos a partir da prática, que envolveria o aprender fazendo e o aprender sentindo (GALIANI, 2009, p. 137). A mudança na forma de pensar e a forma de agir, mudaria o sentimento e os pensamentos dos homens e as crises poderiam ser resolvidas. Não se tratava de propor a eliminação das classes, mas de que houvesse entre estas, uma harmonia.

Diante da proposta educacional de John Dewey, passamos no terceiro capítulo a buscar a compreensão da realidade brasileira, no contexto da crise do capitalismo na década de 1930. Foi importante ressaltar que a consolidação do capitalismo não aconteceu da mesma maneira no Brasil. Enquanto nos países capitalistas centrais travava-se uma luta dos trabalhadores em busca da ampliação dos seus direitos e o capitalismo sentia-se ameaçado pelas propostas comunistas e socialistas, o Brasil saía de um processo de escravidão:

O avanço capitalista no Brasil e a consolidação da ordem econômico-social resultou de um avanço capitalista sustentado sobre as estruturas tradicionais engendradas sob formas primitivas de dominação de capital, que lhe conferiram feição singular e perpetuaram a consciência nacional frágil e dependente, típica dos países periféricos que caminham do colonialismo para o capitalismo “desenvolvido”. De maneira semelhante, a ideologia educacional lograda foi o produto inevitável da consciência burguesa e liberal possível dentro desse contexto, e adequou o sistema escolar às funções efetivamente exigidas pela sociedade que se produzia na trajetória da consolidação de uma ordem capitalista dependente e excludente (XAVIER, 1990, p. 143 – 144).

Reiteramos essa diferença para elucidar, primeiramente, a dificuldade de implantação do pensamento educacional deweyano, visando à reconstrução social, o progresso e o enriquecimento da nação.

Anísio Teixeira considerava possível transplantar as aspirações de Dewey. A Escola Tradicional criticada por Dewey estava associada à organização do liberalismo clássico. Havia também a demanda por educação. No Brasil a educação era dualista, e caminhava mal. Podemos destacar que o escolanovismo contribui para repensar e reorganizar tal escola, tornando-a

minimamente obrigatória, o que significou um grande passo para nosso país. Todavia, não podemos deixar de apontar que os reformadores, assim chamados os intelectuais que lutavam pela educação nova, eram pessoas de pensamento liberal, pautados por interesses políticos.

Embora nas obras que analisamos não apareça explicitamente, como em Dewey, a questão do liberalismo, este aparece fortemente nos princípios defendidos por Anísio Teixeira. Dewey acompanhava o movimento de transição do liberalismo e a necessidade de readequa-lo. Anísio Teixeira, estava em outro contexto, onde foi necessário, para a transformação das relações de produção, incorporar novas formas de produzir. Tal incorporação exigia uma base científica e educacional mínima, que desse ao país a capacidade de adquirir uma progressiva autonomia de conhecimentos científico-tecnológicos (XAVIER, 1990, p. 57 – 58). Isso ficou evidente na obra de Anísio Teixeira quando pontuou que a educação não era a única coisa “nova”, pois também existia uma nova medicina, uma nova engenharia. Portanto, não era estranha a renovação da educação. A ciência viera contribuir muito com o progresso. “O nosso progresso é filho das invenções e da máquina”. O homem conseguiu vencer as distâncias, o tempo e a natureza. Especificamente, com a ciência experimental, muitos problemas foram resolvidos. “A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado” (TEIXEIRA, 1975, p. 29 – 30).

Diante desse novo contexto, “A escola não pode ficar no seu estagnado destino de *perpetuadora da vida social presente*”. Precisa transformar-se no *instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social*. Anísio Teixeira deixa claro que a grande tarefa do seu tempo, era “preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo” (TEIXEIRA, 1975, p. 101). Considerava que o processo de industrialização facilitou a vida das pessoas, tornando as coisas mais acessíveis, porém, franqueando às inteligências. O progresso seria possível através da educação, a partir do instante que esta fosse utilizada como “uma instituição inteligentemente planejada com o fim de preparar o homem para as mudanças constantes”, só assim, o homem faria parte permanente do progresso (TEIXEIRA, 1975, p. 102).

A demanda por escola aumentou no Brasil a partir da industrialização. Antes se tratava de formadora das camadas superiores para o exercício das

atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista. A instrução não era vista como fundamental na sociedade brasileira, portanto, ficava em segundo plano. Isso porque o liberalismo que se instaurou aqui através da influência europeia, não havia afetado significativamente as instituições educacionais e mesmo as expectativas sociais quanto à escolarização. O pensamento liberal de educação pública, universal e gratuita, como condição indispensável para a igualdade de direitos e oportunidades e, por consequência, a ascensão ocupacional via ascensão escolar não era tão forte no Brasil. Diante dos limites expressos na realidade concreta, de parca diversidade da atividade econômica nacional e na simplicidade de formas de produção, o que se destacou da doutrina liberal e o que aconteceu no âmbito da educação foi que, os ideais liberais da escola “redentora”, promotora de progresso individual e social, móvel do desenvolvimento econômico, acabaram por se traduzir na acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional que produzia elites dominantes (XAVIER, 1990, p. 60 - 61).

O aspecto apontado acima, apreendemos, na trajetória educacional de Anísio Teixeira, ao propor uma reforma, uma modificação e a própria proposta por uma escola gratuita e de acesso de todos. Por isso a ênfase do autor no princípio liberal da democracia.

A industrialização crescia e a mão de obra que atendia era quase toda de imigrantes, mesmo tratando-se de um crescimento industrial lento e incipiente, que não acarretava por si mesmo a exigência de qualificação para o trabalho, mas que representava um salto qualitativo no avanço das relações de produção do país e que acabou por fortalecer a difusão da ilusão liberal de ascensão social pela escolarização (XAVIER, 1990, p. 62).

Anísio Teixeira concebeu essa ascensão social via escola, o que reforçou o princípio liberal de ascensão social e de justificativa das desigualdades educacionais, a partir dos princípios de individualidade, de igualdade e de inteligência. Os testes mentais vinham provar que a inteligência tinha uma variação normal, “isto é, varia de alguns poucos extremamente baixos a alguns poucos extremamente altos, com uma média geral mais volumosa” (TEIXEIRA, 1934, p. 114). Sobre o conceito de inteligência pode-se destacar o princípio da igualdade de oportunidades, quando Anísio aponta:

[...] Embora exista uma grande discussão sobre o que constitue intelligencia, havendo quem a considere talentos específicos para especificas actividades, a conclusão mais aceita é a de que existe uma “intelligencia geral” que habilita o homem a uma variada sorte de trabalhos. [...] **A Intelligencia geral, quando baixa, inhabilita invencivelmente o seu portador, sejam quaes forem as oportunidades que lhe sejam dadas, a vingar em posições para as quaes não se acha intellectualmente dotado.** A escola e a observação geral da vida dos homens revelam constantemente essa verdade que dispensa demonstraões elaboradas (TEIXEIRA, 1934, p. 114 – 115. Grifos nossos).

E prossegue:

Em conclusão, podemos dizer: cada homem **nasce dotado de uma capacidade intellectual** que, sob as **melhores oportunidades**, não se desenvolve sinão até um certo limite. Essa capacidade constitue o seu “nível mental”. Esse “nível mental” que é variadíssimo [...], determinará **o ponto de escala de occupaões** que lhe será permittido attingir, com as **melhores oportunidades** (TEIXEIRA, 1934, p. 115 Grifos nossos).

Para Anísio Teixeira, no momento que se desfizesse o antigo espírito de organização rígida da sociedade em classes hereditárias, acabando com a superioridade das classes altas e a inferioridade das classes baixas, haveria uma libertação humana (TEIXEIRA, 1934, p. 122). E assim, reafirmando a questão das condições iguais e da democracia, sustentou que:

A **democracia** se propunha a offerer a todos os homens **eguaes oportunidades**, afim de permittir a cada um a conquista do seu logar e o successo, na medida cheia de suas possibilidades. Essa **egualdade de oportunidades** ainda não foi plenamente attingida, mas todas as forças sociaes trabalham, nos Estados Unidos, por exemplo, para tornal-a progressivamente effectiva (TEIXEIRA, 1934, p. 123 Grifos nossos).

Neste excerto destacamos que embora o escolanovismo tenha contribuído para a construção e efetivação de uma escola obrigatória, permitindo o acesso de todos, o pensamento escolanovista de Anísio Teixeira, difundiu os ideais liberais, sustentando que havendo a democracia promoveria

a soma de todos os outros princípios, a igualdade, a individualidade, a liberdade e a propriedade. Haveria a igualdade de oportunidades e caberia aos indivíduos o bom uso de sua liberdade de escolha para alcançar a ascensão social ou não. Se a ascensão não aconteceria seria responsabilidade do indivíduo.

Isso viria ao encontro do problema das desigualdades escolares, também denominadas como fracasso escolar, que foi reforçado pela psicologia em relação ao mérito pessoal e da igualdade de oportunidades:

No âmbito da liberal-democracia, é compreensível que a preocupação com a superdotação e sua contrapartida, a subdotação intelectual, tenha sido a principal atividade da psicologia nos setenta anos após a publicação da primeira obra de Galton. Se as aparências já faziam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos – pois é inegável que, em comparação com a estática sociedade feudal, a nova ordem possibilitou grande mobilidade social – a psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais (PATTO, 1996,p.40).

No século XIX as explicações das dificuldades de aprendizagem escolar articulam-se, em duas vertentes: a das ciências biológicas e medicina, com os pressupostos racistas e elitistas; e a da psicologia e a pedagogia, uma concepção menos heredológica da conduta humana, mais atenta às influências ambientais e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. Nos países capitalistas, no decorrer do século XX, esta ambigüidade seria a característica do discurso a respeito das dificuldades de aprendizagem (PATTO, 1996, p.40).

Durante os trinta primeiros anos do século XX, a avaliação dos “anormais escolares” tornou-se sinônimo de avaliação intelectual:

Nesta época, os testes de QI adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças que, na Europa e na América, conseguiam ter acesso à escola. No entanto, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos veio mudar não só a visão dominante de doença mental como as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o

desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema* (PATTO, 1996, p.43-44. Grifos do autor).

Na década de 1930, com a disseminação dos conhecimentos de psicologia e o advento do escolanovismo, a ênfase volta-se para a atribuição do fracasso às diferenças individuais, baseada na concepção de genialidade hereditária, apoiando-se nos estudos de Darwin (princípio da evolução das espécies), difundida por Galton, já em 1869, e influenciando o movimento dos testes mentais bastante marcantes na década de 1890. Os casos de dificuldade de aprendizagem começam a ser diagnosticados e tratados por psiquiatras, dando origem a medicalização do fracasso. Porém, essa explicação é fortemente marcada pela teoria racista em que se considerava a superioridade da raça branca em relação aos índios, negros e mestiços (FORGIARINI; SILVA, 2007 p. 4).

A explicação as dificuldades de aprendizagem deixa de ser racial, passando a ser cultural. Não são mais as raças que são inferiores e sim as culturas. As crianças pobres faziam parte de um meio cultural com deficiência de estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem (FORGIARINI; SILVA, 2007, p. 5).

A nova palavra de ordem é a *higiene mental escolar*. Com intenções preventivas, as clínicas de higiene mental e de orientação infantil disseminaram-se no mundo, a partir da década de 1920 e se propõe a estudar e corrigir os *desajustamentos infantis* (PATTO, 1996, p.44).

Na década de 1940, a psicologização do fracasso escolar tornou-se expressiva. Nesse sentido, o movimento de higiene mental colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas. Seu prestígio foi tão forte que suplantou, na explicação do fracasso escolar, uma das premissas do pensamento escolanovista que não podia ser negligenciada: a de que a estrutura e funcionamento da escola e a

qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem. O movimento de higiene mental ajudou a instalar a escola seletiva, e dissimulou a partir de procedimentos técnicos e verdades científicas de difícil constatação na época (PATTO, 1999, p.45 -46).

A forte tendência social torna o pobre o grande depositário de todos os defeitos. Os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais (PATTO, 1996, p. 48-49).

Percebe-se que a “deficiência” é sempre do oprimido:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma *igualdade de oportunidades* impossível através de programas de educação compensatória que já nascem do fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer com estes programas, a esperança da justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá às diferenças ou deficiências culturais e psicológicas que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras (PATTO, 1996, p.50).

Com a afirmação da pesquisadora Maria Helena Souza Patto (1996), concluímos expressando o quão este trabalho foi importante, pois se tornou a base para o prosseguimento da pesquisa sobre as dificuldades escolares e o “suposto fracasso escolar”. Desde o início da pesquisa, que, começou na graduação, buscamos compreender a relação do liberalismo com o discurso sobre o fracasso e o sucesso escolar. Nossa preocupação sempre foi de encontrar embasamentos e pressupostos, que ultrapassassem o âmbito escola/formação de professores/dificuldades de aprendizagem.

A reconstituição histórica do pensamento educacional de Anísio Teixeira, apreendendo a expressão dos princípios liberais em sua obra, contribuiu para compreendermos a educação brasileira num momento de mudança, tanto de organização social, quanto educacional e, principalmente, a relação entre o desenvolvimento capitalista e o liberalismo. Compreender o que Anísio Teixeira apresentou considerando o contexto em que estava inserido e o que propôs para responder aos anseios deste momento, tornando-se um educador

importante na trajetória educacional brasileira, através de contribuições, como pontuamos que por vezes foram positivas e tornaram-se um marco no contexto educacional.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande: Editora Autores Associados, 2001.

BARBOSA, R. de C. R. **Liberalismo e reforma educacional**: os parâmetros curriculares nacionais. Campinas-SP, 2000. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

BORGES, Lílian Faria Porto. **Democracia e educação**: uma análise crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002). São Carlos, 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

\_\_\_\_\_. **A. Universidade Temporã: o ensino superior da colônia a era vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **A. Apresentação do livro: Educação e Democracia. P. 7-29**. Educação e Democracia. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

CUNHA, M. V. **Uma filosofia para educadores na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. Ed. São Paulo: Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução em Filosofia**. São Paulo: Nacional, 1959b.

DORE SOARES, R. **A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

FAVORETO, Aparecida. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira**. Maringá, 1998. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá – UEL.

\_\_\_\_\_. **Reforma Educacional como necessidade social: intelectualidade brasileira na década de 30.** IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Na contracorrente da universidade operacional: UFSC: Anped Sul, 2002.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935):** o discurso do PCB e de seus intelectuais. Curitiba, 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais:** um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. Campinas-SP, 2006. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: História, Filosofia e Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

FORGIARINI, S.A.B; SILVA, J.C. **Escola Pública: Fracasso Escolar numa perspectiva histórica.** Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf> Acesso em 25 de janeiro de 2010.

FREITAS, C.R. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada** .— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009.

GALIANI, C. **Educação e Democracia em John Dewey.** Maringá: Eduem, 2009.

GERIBELLO, V. P. **Anísio Teixeira.** Análise e Sistematização de sua Obra. São Paulo, Atlas, 1977.

HARVEY, D. **Condição Pós – Moderna.** 11ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos:** o breve século xx: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KILPATRICK, W.H. **Educação para uma civilização em mudança.** São Paulo: Melhoramentos, 1973.

KLEIN, L. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:** marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ideologias e ciência social.** São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, M.C.G. **O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade.** Campinas-SP, 1999. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna.** Florianópolis-SC, 2009. Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MORAES, J. D. de. **Signatárias do Manifesto de 32: trajetórias e dilemas.** Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas- SP, 2007.

NUNES, C. **Anísio Teixeira: A Poesia da Ação.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PATTO, M. A **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T.A Queiroz, 1987.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia.** 4ª Ed: T.A. Queiroz. São Paulo, SP. 1996.

PEIXOTO, M. G. **A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia.** São Paulo: EDUC, 1998.

PINSKY, P; PINSKY C,B. **História da Cidadania.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SMITH, A. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações.** São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil.** São Paulo, Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Editora Nacional, INL, 1976.

\_\_\_\_\_. **Educação para a Democracia.** São Paulo: Nacional, 1953.

\_\_\_\_\_. **Educação para a Democracia.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. **Em Marcha para a Democracia: à margem dos Estados Unidos.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934.

\_\_\_\_\_. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação.** 7ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**, Trad., prefácio e notas de Neil Ribeiro da Silva. 2. Ed. São Paulo: Itatiaia: Ed. da USP, 1977.

\_\_\_\_\_. **A democracia na América**. Livro II: Sentimentos e Opiniões: de uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos, Trad., Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A democracia na América**: posfácio de Antônio Paim; tradução, notas de Neil Ribeiro da Silva. 2.ed. Belo Horizonte,. Ed. Itatiaia: São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1987.

WARDE, M. J. **Liberalismo e Educação**. São Paulo: PUC, 1984. Tese (Doutorado).

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. **Política educacional brasileira**. II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Caracas, Venezuela, 1999.

\_\_\_\_\_. **Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas**. In: Cadernos da Escola Pública. Brasília: Sindicato dos Professores do Distrito Federal, s/d.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.