



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Cunha Vinicius da, Marcus
Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinqüenta
Educação e Pesquisa, vol. 25, núm. 2, jul.-dez., 1999, pp. 39-55
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29825204>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinqüenta

Marcus Vinicius da Cunha

Universidade Estadual Paulista/Araraquara

Resumo

O presente texto parte de uma caracterização em que o movimento escolanovista brasileiro é considerado como difusor da introdução de procedimentos científicos no campo pedagógico, como se a educação devesse subordinar-se às regras do pensamento e às descobertas obtidas pela ciência. Em seguida, mostra que essa caracterização descreve apenas uma das tendências do ideário educacional renovador, sendo que outra, desenvolvida marcadamente sob a influência de John Dewey, filósofo e educador norte-americano, apresenta norteamentos bastante diversos.

Assim, analisa alguns artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, órgão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP, nos anos de 1950. Tais artigos, de autoria de Anísio Teixeira, João Roberto Moreira e Luiz Alves de Mattos, entre outros, traduzem o ideário educacional renovador daquele período e expressam concepções fundamentadas nas idéias de John Dewey. Os temas debatidos por esses educadores brasileiros são agrupados, de maneira geral, em torno das seguintes categorias: democracia, liberdade, pesquisa sócio-educacional e planejamento educacional.

Na análise desenvolvida, percebe-se que os autores expressam diferentes visões do mesmo pensador – John Dewey –, fato que é compreensível mediante o conceito de “recontextualização”, originário das teses de Basil Bernstein, segundo o qual as teorias ou concepções filosóficas sofrem alterações, muitas vezes fundamentais, quando são convertidas em discurso pedagógico.

Ao mesmo tempo que espera contribuir para melhor compreensão da presença do pensamento deweyano no Brasil, o presente trabalho também sugere a necessidade de maior aprofundamento quanto ao estudo dos processos recontextualizadores no campo educacional.

Correspondência para:

Rua Breno Vieira de Souza, 377
14090-620 - Ribeirão Preto - SP
e-mail: mvcunha@yahoo.com

Palavras-chave

Educação brasileira– Pragmatismo – Escola Nova – John Dewey.

Three versions of Dewey's pragmatism in the Brazil of the fifties

Marcus Vinicius da Cunha
Universidade Estadual Paulista/Araraquara

Abstract

This text starts with a characterization in which the Brazilian New School movement is considered as the disseminator of the introduction of scientific procedures in the pedagogical field, as if education should be subordinated to the rules of thought and to the findings of science. The text then shows that this characterization describes only one of the trends among the renewed educational ideas. Another idea, this one heavily influenced by the thinking of North-American philosopher and educator John Dewey, offers very different directions. The paper then analyzes some articles published in the fifties by the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a journal published by the National Institute of Pedagogical Studies (INEP). Such articles, written by Anísio Teixeira, João Roberto Moreira, and Luiz Alves de Mattos amongst others, translate the renewed educational ideas of the period and express the conceptions based on John Dewey's ideas. The themes discussed by those Brazilian educators are grouped according to the following categories: democracy, freedom, socio-educational research, and educational planning. Along the analysis performed here it has been noted that the authors express different visions of the same thinker – John Dewey. This fact can be understood using the concept of "recontextualization", proposed by Basil Bernstein, according to whom the theories or philosophical conceptions suffer modifications, sometimes fundamental, as they are transformed in pedagogical discourses. At the same that this work intends to contribute to a better understanding of the presence of Dewey's thinking in Brazil, it also points to the need of developing deeper studies about the processes of recontextualization in the educational field.

Key words

Correspondence:
Rua Breno Vieira de Souza, 377
14090-620 - Ribeirão Preto - SP
e-mail: mvcunha@yahoo.com

Brazilian education – Pragmatism – New School – John Dewey.

Vigora no discurso político uma tendência que prima por sujeitar a obtenção de progressos no terreno da vida coletiva – na ordem institucional, na economia, nas artes, na educação – ao desenvolvimento da ciência. No caso de países “atrasados”, tem-se que bastaria incorporar tecnologia e, melhor ainda, assimilar padrões científicos de pensamento, para que estes países passassem a desfrutar os benefícios já existentes em nações “adiantadas”. A democracia, por exemplo, dádiva da modernidade, seria necessariamente alcançada por intermédio da industrialização, propiciada pela tecnologia, resultado inegável do trabalho dos cientistas.

No campo da educação ocorre algo semelhante quando o discurso enfatiza que a escola torna-se melhor à medida que adota meios instrucionais mais modernos – dos projetos de *slides* de anteontem aos computadores de amanhã – e emprega professores formados segundo padrões científicos mais elaborados. Daí a ênfase na implementação de recursos tecnológicos no ensino e a incessante busca pelo melhor paradigma científico para nortear as práticas pedagógicas.

Dada a simplificação que promove e a confiança ingênuas que deposita na ciência, essa mentalidade, costumeiramente denominada tecnicista, afasta-se de compreender que a ciência não é capaz de responder solitariamente pela melhoria da educação, assim como não responde pelo desenvolvimento da democracia. Sob este enfoque, a chamada crise dos paradigmas que afeta as ciências humanas em geral consiste, no terreno escolar, em falta de definição quanto aos meios a serem empregados para a consecução das finalidades da educação. A consequência é que assim fica dificultada a identificação do verdadeiro fulcro do problema – a falta de clareza quanto aos rumos no processo socializador que cabe à escola efetivar –, enquanto se aguarda que os cientistas fornecam aos educadores ferramentas bem ajustadas para que estes efetivem suas funções.

Se nos perguntarmos de onde vem nossa tradição tecnicista, não faltarão argumentos para mostrar que ela insinuou-se a partir da década de 1920, quando o ideário escolanovista em formação ensejava iniciativas de aplicação dos recursos científicos na escola por meio de formas racionalizadas de controle do sistema de ensino e das práticas pedagógicas. Suas raízes podem ser localizadas na intenção de tornar o espaço escolar simulacro do espaço fabril, lugar regido pelo espírito da eficiência, da disciplina e da higiene, espírito este que comandou o pensamento educacional da época (Carvalho, 1997) e que as reformas educacionais dos anos vinte e trinta traduziram tão bem (Mate, 1998).

Reelaborado ao término da Segunda Guerra, o movimento educacional renovador passou a absorver, além das técnicas mais sofisticadas da Psicologia, como os testes psicológicos, os melhores recursos das Ciências Sociais, como os *surveys* e os estudos de comunidade. O discurso da renovação pedagógica enfatizava ser imprescindível planejar objetivamente toda e qualquer intervenção a ser feita na escola, o que só seria possível mediante a obtenção de dados empíricos sobre a realidade social, cultural e educacional do país (Cunha, 1995). Os Centros de Pesquisas do INEP, criados em 1955, representaram a melhor tradução do ideário racionalizador, científico e moderno, essência do ideário desenvolvimentista que imperou no governo Kubitschek (Cunha, 1991).

Esse novo clamor pelo emprego da ciência na esfera educacional deve ser compreendido no cenário das doutrinas políticas implementadas internacionalmente após 1945. O clima de reconstrução do mundo mediante a instalação de sistemas democráticos de governo, decisivos para a paz e a harmonia entre as nações, tornava imperativo e urgente provocar mudanças na mentalidade das pessoas. Esta era uma crença proveniente dos primórdios da Unesco: acreditava-se que a

democracia – da mesma forma que o totalitarismo e a guerra – era, em última instância, um resultado da “mente dos homens”, conforme expressão de Julian Huxley (apud Cunha, 1995, p. 43-44), primeiro diretor da mencionada Organização.

Dai a relevância conferida naquele momento à educação escolar, cujos processos interferem diretamente no psiquismo individual e coletivo. Daí também a premência em reafirmar as práticas pedagógicas como cientificamente organizadas, racionalizadas, previamente planejadas segundo metas socialmente definidas. Sistemas de ensino e ações docentes que não fossem sistematicamente regulados por balizas científicas comprovadamente eficientes jamais conseguiriam efetivar suas metas. Compreendendo-se, desse modo, as razões tecnicistas que posicionaram a ciência como geradora da democracia, como processo automático, necessário, teleologicamente orientado, mecanismo que prescinde de qualquer esforço da consciência que não seja voltado para implementar sistemas fechados de procedimentos educacionais – pensamento que teve seu auge nos anos setenta.

Mas nem tudo no movimento de renovação pedagógica foi assim. Em meio a tais discursos racionalizadores, floresceu um pensamento que continha questionamentos quanto ao caráter positivo do conhecimento científico e quanto aos processos sociais a serem implementados para alcançar a democracia. O escolanovismo brasileiro, por tratar-se de um movimento de larga duração, desenvolveu múltiplas formas de compreender e solucionar os problemas educacionais. A variedade do discurso renovador abarcava proposições racionalizadoras, em que os conceitos de verdade e verdade científica norteiam as ações pedagógicas, mas também continha proposições bastante diferentes destas.

E foi sob a inspiração de John Dewey que o movimento educacional renovador brasileiro inclinou-se nessa outra direção, afastando-se

das formulações tecnicistas (Cunha, 1999). De modo mais amplo, seria possível afirmar que as categorias do pensamento deweyano sómente poderiam inspirar, de fato, idéias contrárias ao ideário racionalizador. Ocorre que existe no campo educacional o curioso fenômeno da recontextualização – expressão cunhada por Basil Bernstein (1996) – que pode ser entendido como a transmutação de idéias, conceitos e mesmo teorias para adequá-las a metas educacionais. Deste modo, neste processo que parece ser inevitável entre os educadores, as concepções de um teórico podem ser tomadas nos mais variados sentidos, desde os mais fidedignos até os mais impróprios, bastando, para tanto, que sejam adequadamente arranjadas para atender aos designios de quem escreve e das circunstâncias em que o faz.

O objetivo do presente escrito é apresentar três versões – três modos de apropriação e relocação – do pensamento deweyano difundidas no Brasil na década de 1950. Embora seja um estudo limitado a uma única fonte, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, periódico do INEP, a análise aqui desenvolvida possibilitará a visualização do processo de recontextualização das idéias de John Dewey em duas direções distintas. Na primeira, representada principalmente por Anísio Teixeira e João Roberto Moreira, ratifica-se o distanciamento que há entre o ideário educacional renovador influenciado pelo pragmatismo deweyano e a mentalidade tecnicista. Na segunda direção, entretanto, com Luiz Alves de Mattos, é possível ver John Dewey sendo transposto para o terreno das técnicas pedagógicas, isolado do contexto filosófico que é tão marcante em Teixeira e Moreira.¹

1. Além dos artigos que serão analisados a seguir, o periódico do INEP publicou outras matérias sobre Dewey, como Neiva (1944), Rondileau (1946) e Kilpatrick (1953), cujos temas são alheios à temática aqui em foco.

O objetivo maior aqui, apenas esboçado na conclusão do presente estudo, será tecer algumas reflexões sobre o modo de constituição do discurso pedagógico; no caso específico em questão, o discurso educacional renovador brasileiro.

Anísio Teixeira, democracia e liberdade

Em 1952, ao ingressar no cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP – Anísio Teixeira anunciaava preten-der transformá-lo em uma agência de pesquisa. Seu discurso de posse, todo composto por ar-gumentos típicos do raciocínio tido como cien-tificista, tratava da efetivação de “estudos ob-jetivos” sobre a situação educacional brasileira, pelos quais seria possível elaborar “diagnósticos válidos e aceitos” e desenvolver “métodos de tratamento” dos problemas detectados (Tei-xeira, 1952, p. 78); estabelecia a racionalidade de procedimentos como único meio para obter resultados; discorria sobre a necessidade de planejar com base em dados quantificáveis; ne-gava o improviso e a mera opinião como recur-sos para atingir metas previamente traçadas.

Anísio Teixeira dizia que deste modo es-tariam sendo lançadas “as bases de nossa ciên-cia da educação”, mas acrescentava, logo em seguida, que era com “extremo cuidado” que empregava esta palavra. Segundo ele, “porque, entre nós, dela se vem abusando, como não menos, da palavra técnica”. E complementava mostrando que a objetividade científica devia ser conduzida pelo “sentimento profundo do caráter provisório do conhecimento”. A ciência, concluiría, “não nos vai oferecer receitas para as soluções dos nossos problemas” (Teixeira, 1952, p. 79).

Situadas no quadro da época, em que pela ciência buscava-se resposta para todos os dile-mas, e mesmo no contexto das intenções que acabava de declarar, estas últimas palavras de Anísio Teixeira soavam estranhamente. O que

queria dizer o pioneiro educador ao questionar o emprego usual da palavra ciência e ao sugerir que os procedimentos científicos deviam ser guiados por atitudes de desconfiança quanto ao caráter definitivo do conhecimento?

Estas concepções tornaram-se mais clara-s em uma série de escritos publicados pouco mais tarde, ainda nos anos cinqüenta, na *R-e-vista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Em um deles, ao discorrer sob a inspiração de John Dewey, Teixeira afirmava que

a democracia não é um fato histórico pretérito, que estejamos a procurar repetir, nem uma previsão rigorosamente científica a que possa-mos chegar com fatal exatidão determinística, mas, antes de tudo, uma afirmação política, uma aspiração, um ideal ou, talvez, uma pro-fecia. (1956, p.15)

Entre a predição, inscrita nos domínios da ciência, da certeza ou da probabilidade, e a profecia, que habita o território do desejo, a diferença estava em que esta última implicava um “programa de ação” fundamentado na ca-pacidade humana para desenvolver uma “vida associada, que todos partilhem igualmente”.

Anísio Teixeira pensava a democracia, então, como processo a ser desenvolvido in-dependentemente dos mecanismos próprios da esfera científica. Tratava-se de um proce-ssو político fundado na potencialidade huma-na para idealizar e planejar, uma conquista de toda a coletividade. Já que nenhuma socieda-de torna-se democrática espontaneamente, poi-s espontaneamente surgem apenas as au-tocracias, era preciso instituir um movimento educativo amplo e vigoroso capaz de reverter nossa tendênciа para organizar sistemas sociais excludentes, autocráticos e ditoriais, e viabilizar, assim, a democracia. Esse movi-mento devia resultar na instalação da escola igual para todos, sem discriminações entre os alunos quanto a suas origens de classe (Teixeira, 1956, p. 16).

Compreende-se, deste modo, a atitude cuidadosa de Anísio Teixeira quanto ao emprego da palavra ciência. Segundo o autor, não era nos resultados do trabalho científico que se devia depositar a esperança de uma escola melhor e, consequentemente, de uma sociedade melhor. Embora devesse submeter-se ao crivo dos procedimentos científicos, tornando-se intencional, guiada por metas bem definidas, a educação devia buscar a definição de seus fins no âmbito da filosofia. No pensamento de Anísio Teixeira, a ciência figurava como um recurso, tão somente, a serviço da construção de processos escolares igualitaristas, estes sim responsáveis pela democracia; pela busca da democracia, aliás, posto que este modo de vida existia apenas na esfera das aspirações humanas, jamais realizadas até então.²

Em outro escrito do mesmo autor, via-se que a ciência, tal qual instituída a partir do século XVII, deixara de pretender apenas explicar o universo para tornar-se “o instrumento do seu possível e progressivo controle”, realizando a profecia de Bacon. Mas Teixeira notava a persistência, ainda, de uma visão dualística que, de um lado, admitia caber à ciência fornecer instrumentos para desvendar o mundo dos fatos, o poder para resolver aspectos práticos da vida, como saúde e conforto; de outro, enxergava o questionamento dos valores implicados por questões morais e sociais como assunto externo à esfera científica (Teixeira, 1955b, p. 15).

Anísio Teixeira posicionava-se contrariamente a esta dicotomia entre a ciência, numa extremidade, fornecendo meios para a obtenção dos “fins materiais da vida”, e a filosofia, em outra, definindo os “fins superiores ou espirituais”. Afirmava ser função da filosofia mostrar como “esses dois modos de crer e de conhecer – o dos fatos e dos valores – podem mais eficaz e frutuosamente se relacionar um com o outro” (1955b, p. 17), segundo palavras de John Dewey transcritas pelo autor. Apoiada nos melhores conhecimentos científicos existentes, a filosofia deveria tornar-se uma

disciplina voltada para a compreensão e a regulação da conduta humana. Os fins superiores ou espirituais – “o do governo da liberdade humana, o da realização da fraternidade e o da felicidade pessoal e coletiva” – dependem das crenças que os seres humanos desenvolvem ao longo de sua história; eles podem, portanto, ser investigados objetivamente pela ciência, que por sua vez fornecerá subsídios para a filosofia (1955b, p. 16).

Mas Anísio Teixeira entendia que os produtos da ciência ainda não podiam ser desfrutados em toda sua extensão:

Estamos, com efeito, em uma fase de “exploração” dos resultados da ciência, que se poderia equiparar à dos “conquistadores” e piratas da era que se seguiu aos grandes descobrimentos, e que não data de um passado remoto. Deslumbrados com as possibilidades da produção, estamos a “explorá-la” anárquica e extravagantemente; deslumbrados com as possibilidades da distribuição, estamos a tentar “monopolizá-la” para proveito de alguns; deslumbrados com as possibilidades da comunicação, estamos a utilizá-la para fraudar a verdade, vender tolices, editar comercialmente o espírito humano, levando-a à busca ininteligente de falsos confortos e de formas elementárias e gregárias de inépcia coletiva. (1955b, p.19-20)

O autor não se referia, evidentemente, aos resultados objetivos alcançados pela produção científica, em si confiáveis. Sua crítica incidia sobre o aproveitamento dos conhecimentos assim gerados, aproveitamento este submetido à indiferença e à irresponsabilidade, individuais e coletivas, do cidadão comum e dos governos, dos funcionários e dos empresários, todos apanhados de surpresa pela

2. Sobre o conceito de democracia em Dewey, na mesma revista do INEP, ver também Abreu (1960).

"nova onda gigantesca e mecânica" e pelo fenômeno da "interdependência humana" – o que hoje denominaríamos globalização. O estudo de ignorância diante dos problemas suscitados pela nova ordem mundial devia-se ao fato de o homem moderno estar numa "fase de educação individual extremamente limitada" e de "quase nula educação coletiva e política" (1955b, p. 22).

Anísio Teixeira acreditava na ciência como instrumento para melhorar nossa compreensão da vida. Este desvendamento, efetivado por intermédio dos conhecimentos científicos, serviria ao aprimoramento da educação, pela qual poderiam ser melhor definidas questões essenciais para a convivência humana, o que, por sua vez, resultaria no melhor aproveitamento da ciência mesma. "A extensão da ciência ao mundo dos valores virá completar a obra da ciência" (1955b, p. 24), dizia o autor, pois iluminará as razões morais e espirituais que o homem vem elaborando ao longo de sua história para justificar a domesticação das forças naturais, por ele empreendida.

Sob esta visão em que são rompidas as dicotomias – visão que procura traduzir com fielidade o pensamento deweyano – entende-se por que o conhecimento científico é tido como provisório, conforme já vimos Anísio Teixeira afirmar. Em última instância, esta noção significa que os produtos do trabalho científico, seja no âmbito restrito de sua elaboração, seja no campo mais amplo em que são apropriados pela sociedade, submetem-se, sempre, à experiência humana, que é, por sua vez, essencialmente social. Tanto o empenho dos cientistas para dominar os fenômenos naturais, individuais e sociais, quanto a transposição dos saberes daí resultantes para terrenos alheios ao de sua elaboração, subjugam-se a definições que dependem da experiência da coletividade.

Dito de outro modo, a configuração dos paradigmas científicos e o seu desenvolvimento encontram razão de ser no campo da filosofia, entendida esta disciplina como aquela que

propicia discussão constante sobre a vida humana e não como conjunto de dogmas definidores da verdade eterna e imutável. Esta tese, cujo fundamento advém da teoria lógica de Dewey, era explicada por Anísio Teixeira em outro ensaio, publicado na mesma época. A principal e decisiva diferença entre a filosofia deweyana – que segundo Teixeira assemelha-se, neste ponto, às concepções de James, Peirce e Bergson – e as demais escolas filosóficas localiza-se na percepção da "contingência e precariedade do mundo, fundando a interpretação do homem e do seu meio e o sentido da vida humana no próprio risco e aventura do tempo e da mudança". Dewey não formula verdades, mas sim perspectivas, "interpretações, valorizações e orientações que nos guiam a aventura da civilização e da própria vida" (Teixeira, 1955a, p. 4).

A filosofia deweyana da experiência envolve uma teoria da indagação ou da investigação – *theory of inquiry* – em que o pensamento tem função instrumental no processo iniciado numa situação de perplexidade ou dúvida e concluído no estabelecimento de uma solução. Conhecimento é o que é gerado por intermédio do pensamento reflexivo, aquele que se desenvolve para livrar o indivíduo da dúvida. A lógica deweyana diz respeito à "marcha deste processo de pesquisa", afirmava Anísio Teixeira. Se a filosofia era, para Dewey, "uma teoria da vida", sua lógica era "uma teoria da vida intelectual" (p. 7) e não um repositório de formas preexistentes. As formas lógicas surgem da necessidade humana de indagar, pesquisar, encontrar sentido para a experiência individual e coletiva, e sua função é tornar inteligente nossa trajetória pela vida, por meio de mais conhecimento e saber (1955a, p.6-8).

Tendo em vista o princípio da variabilidade da experiência humana, sua dependência do contexto histórico e cultural, e considerando que o homem é um ser social por natureza, a lógica deweyana supõe que o

conhecimento, como as formas lógicas, não é definitivo. A investigação científica busca conhecer os objetos e suas relações com outros objetos, o modo como são representados e manipulados pela linguagem; calcula, constrói hipóteses, elabora alternativas para solucionar situações concretas. “Todo este trabalho, porém, note-se, é *intermediário, mediatório* e não final” (1955a, p.21), dizia ainda Teixeira, pois final é sua aplicação, quando se dá o retorno do conhecimento científico ao senso comum, alterando o modo como as pessoas lidam com seus problemas práticos, alterando, enfim, a própria experiência que gerou a dúvida inicial e todo o processo de investigação subsequente.

Nesse mesmo artigo, Anísio Teixeira dizia:

Não falta quem afirme vivermos uma época de confusão filosófica, sem diretrizes unificadas, perdidos entre múltiplos caminhos. No entanto, como diz Dewey, as brigas dos filósofos são brigas de família. Todos se encontram na *premissa comum*, em que se firmam, de uma “realidade” superior à precariedade e contingência do universo. Divorciados, assim, do caráter essencialmente contingente e temporal desse mesmo universo, os filósofos, por isso mesmo e em última análise, se perdem nos particularismos dos seus respectivos temperamentos. (Teixeira, 1955a, p.4)

Com estas afirmações o autor resumia a tese deweyana de que não é papel da filosofia ocupar-se com a definição de verdades superiores, transcendentais, imutáveis, permanentes. A filosofia deve apresentar-se como uma contribuição ao esforço humano de aclarar o sentido da vida; um esforço infindável, posto que o sentido da existência, por ser social e historicamente determinado, é constantemente alterado. Os filósofos devem ater-se à mutabilidade permanente do mundo e acompanhar – criticamente, é claro – as necessidades sugeridas pela experiência coletiva.

Essa versão das idéias de Dewey era, ao que parece, compartilhada por Newton Sucupira que, em artigo publicado na mesma Revista do INEP, dizia serem as concepções de John Dewey voltadas sempre para o futuro, pois o valor do conhecimento está nas consequências que gera. Daí o instrumentalismo deweyano considerar a pura contemplação um ócio, “um luxo pecaminoso do espírito” – no que o autor via reflexos do modo de vida americano e das tradições calvinistas (Sucupira, 1960, p. 91). Daí também a relevância de a filosofia colocar-se à parte dos particularismos dos temperamentos dos filósofos e assumir decididamente a tarefa de revelar as potencialidades do mundo social, para atingir o objetivo da “liberação individual e coletiva” sem limites (Sucupira, p. 92).

A incumbência de transportar para os domínios da sociedade os métodos científicos era vista por Sucupira como dirigida por essa perspectiva de liberdade individual e coletiva. Para ele, o pensamento deweyano era

motivado pelo culto da liberdade e por um desejo ardente de promover uma organização social bastante flexível para permitir o desenvolvimento do indivíduo, bastante forte para enquadrá-lo no grupo e fazê-lo participar da cooperação criadora. (Sucupira, 1960, p. 93)³

Esta afirmação contém elementos decisivos para situar essa primeira via de compreensão do pensamento deweyano: a escola, bem como outras agências que promovam intervenções na vida coletiva, deve ser guiada por um ideal de respeito à liberdade individual e, ao mesmo tempo, pela necessidade de situar o indivíduo numa ordem social que, por sua vez, é construída com a participação deste mesmo indivíduo livre.

3. Sobre as relações entre ciência e liberdade em Anísio Teixeira, ver, no mesmo periódico, Teixeira (1958).

A apreensão do pensamento deweyano feita por Anísio Teixeira – aqui complementada por Newton Sucupira – traduz uma equação entre dois pólos, indivíduo e sociedade, uma equação aberta, inconclusa, impossível de ser concluída dada a infindável busca pela democracia. Nesta versão das idéias de John Dewey, qualquer procedimento que viesse fechar essa equação poderia conduzir à estagnação da vida individual e social. Ciência e filosofia constituem também dois pólos em constante interação: a primeira apreende objetivamente o mundo, fornecendo à segunda resultados e métodos sobre os quais torna-se possível efetivar a pétua discussão sobre o sentido da vida humana.

João Roberto Moreira e a pesquisa socioeducacional

A contribuição de João Roberto Moreira, membro do INEP, para a análise aqui em foco consubstanciou-se por meio de alguns escritos sobre a pesquisa científica no campo educacional, mediante os conhecimentos oriundos das ciências sociais. Tratava-se de preocupação relevante no contexto de criação e desenvolvimento dos Centros de Pesquisas Educacionais do INEP, cujos procedimentos consistiam em abordar a problemática escolar com base nos conhecimentos relativos à realidade social brasileira (Cunha, 1991).

Em um dos artigos, Moreira analisava o papel das ciências sociais como instrumento a ser empregado para melhor conhecimento do homem e da sociedade, tema que discutia no âmbito de duas grandes linhas de orientação, a européia e a norte-americana; a primeira, influenciada por Durkheim, e a segunda, por Dewey. Pela via durkheimiana, a educação seria “uma resultante, mais que uma condicionante das mudanças sociais” (Moreira, 1956, p. 48), o que implicava, segundo a tradição “ideo-positivista”, compreender a escola por intermédio de estudos sociológicos limitados “aos proble-

mas da realidade existente”. Por esta tendência, a pesquisa deveria contentar-se em compreender e explicar fatos, sem adentrar em questionamentos de natureza valorativa dos mesmos. Os “problemas práticos”, cuja solução exige discutir valores morais, sendo inatingíveis pela razão positiva, são deixados para o campo de uma “filosofia axiológica” (Moreira, 1956, p.49).

Pela matriz deweyana, iniciada com William James, interessava ultrapassar o nível meramente descritivo dos fenômenos e analisar situações que envolvessem os tais “problemas práticos”, repletos de interrogações quanto à “intenção normativa ou construtora” dos envolvidos. O espírito norte-americano, muito afeito “à mudança, ao aperfeiçoamento e ao progresso, quer social e político, quer econômico e tecnológico”, via a escola como campo de análise científica de fatos, sim, mas ao mesmo tempo como campo passível de considerações no tocante a finalidades e valores. Era assim porque a perspectiva integradora de John Dewey havia trazido, para o interior da investigação científica, tanto a realidade existente quanto os problemas normativos, colocando todo esse conjunto sob a tutela de um mesmo empenho investigativo – por ele denominado científico (Moreira, 1956, p.49).

Ora, o educador, depois de Dewey, principalmente, passara a ver na educação um conjunto não finito de fatos que diziam respeito ao homem em todas as suas relações. Daí não poder ser a educação apenas um problema sociológico, mas também cultural ou antropológico, econômico e ecológico, psicológico e biológico, político e moral. (Moreira, 1956, p.50)

J. R. Moreira procurava mostrar, assim, que os resultados oriundos de certas áreas científicas, os conhecimentos gerados pela Psicologia e pela Biologia, por exemplo, eram menos significativos para a educação do que

aqueles originados da investigação do homem como ser social. Os problemas educacionais eram temas das ciências sociais, desde que estas fossem vistas sob o enfoque deweyano, contrário à dicotomia entre ciência, de um lado, e filosofia, de outro. O apelo às ciências sociais seria norteado, em última instância, pela tentativa de compreender “o homem no mundo contemporâneo”, sendo assim útil à busca de um “conceito do homem” na educação (Moreira, 1956, p.55).

Desse modo, Moreira também empregava as palavras ciência e técnica de modo cuidadoso, a exemplo de Anísio Teixeira. No campo das ciências sociais aplicadas à compreensão dos fenômenos educacionais, era preciso estar atento para não dicotomizar o emprego de recursos mensuracionistas, descriptivos e explicativos, de um lado, e a discussão dos fins implicados no objeto investigado, de outro. Nessa perspectiva, ficaria evitado o risco de tornar a pesquisa socioeducacional um mero exercício de coleta de dados, desligado da efetiva discussão dos compromissos políticos, sociais e morais nele implicados.

Mas esta compreensão, ao que parece, não era pacífica entre os estudiosos da época – como hoje ainda não é, diga-se de passagem. Tanto assim que J. R. Moreira incumbiu-se de discuti-la em outro escrito, anterior a este já analisado, aliás, manifestando certa preocupação quanto ao emprego da via pragmatista, segundo ele tendente a tornar-se um perigoso “utilitarismo solipsista” (Moreira, 1954, p. 35). Ao permitir questionamento constante quanto à exatidão e universalidade das leis científicas, o pragmatismo poderia conduzir à indistinção entre o verdadeiro e o falso, bem como à ausência de critérios para decidir sobre o aproveitamento dos produtos da ciência. Por esta via, o perigo estaria em transformar as balizas do eu solitário em parâmetro único para a tomada de decisões; o julgamento moral sobre a validade das coisas, neste caso, levaria em conta tão somente a utilidade imediata do conhecimento

científico, na esfera de necessidades particulares, individuais e isoladas, por vezes mesquinhas, de pessoas, grupos ou nações.

Moreira explicava, então, que a corrente pragmatista, ao recusar o conceito de ciência como instância produtora de verdades definitivas e ao enxergar o conhecimento como expressão de relações entre fenômenos, afastava-se das concepções aceitas por neotomistas, neopositivistas e neomarxistas, que a acusavam de fugir “à questão da realidade objetiva”, de cair no “subjetismo” e de adotar um “parcialismo utilitarista”. Moreira admitia que a visão pragmatista, negando-se a investigar a essência das coisas e buscando discutir sua validade na “vida prática”, diante dos “problemas práticos”, conforme afirmado no artigo anteriormente mencionado, revelava-se como resultado inegável da era industrial – “por isso mesmo, unilateral e nitidamente capitalista” (idem, p. 36).⁴

Moreira não concordava integralmente com as noções do pragmatismo, nem apoiaava a totalidade das idéias de John Dewey, como ele mesmo chegou a afirmar em outro escrito (Moreira, 1957, p. 74-75). Em uma nota inserida no artigo de Anísio Teixeira que discutia a relação entre conhecimento científico e senso comum – artigo acima mencionado (Teixeira, 1955a, p.21) – Moreira afirmava que era preciso estabelecer uma distinção clara entre as soluções encontradas pelo trabalho científico e aquelas advindas do exercício cotidiano de pensar; e neste ponto Moreira julgava fazer uma interpretação mais fiel ao pensamento deweyano. Ao passo que tanto a ciência quanto o senso comum visavam êxito prático, a primeira buscava respostas universais aplicáveis em qualquer tempo e lugar, e o

4. Em extensa nota inserida em outro artigo (Moreira, 1957) o autor criticava as teses de Dewey como aplicáveis apenas à nascente sociedade norte-americana do início do século, um mito por ele idealizado. Moreira não contemplava a crítica de Dewey ao liberalismo e ao capital monopolista (cf. Dewey, 1970).

segundo empenhava-se apenas em obter resultados localizados e imediatistas.

Moreira, por fim, parecia não concordar com a afirmação do caráter temporário dos conhecimentos resultantes da ciência. Para ele, tais conhecimentos conduziam, sim, ao estabelecimento de formulações gerais universalmente válidas, o que era mesmo necessário, visto que não fosse assim a ciência aproximar-se ia do senso comum e a investigação científica incorreria em equívocos utilitaristas e subjetivistas, tornando-se de fato tão somente uma prática irrefletida a serviço de interesses localizados e imediatos – bem ao gosto da economia capitalista, diria o autor.

Premido pela responsabilidade de posicionar adequadamente o papel das ciências, particularmente das ciências sociais, como instrumento útil à compreensão do universo social e educacional brasileiro, J. R. Moreira via-se impossibilitado de concordar com o relativismo que via insinuar-se perigosamente nas formulações deweyanas. Afinal, procurava-se naquele momento empregar a ciência na busca de soluções que pudessem contribuir para o projeto de desenvolvimento nacional – esta era a mentalidade compartilhada pelos pesquisadores agrupados em torno do INEP e seus Centros, idéia que ganharia força durante o governo Kubitschek. Era uma época cujo espírito de racionalidade e objetividade criava expectativas de resultados efetivamente aplicáveis às áreas sociais, econômicas e educacionais (Cunha, 1991).

Mas o autor defrontava-se com uma situação que o levava a mudar seu posicionamento contrário às concepções pragmatistas. Moreira caracterizava os resultados da investigação científica como ainda fragmentados, incapazes de dar conta dos desafios colocados pela realidade social. Em meio a esse “pluralismo de teorias e leis ... muitas vezes paralelas e divergentes, por lhes faltar unidade”, não pode haver outro critério de escolha “senão o da utilidade prática”, concluía. Por essa razão, dado o atual estado do

desenvolvimento científico e das teorias então produzidas, compreendia a visão pragmatista como “uma resultante da tomada de consciência da evolução histórica das ciências” (Moreira, 1954, p.36). Assim, já não se tratava de proceder a uma análise dos aspectos morais da filosofia deweyana, mas a um julgamento quanto ao valor das pesquisas científicas vistas sob o enfoque desta mesma filosofia.

Neste setor não vemos como não reconhecer que as teorias são instrumentos de trabalho, motivo pelo qual, segundo o atesta a história, os resultados científicos não são algo de estático, mas dinâmico, isto é, um meio, em constante aperfeiçoamento, para afirmar nosso domínio sobre o mundo real e modificá-lo para nossa utilidade. (Moreira, 1954, p.37)

Enfim, a insuficiência momentânea das conclusões científicas – sua imaturidade ou a crise de seus paradigmas? – impunha que J. R. Moreira considerasse a adoção de critérios externos a este campo para julgar seus resultados. No caso específico da educação, quando a escola encontra-se cercada por problemas sociais gravíssimos, faz-se necessário adotar uma “regra de ação científica: a da pesquisa imediatamente comprometida com problemas práticos, específicos e imediatos”, dizia o autor. Torna-se sem sentido, nesses momentos, “qualquer atitude purista em ciência da educação” que venha postergar a reforma inadiável das instituições educacionais e das práticas pedagógicas. Pelo raciocínio de Moreira, se não é válido distanciar as ferramentas de investigação científica da definição de valores, e se estes não devem ser ditados por preferências particulares e isoladas, não é possível aceitar uma ciência desenvolvida e aplicada que não seja submetida “a um programa de necessidades nacionais” (Moreira, 1954, p.45).

As idéias de João Roberto Moreira vistas aqui representam uma apreensão de John Dewey e do pragmatismo feita à luz de ques-

tões imediatamente colocadas aos pesquisadores brasileiros. Dado seu interesse em efetivar soluções para o campo escolar por meio da pesquisa socioeducacional, toda sua reflexão vai ao encontro de discutir a relação entre os meios capazes de efetivar esta intervenção – os saberes e as técnicas das ciências sociais – e os fins a serem atingidos. As discordâncias apresentadas por Moreira quanto à filosofia deweyana terminam por submeter-se a um critério político de decisão.

Embora restasse definir com clareza qual seria o tal “programa de necessidades nacionais” – o que não era objetivo de Moreira nos artigos aqui analisados –, este seria o critério de definição dos fins da educação e do aproveitamento dos conhecimentos científicos no campo educacional. Um critério pragmatista, diga-se de passagem, pois leva em consideração que as ciências são incapazes de apontar os rumos a serem seguidos e sugere uma discussão sobre os destinos do país e de sua comunidade. Se considerarmos o enquadramento deweyano feito por Anísio Teixeira, esta seria uma discussão a ser feita em ambiente democrático tendo em vista a melhoria da vida individual e social.

Luz Alves de Mattos e o planejamento educacional

Um artigo de Luiz Alves de Mattos, também publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, retirava John Dewey do âmbito desses temas tão caros a Anísio Teixeira e João Roberto Moreira para situá-lo na esfera estritamente pedagógica, especificamente no interior da corrente educacional que estabelecia o planejamento como principal recurso a ser empregado na escola.

Segundo Mattos, a idéia de planejamento do ensino nasceu com o pioneiro da Didática, Ratke, e desenvolveu-se nos séculos XVI e XVII, por intermédio de vários pensadores, com destaque para Comenius e Herbart, até chegar ao século XIX, às concepções de Taylor, Ford e

Fayol, já no âmbito da administração empresarial. Deu-se, então, que o “movimento da racionalização” foi estendido a diversos setores de atividade profissional.⁵

O planejamento é visto como “o primeiro passo obrigatório para a racionalização, tanto no ensino como em qualquer outra atividade humana”, explicava o autor (Mattos, 1957, p.82). Segundo a concepção de Henri Fayol, “o fundador da ciência da administração”, o planejamento é “a primeira e mais decisiva fase de racionalização de qualquer empreendimento humano”, “o primeiro passo, essencial e obrigatório, de todo o empreendimento racional e produtivo” (Mattos, 1957, p.93).

O objetivo de Luiz Alves de Mattos era apresentar, com clareza e praticidade, um conjunto de sugestões que possibilitassem ao professor organizar de modo racional e eficiente um plano de aulas bem ajustado ao seu programa de ensino. Indicava então os vários estágios da técnica do planejamento, que consiste em equacionar os “quatro componentes essenciais do ensino – matéria, método, objetivo e aluno”. Nesse processo, responde-se a questões tais como:

Quais os objetivos mais valiosos e exequíveis a serem visados dentro do âmbito da matéria a ser ensinada ...?

Quais os dados da matéria mais adequados e conducentes a esses objetivos, qual a ordem ou seqüência mais recomendável de sua apresentação ... ?

Qual o método de ensino a ser adotado, quais as técnicas e procedimentos a serem empregados, quando e em que fase do processo cada um deles deverá ser utilizado? ...

Quais os processos de controle e os critérios de julgamento a serem adotados na aferição dos resultados do trabalho escolar? (Mattos, 1957, p.87)

5. Observe-se que Mattos não via o planejamento educacional como oriundo das transformações ocorridas no âmbito da produção, mas como gerado originalmente no terreno escolar.

A menção a John Dewey era feita em dois momentos no artigo de Mattos. No primeiro, Dewey era apresentado como retificador de teses escolanovistas extremadas responsáveis pela aversão a qualquer possibilidade de planejar o ensino. No histórico do desenvolvimento das idéias de planificação, Mattos mencionava o movimento educacional norte-americano surgido no início do século XX, conhecido como educação progressiva, poderoso adversário da noção de planejamento como estratégia para prever a ação pedagógica e conferir-lhe racionalidade e eficiência.

O autor recorria então a *Experience and Education*, livro em que John Dewey mostra que a educação nova, contrária à aplicação rígida, formal, rotineira e inflexível do planejamento, não defendia atitude diametralmente oposta, qual seja, uma intervenção pedagógica que não fosse elaborada com antecipação. Sempre avesso às polarizações, Dewey posicionava-se contra a ortodoxia metodológica, sim, mas, não sendo adepto de uma educação baseada no *laissez-faire*, não endossava a abolição do planejamento.

Vale notar que o mesmo tema foi abordado por I. L. Kandel em artigo publicado pouco mais tarde na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.⁶ As divergências entre Dewey e os rumos do movimento educacional norte-americano datavam dos anos vinte, quando passou Dewey a criticar a interpretação da idéia de liberdade nas escolas progressivas, publicando “Individualism and Freedom”, no primeiro número do *Journal of the Barnes Foundation*. Em artigo inserido em 1930 no periódico *The New Republic*, afirmava ele que as novas experimentações no campo educacional não acusavam genuíno objetivo, caracterizando-se pela preocupação, exagerada e sem fundamento, com a noção de liberdade, ausência de responsabilidade e de consideração pelos direitos alheios (Kandel, 1959, p.28-29).

O que teria levado Dewey a assumir tal atitude crítica, segundo Kandel, foi que os

defensores da escola progressiva tomaram suas idéias em um sentido que ele mesmo repudiava: símbolo da negação absoluta do passado, arauto do rompimento total e intransigente com o ensino tradicional, promotor da abolição dos planos e programas de ensino em benefício da improvisação. O que teria incomodado John Dewey foi ver seu nome identificado com a recusa dogmática de um modelo educacional e com a proposição de outro modelo dogmático, sem que se percebesse a essência dinâmica de suas idéias, que não incluíam polarizações desse tipo.

No texto de Mattos, Dewey aparecia ainda para fundamentar a noção de “previsão”, estágio do planejamento em que é feito o inventário dos “recursos e disponibilidades com que poderemos contar, para dela obtermos os resultados desejados” (Mattos, 1957, p. 91). Para ilustrar, era transscrito o seguinte trecho de *Democracia e Educação*:

A previsão funciona de três modos. Primeiro, subentende cuidadosa observação das condições dadas, para ver quais os meios úteis para atingir-se o fim e descobrir os obstáculos existentes no caminho. Segundo, sugere a conveniente ordem ou seqüência na utilização dos meios; facilita a seleção e os arranjos mais econômicos. Terceiro, torna possível a escolha entre as diversas alternativas. (Dewey apud Mattos, 1959, p. 92)

Este estágio do planejamento, a previsão, antecede e subsidia o momento da “programação”, em que, segundo Mattos, a atividade é “ordenada e disposta em fases sucessivas e bem calculadas quanto à sua intensidade, âmbito e duração”. A previsão destina-se portanto a fornecer elementos para que um “programa de ação” seja desenvolvido de modo a “tornar segura, econômica

6. O artigo foi transcrito do periódico *The Educational Forum*.

e eficiente a obtenção dos resultados desejáveis". Mediante a adoção de uma "escala cronometrada predeterminada", fica garantido que o trabalho pedagógico ficará imune "contra oscilações e imprevistos".

Conclusões

Nas apropriações do pensamento deweyano vistas aqui, uma conclusão torna-se evidente: as versões de Anísio Teixeira e de J. R. Moreira não contemplam separação, no campo da educação escolar e da pesquisa socioeducacional, entre meios e fins – os primeiros, revelados pela investigação científica, e os segundos, definidos com base em critérios filosóficos e políticos. Não há, tampouco, nestas versões, primazia dos recursos técnico-científicos sobre o delineamento de finalidades. Esta conclusão sugere que, se houve insinuações tecnicistas no desenvolvimento do ideário educacional renovador no Brasil, estas não contaram com a participação de autores envolvidos com as idéias de John Dewey.⁷

Em cada uma dessas versões revelam-se diferentes contextos de pensamento e problematização. O universo em que se movia Anísio Teixeira era o da obtenção de uma vida democrática plena em que a liberdade humana pudesse significar a permanente busca da verdade. O contexto de João Roberto Moreira era o da investigação científica conduzida na direção de soluções comprometidas com as necessidades do país, critério capaz de determinar verdades acima da ciência.

O que há de comum nas duas versões é que a recontextualização das idéias pragmatistas de John Dewey era feita no interior de uma certa tensão, em que se equilibravam, de um lado, um conceito de ciência que implicava respostas certas e precisas, seja para as práticas escolares, seja para a investigação empírica dos fatos que cercam estas mesmas práticas; de outro, a necessidade de profunda discussão sobre o homem inserido no universo político, seja

este homem educador, educando ou cientista. Enfim, ambos os autores colocavam Dewey – e dele se serviam – no campo que diz respeito ao estabelecimento de finalidades, um campo dinâmico permeado por controvérsias de natureza epistemológica e política.

Diferentemente destas, a versão de Luiz Alves de Mattos inscreve-se em outro registro de pensamento. Sua apropriação das idéias de John Dewey era circunstancial, pois todo o arcebouço teórico do autor não dependia das bases filosóficas do pensador norte-americano. Tanto é assim que Mattos sequer fazia referência a estas bases. O que interessava em Dewey, neste caso, era tão somente um aspecto específico de suas formulações sobre as práticas escolares. Mais precisamente, as formulações pertinentes aos meios a serem empregados na viabilização das ações pedagógicas.

O contexto no qual Luiz Alves de Mattos colocava Dewey não apresentava a mencionada tensão entre filosofia e ciência, mas tão somente certezas quanto à aplicabilidade das técnicas de gerenciamento científico na educação escolar com vistas a nortear a definição de fins intrínsecos ao procedimento dos professores. Se Teixeira e Moreira viam o pragmatismo deweyano como capaz de iniciar debates e questionamentos na arena das idéias e práticas educacionais, Mattos atribuía-lhe competência para indicar soluções promotoras de eficiência no âmbito restrito da sala de aula e do sistema escolar.

Não é objetivo do presente trabalho avaliar em pormenor cada uma dessas formas de recontextualização – o que deverá ser feito em outro estudo mediante confronto com as obras de John Dewey. Vale adiantar, no entanto, que as versões de Anísio Teixeira e João Roberto Moreira traduzem um procedimento que leva em conta o contexto original

7. A mesma idéia já foi explicitada em Cunha (1999) em relação a escritos publicados no início do movimento escolanovista brasileiro.

de produção das idéias recontextualizadas, bem como o contexto para o qual estas mesmas idéias são trazidas – nosso frágil processo de democratização, o avanço continuado da industrialização, a iniciativa de fundar uma ciência da educação por intercâmbio com as ciências sociais etc., temas que são analisados com base nas reflexões que constituem o arcabouço de pensamento de John Dewey.

Já a versão de Luiz Alves de Mattos traduz um procedimento em que são excluídos certos aspectos, alguns essenciais, do pensamento do autor recontextualizado, ao passo que outros, não essenciais, são aproveitados. Vale lembrar que o essencial na obra *Democracia e Educação* é justamente a discussão sobre a educação escolar numa ordem social verdadeiramente democrática. Este é o tema, aliás, que inicia o capítulo denominado *Objetivos da Educação*, de onde Mattos extraiu as considerações de Dewey sobre o conceito de “previsão”. Para Dewey, o estabelecimento de objetivos educacionais intrínsecos ao processo pedagógico só é viável quando não é necessário discutir as finalidades externas que se impõem sobre a escola, isto é, quando no ambiente que circunda o universo escolar há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da eqüitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto significa sociedade democrática (Dewey, 1959, p. 108).

A relocação feita por Mattos, excluindo tais considerações, permitiu colocar Dewey como fornecedor de subsídios para a proposta pedagógica que busca a eficiência das ações

docentes sem a necessária reflexão quanto às condições políticas externas à escola.

Esta linha de pensamento difundia-se no final da década de 1950, plenamente justificada pelo clima de urgência que tomava conta das esferas educacionais. O pensamento planificador gestado no âmbito da Unesco pregava a necessidade de remodelar a escola por intermédio de medidas rationalizadoras dos procedimentos pedagógicos. A mentalidade planificadora então em voga prescindia de questionar as finalidades educacionais, como se para alcançá-las bastasse selecionar os melhores recursos técnicos colocados à disposição pela ciência – dentre os quais os mecanismos da administração empresarial – e adequá-los à esfera da educação (Cunha, 1995, 1998).

As estratégias de recontextualização cuja análise foi feita no presente escrito podem ser observadas com freqüência quando se procura compreender a estruturação do pensamento educacional. Recontextualizar idéias originárias de outras esferas parece ser uma necessidade intrínseca da pedagogia, o que se dá por causa da natureza multifacetada e fragmentada dos campos científico e filosófico em que o ideário educacional é produzido; e também por causa das circunstâncias do terreno prático em que as proposições pedagógicas devem efetivar-se – a escola, ambiente permeado por fatores de ordem variada, subjetivos e objetivos. Eis uma hipótese que, desenvolvida, poderá auxiliar no delineamento das características do discurso educacional e de seus reflexos sobre a prática dos educadores.

Referências bibliográficas

- ABREU, J. Atualidade de John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 80, p. 8-16, out./dez. 1960.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CUNHA, M. V. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 171, p. 175-195, maio./ago. 1991.
- _____. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960)*: um estudo sobre as relações entre escola e família. Araraquara, 1998. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- _____. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: Ghiraldelli Jr., P. (Org.) *O que é a filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999. [no prelo]
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3^a ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- _____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.
- KANDEL, I. L. Fim de uma controvérsia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 25-32, abr./jun. 1959.
- KILPATRICK, W. H. A filosofia da educação de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 77-91, jan./mar. 1953.
- MATE, C. H. *Um projeto de educação nacional: o discurso da racionalidade produzindo um modelo de escola para São Paulo nos anos 30*. Assis, 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- MATTOS, L. A. O planejamento do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 82-124, abr./jun. 1957.
- MOREIRA, J. R. O valor da ciência e os estudos educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 21-47, jan./mar. 1954.
- _____. A educação e o conhecimento do homem pelas ciências sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 41-55, abr./jun. 1956.
- _____. Funções sociais e culturais da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 53-81, abr./jun. 1957.
- NEIVA, A. A escola secundária e a formação de atitudes democráticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 371-86, set. 1944.
- RONDILEAU, A. Pragmatismo e educação: origens do pragmatismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 249-259, fev. 1946.
- SUCUPIRA, N. John Dewey: uma filosofia da experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 80, p. 78-95, out./dez. 1960.
- TEIXEIRA, A. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

- _____. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955a.
- _____. O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, p. 3-25, abr./jun. 1955b.
- _____. O processo democrático de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956.
- _____. Variações sobre o tema da liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 3-18, jan./mar. 1958.

*Recebido em 17 set. 1999
Aprovado em 16 nov. 1999*

Marcus Vinicius da Cunha é professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. É autor e organizador de várias publicações sobre Dewey, Escola Nova e temas afins.