

# PRAGMATISMO E ESCOLA NOVA NO BRASIL\*

Elisabete Aparecida RIBEIRO\*\*

Pedro Angelo PAGNI\*\*\*

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa Democracia, Pragmatismo e Escola Nova no Brasil (em andamento). Descreve brevemente o cenário histórico e educacional em que o movimento Escola Nova se encontra, na ocasião em que os temas filosófico-educacionais ganham projeção na Revista Brasileira de *Estudos Pedagógicos e na Educação e Ciências Sociais*. Focaliza os temas filosófico-educacionais presentes nos debates travados nesses periódicos e discute a relação entre filosofia e ciência, supondo-a como central para a compreensão das formas de apropriação do pragmatismo, para sustentar a concepção de democracia e para oferecer um sentido democrático à concepção escolanovista de educação, durante os anos 1950 e 1960. Recorremos a uma revisão preliminar da literatura sobre o assunto, focalizamos as relações que são estabelecidas entre a Escola Nova e o Pragmatismo e como autores como J. Roberto Moreira e Jayme Abreu se apropriam desta corrente da filosofia para tratar da educação no período.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola Nova; John Dewey e Pragmatismo.

## PRAGMATISM AND BRAZILIAN NEW SCHOOL

**ABSTRACT:** This article introduces the partial of the inquiry "Democracy, Pragmatism and Brazilian New School" (in progress). It briefly describes the historical and educational field of the New School movement when the philosophical and educational themes get projection in the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos and Educação e Ciências Sociais*. It is centralized in historical – educational themes from debates discussed in the periodic and discuss the relation between philosophy and science, considering it

essential to understand pragmatism to support the conception of democracy and to offer an understanding of conception of democracy of New School, between 1950 and 1960. Searching preliminary revision of literature over the topic, focalizing the relations established between New School and pragmatism and analyzing João Roberto Moreira and Jayme Abreu studies of the current philosophy understand what was the education like in that period.

**KEY-WORDS:** New School; John Dewey and Pragmatism.

---

## INTRODUÇÃO

Os integrantes do movimento pela introdução da Escola Nova no Brasil se apropriaram do pragmatismo deweyano para configurar, entre outros, um conceito de democracia e de educação que servisse de base aos seus projetos políticos e pedagógicos, conferindo-lhes uma certa legitimidade dentro do debate político-educacional da época. Após os anos 1940, esses conceitos foram retomados, e passaram a configurar propostas filosófico-educacionais, pedagógicas e político-educacionais, tendo, como principal veículo de difusão, periódicos como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a *Educação e Ciências Sociais*. Nessas revistas de suma importância, durante os anos 1950 e 1960, e de grande circulação entre os educadores, não são raros os debates sobre esses temas filosófico-educacionais nem sobre uma filosofia da educação inspirada no pragmatismo de John Dewey.

Anísio Teixeira vem sendo considerado, pela literatura sobre o assunto, como o principal integrante do movimento escolanovista, no Brasil, que se deteve sobre esses temas e que se apropriou da filosofia e da filosofia da educação de John Dewey, produzindo teoricamente uma articulação entre o conceito de democracia, pragmatismo e Escola Nova. Contudo, ele não foi o único a promover essa articulação, apropriando-se do pragmatismo, como observaram Pagni (2000) e Cunha (2001). Outros autores, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Jayme Abreu, J. Roberto Moreira, entre outros, também se apropriaram da filosofia da educação de John Dewey, referência importante do pensamento educacional brasileiro até a década de 1970. Pode-se dizer, ainda, que há nuances em relação à forma como

---

\* Resultados parciais do projeto de pesquisa *Democracia, Pragmatismo e Escola Nova no Brasil*, PIBIC/CNPq/2002/3 e que consiste no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC/ Pedagogia.

\*\* Graduada do curso de pedagogia – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – 17525-900 – Marília – Estado de São Paulo – Brasil.

\*\*\* Departamento de Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – 17525-900 – Marília – Estado de São Paulo – Brasil.

cada um desses autores se apropriou do pragmatismo, resultando em concepções distintas de educação e de democracia, como salientou Cunha (2001), embora similares no campo ideológico e político-educacional.

São justamente essas singularidades da apropriação do pragmatismo, desenvolvida por autores como Jayme Abreu e J. Roberto Moreira, além de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que se pretende investigar na pesquisa *Democracia, Pragmatismo e Escola Nova no Brasil*, com o intuito de destacar a forma como esses autores concebem a democracia e a educação, assim como o modo como concebem o humanismo pedagógico da Escola Nova, entre 1950 e 1960, em que bases o fundamentam numa filosofia da educação de inspiração deweyana. Pretende-se, com isso, compreender o debate filosófico-educacional do período, sobretudo aquele ocorrido em periódicos importantes da época, como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a revista *Educação e Ciências Sociais*, buscando, primeiramente, os artigos que tratam a relação entre democracia e educação ou enfocam o pragmatismo positiva ou criticamente. Essa discussão ocorrerá utilizando as interpretações sobre o pragmatismo, presentes no movimento da Escola Nova no Brasil, recorrendo não apenas aos seus principais representantes, como também a autores pouco conhecidos, como Jayme Abreu e J.R. Moreira. Esse é o propósito desta pesquisa, ainda em andamento, cujos resultados parciais expomos neste texto.

Em tal exposição, num primeiro momento, descreveremos o cenário histórico e educacional em que o movimento pela Escola Nova se encontra, na ocasião em que os temas filosófico-educacionais ganham projeção na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e na *Educação e Ciências Sociais*. Em seguida, focalizamos os temas filosófico-educacionais presentes nos debates travados nesses periódicos e, entre eles, privilegiamos o da relação entre filosofia e ciência, supondo-o como central para a compreensão das formas de apropriação do pragmatismo, para sustentar a concepção de democracia e para oferecer um sentido democrático à concepção escolanovista de educação, durante os anos 1950 e 1960. Desse modo, pretende-se desenvolver uma primeira aproximação acerca do debate filosófico-educacional travado nos periódicos citados, que tiveram um importante papel na produção da filosofia da educação inspirada no Pragmatismo de John Dewey, durante o período.

## A ESCOLA NOVA NO BRASIL E A FILOSOFIA DE JOHN DEWEY

O movimento da Escola Nova teve seu início, no Brasil, durante a década de 1920. Ele teve como uma de suas metas eliminar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, pois buscava princípios da ação, solidariedade e cooperação social. Para isto, propunha a introdução de novas técnicas e idéias pedagógicas. No campo político-educacional, ele teve o seu auge durante a reforma educacional de 1928, no Distrito Federal, promovida por Azevedo, encontrando em outras reformas do início da década de vinte as suas precursoras.

Pode-se admitir que a reforma de 1928 tenha sido, como já se escreveu um movimento ideológico de grande envergadura que abriu para o país e para o problema da educação nacional perspectivas inteiramente novas, colocando o Brasil na corrente de idéias defendida pelas maiores figuras de filósofos e técnicos de educação. (1976, p. 169)

A concepção Escola Nova está relacionada ao conjunto de idéias e realizações voltadas para a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. Contudo, acreditamos que essa concepção se consolidou entre os educadores somente nos anos 1930. Nesse período, o movimento foi considerado como um processo revolucionário pelos seus integrantes e, particularmente, por Azevedo (1976). Para esse autor, esse processo foi desenvolvido por grupos políticos e tendências diversas, tornando-se importante, na medida em que contribuiu para a "democratização" da educação no país e para acelerar as reformas culturais e sociais de maior envergadura. Na sua concepção, ainda, pretendeu-se nessa época implantar no Brasil uma concepção democrática de educação, baseada na idéia de "educação universal" para todos e em propostas pedagógicas inspiradas, entre outros, pelo filósofo norte-americano John Dewey.

No plano político-educacional, ainda, tal concepção estaria voltada à realização do ideal de liberdade e de igualdade de oportunidades para todos, em matéria de educação, sendo estes os fins do movimento da Escola Nova no Brasil.

Essa discussão quanto aos legítimos fins da Escola Nova ocupou grande parte do cenário educacional durante os primeiros anos da década de trinta no Brasil. Os defensores da educação nova, a exemplo de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, em que pesassem as diferenças entre eles, tendiam a sustentar que a educação renovada, no afã de diferenciar-se de ensino

tradicional, não deveria enveredar em extremos no ideal de respeito pela individualidade infantil. (CUNHA, 1996, p. 7)

Embora esses pontos em comum fossem circunstanciais no plano pedagógico, em 1932, com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, foram definidos e traçados os princípios e as diretrizes de um programa geral de educação de uma forma orgânica e sistemática, formulando uma “nova” política educacional e aglutinando as modernas teorias da educação. Em linhas gerais,

estes constituíam alguns dos pontos capitais desse programa de política educacional, que visava fortalecer a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação integral, segundo suas aptidões, facilitando-lhes o acesso, sem privilégio do ensino secundário e superior, e alargar, pela reorganização e pelo enriquecimento do sistema escolar, a sua esfera e seus meios de ação. (AZEVEDO, 1976, p.175)

Esse documento que, provisoriamente, aglutinou as forças dos defensores das idéias escolanovistas, no Brasil, acirrou ainda mais o debate em torno da educação no país. Isso em razão da oposição dos intelectuais católicos à política educacional e ao ideário escolanovista, particularmente às idéias defendidas no Manifesto de 1932, como a co-educação e a laicidade do ensino. As disputas no campo educacional entre esses dois setores ocasionaram uma fragmentação do pensamento pedagógico, promovendo uma pluralidade de correntes, mesmo dentro de um mesmo campo ideológico, sem contar o surgimento de outros movimentos intelectuais em torno das idéias e de uma divisão mais nítida entre esquerda e direita, durante o período.

Nas palavras de Azevedo, um dos principais integrantes do movimento escolanovista no Brasil:

Essas lutas complicaram-se, sem dúvida, tornando-se mais ásperas e aceras, no seu desenvolvimento com os conflitos de ideologias, de esquerda e de direita, comunistas e fascistas, que fundaram na Europa sobre um regime de um partido e em nome de um ideal de classes, de raça ou de nação, o Estado totalitário destinado a fazer a guerra ao capitalismo ou ao marxismo e que então repercutiu no Brasil mais ou menos violentamente, pela organização e pelas atividades de partidos extremistas. (1976, p. 178)

Na visão do autor, o movimento pela introdução da doutrina escolanovista no Brasil não se alinhava, em termos políticos e educacionais, a nenhuma agremiação partidária com essa conotação

acima, nem às ideologias totalitárias provenientes dos regimes fascistas e comunistas. Ao contrário, almejava uma via-intermediária, onde o Estado tivesse um papel decisivo e a educação pública fosse o meio de propiciar a igualdade de oportunidade a todos e de os indivíduos adquirirem liberdade.

Por mais discutível que seja essa posição, o que importa é frisar que, para sustentá-la em termos políticos e educacionais, os integrantes do movimento escolanovista no Brasil buscavam apoiar suas idéias em Bovet, Claparede, Ferriere e, entre os americanos, John Dewey, que propunham que a criança fosse tratada pelos seguintes princípios: liberdade para a aprendizagem natural, a questão do exercício e a individualidade do ensino. Desse modo, eles procuram conferir legitimidade ao seu discurso e, principalmente, às suas propostas pedagógicas, respaldando-se em teorias de educação ditas modernas, pelas quais procuravam se diferenciar do que denominavam de discurso político e educacional tradicional. Para tanto, tentaram adaptar as correntes do pensamento educacional que consideravam mais avançadas à época, sobretudo do pragmatismo norte-americano de John Dewey, mas sem querer, com isso, americanizar o país, nem aculturá-lo por intermédio de teorias educacionais estrangeiras. O que se pretendia, ao que tudo indica, era colocar o país, em termos educacionais, no mesmo nível dos países desenvolvidos, tornando-o moderno e, por intermédio da educação, com uma cultura própria que o colocasse em destaque no cenário da civilização contemporânea. Em termos filosófico-educacionais, o que se buscava, com isso, era a formulação de princípios e diretrizes que norteassem a política educacional e a pedagogia, inspirada na filosofia de John Dewey.

Anísio Teixeira tentou implantar essas diretrizes e essa filosofia da educação, inspiradas no pragmatismo deweyano, em sua administração enquanto Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1931 e 1935. Nesse cargo, ele fez de sua administração a vitrine da efetivação das idéias pedagógicas e da política educacional defendida pelo movimento escolanovista. Em relação às idéias pedagógicas,

Sob a influência de John Dewey, cuja penetração no Brasil foi notória, os educadores da Escola Nova tiveram a possibilidade de equilibrar sua atuação entre as exigências antinômicas da Educação. As idéias renovadoras encontraram em Dewey uma concepção de respeito às particularidades individuais e ao mesmo tempo, de incentivo à observação das necessidades do progresso social. (CUNHA, 1993, p. 190)

Todavia, se no campo pedagógico é patente a influência de Dewey, durante os anos 1930, a dimensão filosófica dessas idéias parece ser pouco compreendida ou mesmo apropriada de uma forma bastante controversa entre os integrantes do movimento escolanovista (PAGNI, 2000). Mais do que isso, dentro dos cursos de formação de professores nas Escolas Normais, a disciplina História e Filosofia da Educação ainda parecia ter uma forte vinculação com as doutrinas filosóficas cristãs ou então com uma tradição em que se ensinava história da filosofia, abordando os grandes sistemas filosóficos e deduzindo deles uma filosofia da educação. Parecia entender-se, com isso, o caráter formativo dessa disciplina, quase enciclopédico, contrapondo-se assim a idéia e o espírito do que seria filosofia da educação para o pragmatismo deweyano. A filosofia da educação deweyana era

voltada para o desenvolvimento e crescimento, para a personalidade e o caráter, com o intuito de valorizar as aptidões dos educandos. O único guia do processo educacional é o espírito que evolui e assimila; é ele quem determina tanto a qualidade como a quantidade das matérias que o educador deve apresentar-lhe. Essa corrente de trabalho coloca a vida e a experiência da criança em oposição ao jugo do programa, delimita, de um lado, o desenvolvimento, e, de outro, o acúmulo de conhecimentos. (CUNHA, 1996, p. 7)

Após o Estado Novo, período em que os pressupostos democráticos para o desenvolvimento dessa filosofia da educação foram solapados, embora permanecessem no discurso sobre a educação, as diferentes apropriações do pragmatismo ganham espaço nas revistas especializadas, particularmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação e Ciências Sociais*. Nesses periódicos, durante os anos 1950 e 1960, as interpretações acerca das incorreções sobre a forma como o pragmatismo deweyano foi recebido no Brasil são constantes, além do embate entre os defensores da filosofia da educação, inspiradas nessa corrente filosófica, e os defensores de uma concepção pedagógica fundada na filosofia neotomista ou na metafísica.

Não foi por acaso que, no artigo “Filosofia e Educação”, publicado em duas dessas revistas, Teixeira chamou a atenção para as incorreções acerca da apropriação do pragmatismo no Brasil e, sobretudo, da resistência à sua implementação entre os educadores brasileiros. De acordo com ele,

A designação mais corrente dessa filosofia como "pragmatismo" e a identificação de pragmatismo com a frase *saber é o que é útil* concorreram para incompreensões, deformações e críticas as mais lamentáveis. John Dewey, a quem coube a formulação mais demorada e mais completa desse método de filosofia (mais do que sistema filosófico), muito se esforçou para afastar as confusões e desinteligências, e a sua contribuição foi decerto das maiores, se não a maior, na empresa de integrar os estudos filosóficos de nossa época no campo dos estudos de natureza científica, isto é, fundados na observação e na experiência, na hipótese, na verificação e na revisão constante de suas conclusões. (1959, p. 21-22)

Conforme Cunha (2000), no período citado, Anísio Teixeira escreve, em vários periódicos importantes da época, artigos e ensaios denunciando as distorções na interpretação da filosofia de John Dewey, no Brasil, tanto quanto as dificuldades de penetração da concepção de filosofia da educação do filósofo americano entre os intelectuais e os educadores brasileiros. Embora Anísio Teixeira fosse aquele intelectual brasileiro que mais havia se destacado pela difusão do pensamento de John Dewey, no Brasil, havia ainda outros intelectuais ou educadores profissionais que chamaram a atenção para as nuances e incorreções da recepção do pragmatismo no país, como Lourenço Filho, João Roberto Moreira e Jayme Abreu, nos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação e Ciências Sociais*.

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, revista oficial do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi fundada em 1944. Teve como seus primeiros diretores Anísio Teixeira e Lourenço Filho, funcionando como uma espécie de painel do debate educacional brasileiro e das idéias pedagógicas, inspiradas nas mais diferentes concepções de filosofia, tal como sugeriu Saviani (1984). O mesmo ocorre com a revista *Educação e Ciências Sociais*, fundada em 1956, centrada na discussão da temática do que seria a pesquisa em educação e como seria a relação desta com as ciências sociais e a filosofia. E, mais do que serem um painel do debate educacional brasileiro e girarem em torno de temas específicos, ambas concorreram para a divulgação de documentos políticos educacionais importantes, como o Manifesto de 1959, gerando um longo debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais e cumprindo um papel importante na formação da opinião dos educadores, durante 1950 e 1960. É no interior do debate travado dentro desses periódicos e do contexto brevemente descrito que se podem observar algumas apropriações bastante divergentes do pragmatismo deweyano, mesmo entre aqueles que engrossam o coro do ideário escolanovista e se encontram no mesmo campo político-ideológico.

## ALGUMAS DAS APROPRIAÇÕES DO PRAGMATISMO DEWEYANO NO BRASIL

Esse período de 1950 a 1960 pode se caracterizar pela influência do pensamento norte-americano e europeu, no Brasil, acolhido em oposição às correntes pedagógicas tradicionalistas. O objetivo da difusão dessas novas idéias – e esse era o papel dos periódicos – era que fossem implantadas na escola pública. A elite dos educadores buscava em reflexões melhorar o ideário renovador e para isso eram publicadas reflexões de autores estrangeiros em periódicos destinados ao professorado, conforme salienta Cunha (1996).

Alguns artigos podem ser destacados, como: “Democracia e método educacional”, de John L. Childs; “Pragmatismo – Origens do Pragmatismo”, de Adrian Rondileau; “A filosofia da educação de John Dewey”, de William Heard Kilpatrick e “O processo democrático de educação”, de Anísio Teixeira (na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*) e “Filosofias da educação e pesquisa educacional”, de Jayme Abreu; “Filosofia e educação”, de Anísio Teixeira; “A influência de John Dewey sobre a prática educacional”, de Harold R. Benjamin (na *Revista Educação e Ciências Sociais*).

Anísio Teixeira procurou mostrar as renovações educacionais que estavam ocorrendo nos Estados Unidos da América no pós-guerra e que o processo educacional tinha como meta refletir sobre as mudanças sociais, buscando com isso uma teoria de educação moderna e científica. Mas isso não queria dizer que se deixaria de lado a discussão sobre valores e que seria uma simples adaptação do programa de ensino americano. Ao contrário, ele buscava no conceito deweyano de democracia e na filosofia da educação, que o pressupunha, apreender os movimentos constantes e a dinâmica da sociedade brasileira. Para ele, a democracia era a condição de todo e de qualquer sucesso em matéria educacional, ainda que esta não estivesse completamente consolidada, em nosso país. Por isso, esse conceito de democracia não deveria se respaldar no passado nem na ciência, entendida como uma previsão científica e controlada no futuro, mas deveria ser compreendida como uma atitude ética diante da vida, uma disposição humana para a vida associada e para o seu aprimoramento, respeitando a diversidade cultural e a pluralidade política. Desse modo, a democracia é entendida por ele como algo a ser alcançado, sem fórmulas fixas e modelos pré-estabelecidos, no e

pelo debate público das idéias, a ocorrer nas relações interpessoais em que se sustentam as sociedades.

Teixeira também destaca que a ciência não deveria ser responsável por estabelecer uma sociedade melhor, cujas finalidades seriam fixadas no âmbito dos valores em meio a um ambiente democrático.

A ciência não oferece senão um dado básico e jamais a regra final de operação. Esta há de ser descoberta no complexo da situação de prática educativa em que se encontrem professor e aluno, levando em conta todos os conhecimentos científicos existentes, mas, agindo-se automaticamente à luz dos resultados educativos propriamente ditos, isto é, de formação ou progresso humano do indivíduo, a que visam tanto àqueles conhecimentos quanto estes resultados. (1957, p. 14)

Contudo, as ciências poderiam ajudar na construção de uma escola mais igualitária e, por sua vez, essa instituição social poderia concorrer para a constituição da democracia. Dessa forma, as ciências poderiam ser utilizadas nesse processo de constituição da democracia, oferecendo os saberes e os instrumentos para tal empreendimento. Contudo, esse empreendimento estaria condicionado ao uso humano e ao sentido a ser oferecido aos conhecimentos científicos pelos próprios homens, pois, só a estes caberia definir o seu fim, dentro de uma situação histórica determinada. Mais do que isso, caberia à filosofia, apoiada nos conhecimentos científicos existentes, compreender os fenômenos humanos e morais, a fim de que, diante dos problemas decorrentes destes campos, pudesse se adquirir uma compreensão mais clara da conduta humana e oferecer um sentido provisório ao aprimoramento da vida individual e social no presente. Anísio Teixeira apropria-se, assim, do pragmatismo deweyano para discutir o problema da pesquisa em educação, de sua relação com as ciências e com a filosofia, com o intuito de configurar uma concepção de educação que concorra para a democracia, em geral, e para a constituição desta no Brasil, em particular.

A apropriação do pragmatismo deweyano, durante os anos 1950 e 1960, no Brasil, normalmente vem acompanhada da influência de outras teorias educacionais e de outras concepções de filosofia da educação. Lourenço Filho, em artigo de 1939, tentou esclarecer essas confluências, analisando o pensamento pedagógico norte-americano e estabelecendo uma classificação provisória de suas tendências, no momento. Segundo Cunha (2001), esse autor classificou essas tendências do seguinte modo: um grupo teria enfatizado os valores

tradicionais e as técnicas educativas, que se submeteriam a uma filosofia rigidamente definida; outro grupo teria persistido no valor das técnicas do ensino apenas e tão somente; por fim, um terceiro não admitiria os progressos das técnicas senão para os fins de alteração nos próprios objetivos da educação, objetivos estes considerados variáveis no tempo e no meio, segundo as alterações da vida social decorrentes da experiência. Neste último grupo estaria classificada a filosofia da educação de John Dewey, segundo Lourenço Filho.

Mesmo diante desses esclarecimentos, as formas de apropriação da filosofia de John Dewey para discutir temas filosófico-educacionais continuaram bastante controversas, sobretudo em relação ao tema da investigação científica em matéria de educação, do papel da ciência e da filosofia na produção dos saberes sobre a educação no Brasil, assim como das implicações destes para a produção de uma educação democrática, sem contar a própria polêmica em torno da noção de democracia. Entre os que se inspiravam no pragmatismo, a discussão sobre esses temas e noções também eram polêmicas e colocavam em jogo qual seria a melhor interpretação sobre essa corrente filosófica ou qual seria a mais adequada, para tratar dos problemas emergentes da realidade cultural e educacional brasileira. Em grande medida, essas são algumas das questões presentes na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação e Ciências Sociais*, durante 1950 e 1960. Além de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, dois outros autores destacaram-se nessa discussão acerca do pragmatismo e sobre o papel a ser desempenhado pela filosofia da educação de John Dewey em nossa realidade sócio-educacional: J. Roberto Moreira e Jayme Abreu.

Ao retratar a questão da investigação científica no campo educacional, João Roberto Moreira (1954) procurou utilizar a integração entre ciência e filosofia proveniente do pensamento deweyano, priorizando esta última como propícia para a definição dos objetivos educacionais, a partir das idéias universais e a primeira como aquela capaz de conferir objetividade às pesquisas em educação. Para ele, a ciência social poderia melhorar o conhecimento do homem e da sociedade. Sob a influência da vertente durkheimiana, dizia que a escola era concebida como algo resultante das mudanças sociais, e que a compreensão da escola estava relacionada somente com os problemas existentes na sociedade. Por isso, entendia que os problemas ligados à questão de valores não deveriam ser discutidos, pois esse assunto deveria ser tratado pela filosofia axiológica. Isto é, somente competiria à vertente durkheimiana apreender o mundo e a

educação em seus aspectos fixos, imóveis e não nos aspectos valorativos que estão em constantes mudanças, visando ao progresso social e político, econômico e tecnológico. Contudo, a vertente deweyana era vista em uma posição que visava à abordagem dos princípios práticos e valorização da mudança e do progresso (social, político, econômico e tecnológico). E caberia à escola o papel de analisar cientificamente os fatos, mas sempre mantendo uma certa passividade referente às considerações sobre os valores.

E de semelhante tendência resultou igualmente a de considerar todo e qualquer problema de ação social ou de invento tecnológico, e política ou de administração, de higiene ou de educação, como problemas científicos, cujo esclarecimento depende de pesquisa, de observação, de formulação, de hipóteses e de verificação. Daí acredita, o sentido progressivo da tecnologia norte-americana e o pouco tradicionalismo de suas instituições educacionais que, pelo menos até agora, se têm mostrado capazes de mudanças, adaptações, ensaios e experiência. (MOREIRA, 1956, p. 50)

Moreira (1956) considerava o estudo da educação do ponto de vista das ciências sociais, mas com enfoque deweyano, colocando-se contrário à dicotomia entre ciências e filosofia e à utilização excessiva dos recursos mensuracionistas, por entender que estes poderiam transformar a pesquisa sócio-educacional em uma simples coleta de dados, sem dar a importância devida aos compromissos políticos, sociais e morais nela implicados.

Segundo Cunha (2001), apesar de Moreira, inicialmente, se mostrar cativado pelas idéias deweyanas, também declarava manter uma preocupação com o emprego da filosofia pragmatista, pois acreditava que isso poderia se tornar algo voltado para o individualismo solipsista. Tendo em vista que o pragmatismo possibilitaria persistentes discussões sobre a exatidão e a universalidade das leis científicas, ele considerava que não se chegaria assim a uma distinção entre o verdadeiro e o falso, nem como se poderia utilizar o produto da ciência. Essa idéia de relativismo, em que se assenta a filosofia de Dewey, poderia ser tomada apenas a partir da “utilidade imediata do conhecimento científico, na esfera de necessidades particulares, individuais e isoladas, por vezes mesquinhas, de pessoas, grupos ou nações” (CUNHA, 2001, p. 94).

Moreira argumentava, ademais, que as teses de Dewey somente seriam aplicáveis na sociedade norte-americana, tendo sérios limites para serem aplicadas no Brasil. Afinal, entendia que o pragmatismo de Dewey

Como teoria geral do conhecimento, é uma resultante de nossa época industrial, da nossa economia e dos nossos problemas seria uma tentativa de concentrar esforços e atenção nos problemas de trabalho e economia, mas, por isso mesmo, unilateral e nitidamente capitalista. (MOREIRA, 1954, p. 36)

Moreira, citado por Cunha (2001), não concordava com todas as noções propostas pelo pragmatismo, também não apoiava todas as idéias relacionadas a John Dewey e divergia de determinadas posições de Anísio Teixeira, como as relativas ao caráter temporário dos conhecimentos da ciência, já que nela se encontraria uma ausência de meios para se distinguir do senso comum. Para tanto, deveria situar a função da ciência, e das ciências sociais como instrumento de compreensão social e educacional brasileiro; com isso, via-se impossibilitado de concordar com o relativismo presente nas formulações deweyanas.

Na medida em que Moreira se deparava com situações em que os resultados das investigações científicas se demonstravam fragmentados, não possibilitando uma definição, chegou à conclusão de que o único critério a ser tomado para que isso fosse realizado seria o da utilidade prática. E isto fazia com que Moreira mudasse o seu modo de pensar sobre as concepções deweyanas, concordando assim com o pragmatismo, de maneira que este resultasse da consciência da evolução histórica das ciências. O que o fez procurar ver as teorias como instrumentos de trabalho e os resultados científicos como um meio, em constante aperfeiçoamento, o qual deveria confirmar nosso domínio sobre o mundo real e ajustá-lo para nossa utilidade. Porém, como não obteve conclusões científicas suficientes para isto, teve que adotar critérios externos a seu campo, para poder julgar os resultados obtidos.

Perante a situação em que se encontrava, na qual o movimento das leis e teorias científicas não davam conta dos problemas a serem solucionados, e que talvez isso ocorresse pelo fato de o mundo estar em constantes mudanças, Moreira teve que acatar, no entanto, as concepções pragmatistas, na medida em que não tinha meios para resolver os problemas encontrados. Todavia, Moreira dizia que não seria válido obter uma ciência que não fosse submetida a uma utilização, cujo critério se adequaria ao princípio pragmatista. Princípio este, que adota como critério o da utilidade prática, identificando o verdadeiro como o útil.

Esta não era, porém, a única opinião existente sobre as possibilidades da apropriação da filosofia de John Dewey, para tratar

dos problemas culturais e educacionais brasileiros. Jayme Abreu (1958) compreendia de outra maneira o posicionamento de Dewey. Para ele, Dewey mantinha a concepção de uma sociedade ideal, democrática, que não representava imediatamente a sociedade real norte-americana. Mais do que isso, entendia que Dewey procurava, através dessa sociedade ideal, romper com as tradições existentes nessa sociedade real a que se referia e rejeitá-las, criando uma outra forma de vida social, constituída a partir de um programa de ação social em que consiste a sua própria filosofia.

Era tida como necessidade, ao lado da ciência, a abordagem de reflexões de fins educacionais no campo da filosofia, sendo que esta deveria estar voltada para o sentido do homem e da sociedade. A concepção de um mundo em constante mudança foi importante, na medida em que não permitiu que os dados atuais da sociedade e da escola fossem tomados como critérios para nortear a educação, por intermédio das ciências. O que não permitiu que se mantivesse uma crença da sociedade humana imutável, que deveria ser seguida.

Segundo Abreu, podem-se distinguir em três grupos de filosofias educacionais:

1. Autoritarismo educacional significa a atitude daqueles que pensam e agem como se a educação fosse determinada, em todos seus aspectos importantes, por influências exteriores ao indivíduo, defendendo e sustentando teorias que justificam esse controle e direção exterior. É a teoria da contingência objetiva, que enfatiza a ambivalência externa. [...]
2. O *laissez-faire* educacional significa a atitude assumida por quantos pensam, sentem e agem como se a educação, em todos os seus aspectos importantes fosse determinada por fatores inerentes aos próprios indivíduos, justificando a manifestação, desenvolvimento e realização direta das tendências individuais [...].
3. O experimentalismo educacional consiste em determinada atitude que muitas pessoas freqüentemente assumem pensando, sentindo e agindo seja em relação a assuntos educacionais, seja quanto a princípios e teorias que lhe prestam base intelectual [...] É a teoria da contingência funcional que afirma que a experiência educativa é função da interação, indivíduo-meio. (1958, p. 73-76)

Assumindo a última posição, Abreu fazia críticas às demais correntes. Questionava o Autoritarismo Educacional, por colocar as investigações científicas como determinantes das práticas pedagógicas, pois isto fazia com que se obtivesse a idéia de que poderia existir uma ciência da educação. Quanto ao Autoritarismo ou Dogmatismo Educacional, criticou a posição de que a educação era uma arte e que o professor deveria ensinar no senso comum, seguindo

sua vocação. O professor não devia tentar ser um cientista, pois esta seria uma tentativa fútil e hostil para o magistério. Por esse motivo, Abreu, citado por Cunha (2001), critica os dogmáticos pela posição de desprezarem a ciência e tentarem impor o pensamento do professor artista. Ele busca demonstrar que, se a educação não é uma ciência, não deixava de ser uma arte. “O posicionamento de Abreu visava, deste modo, lançar por terra a antítese entre as concepções de educação como arte e como ciências” (CUNHA, 2001, p. 96). Contudo, a pesquisa científica era importante para as práticas pedagógicas, mas não deveria ditar os meios dessas práticas. Abreu aceita a visão de que a pesquisa deveria ocorrer no campo da prática escolar, integrando professor e aluno e os conhecimentos da escola e da comunidade.

Em relação ao Laissez-faire ou Romantismo Educacional, Abreu o criticava, por ele se deter mais nos assuntos do cotidiano, afastando as investigações aplicáveis às situações mais gerais e tendia a tomar os objetivos dos alunos como objetivos da educação.

Para concluir, deve-se ter em mente que a educação era uma arte e que, em seu contato com a ciência, se torna mais científica, não deixando de ser uma arte e sem render-se aos conhecimentos externos à escola (concepção deweyana).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ideário educacional renovador do movimento escolanovista brasileiro, durante o período de 1950 a 1960, foi influenciado pelo pragmatismo deweyano, em sua concepção de respeito às particularidades individuais e, ao mesmo tempo, de incentivo à observação das necessidades do progresso social. Seguindo essa concepção, alguns dos integrantes do movimento da Escola Nova, no Brasil, se apropriaram do pragmatismo deweyano para configurar, entre outros, um conceito de democracia e de educação que servisse de base a seus projetos políticos e pedagógicos, conferindo-lhes uma certa legitimidade, dentro do debate filosófico - educacional da época. Durante o movimento da Escola Nova, no período de 1950 a 1960, os temas filosófico - educacionais ganharam projeção na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e na revista *Educação e Ciências Sociais*. Com base nessas revistas, buscamos neste artigo introduzir uma discussão sobre a forma como o pragmatismo foi apropriado pelo movimento da Escola Nova, nesse período, com o intuito de pensar esses temas, focalizando artigos de autores como Anísio Teixeira,

João Roberto Moreira e Jayme Abreu. Desse modo, procuramos elucidar algumas proximidades e divergências acerca da interpretação dessa corrente filosófica, no interior do movimento escolanovista brasileiro, desenvolvido entre 1950 e 1960, entres os autores citados e as implicações destas para definir o papel da ciência e da filosofia na constituição do discurso pedagógico por eles proferidos, expressos nos artigos aqui analisados.

Com esse intuito, procuramos mostrar que todos os autores citados valorizam o papel da ciência para a educação e procuraram se apropriar do pragmatismo, para pensar sobre os problemas educacionais brasileiros, revelando um esforço de adequação dessa corrente filosófica às demandas de nossa sociedade. Entretanto, cada um deles assume uma posição particular em relação à ciência e, em especial, ao papel da filosofia, esboçando uma interpretação diferente dessa corrente de pensamento e, conseqüentemente, conferindo sentidos distintos ao discurso pedagógico formulado por eles, a ponto de expressarem sutis divergências, pouco enfocadas na literatura sobre o movimento da Escola Nova, no Brasil, que, em geral, preferiu compreendê-lo como portador de uma unidade, facilitando a sua exaltação e, posteriormente, a sua crítica.

Pensando esse movimento na diversidade que o constitui, no Brasil, foi possível notar aqui uma tentativa de superar a dicotomia entre ciência e filosofia, enquanto saberes que divergem apenas em grau dos do senso comum e entre si. Anísio Teixeira procurou fazer isso, destacando o papel do conhecimento científico no diagnóstico e na solução dos problemas educacionais, porém, reconhecendo que, pelo fato de a educação ser uma arte, ela dependeria mais da filosofia, que ofereceria aos dados da realidade um sentido prospectivo, a ser alcançado, mas sem que para isso fosse necessário estabelecer uma divisão clara entre fins e meios, e sim compreendê-los como uma parte constitutiva de um processo contínuo, onde os meios reformulam os fins e vice-versa. J. Roberto Moreira, por sua vez, procurou estabelecer uma nítida divisão entre meios e fins, cabendo à filosofia definir este último, a partir de um ideal de homem e de sociedade, e, às ciências, a definição daqueles, a partir das ciências sociais e de seus métodos, acreditando que, com isso, seria possível uma maior adequação da teoria e da política educacionais elaboradas aos problemas específicos de nossa realidade. Com esse propósito, Jayme Abreu destaca o papel do que denomina do empirismo filosófico deweyano, para a coordenação da pesquisa educacional e da produção do conhecimento científico, no Brasil, levando em conta os dados de nossa realidade e o sentido prospectivo, nos termos esboçados por Anísio Teixeira,

contrapondo-se ao autoritarismo e ao *laissez-faire* educacional; porém, não deixa de valorizar as ciências básicas e aplicadas em educação e, sobretudo, a necessária articulação delas entre si mesmas e a filosofia. Nesse sentido, pode-se dizer que essas sutis divergências, embora não indiquem fissuras mais graves, em termos pedagógicos, sugerem traços distintos em termos filosófico-educacionais, dentro do movimento escolanovista brasileiro, a serem mais e melhor explorados pelas pesquisas sobre o tema, auxiliando a compreender, em toda a sua complexidade, o papel desempenhado pelo pragmatismo, no Brasil.

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.

PAGNI, P. A. *Do “manifesto de 1932” à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e a arte de educar. *Educação e ciências sociais*, Rio de Janeiro, v.2, n.5, p. 22, ago.1957.

\_\_\_\_\_. Filosofia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.33, n.75, p. 14-27, jul/set.1959.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. Filosofia da educação e pesquisa educacional. *Revista Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.3, n.7, p. 71-98, abr.1958.

AZEVEDO, F. Introdução ao manifesto de 1932. In: \_\_\_\_\_ *Educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 41-85.

\_\_\_\_\_. A renovação e unificação do sistema educativo. In: \_\_\_\_\_ *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976. p. 163-218.

CUNHA, M. V. da. A antinomia do pensamento pedagógico: o delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.19, n.2, p. 189-204, jul /dez.1993.

\_\_\_\_\_. Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta. *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n.97, p. 5-12, maio 1996.

\_\_\_\_\_. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99. mai/jun/jul/ago.2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. A pedagogia norte americana. *Revista de Educação*, Rio de Janeiro, v.27, n.27-8, p. 10-20, 1939.