

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO  
GERÊNCIA EM SAÚDE

Pedro Henrique Mattos Ferreira

JOHN DEWEY E ANÍSIO TEIXEIRA – CONTRIBUIÇÕES AO PENSAMENTO  
PEDAGÓGICO MODERNO

Rio de Janeiro

2019

Pedro Henrique Mattos Ferreira

JOHN DEWEY E ANÍSIO TEIXEIRA – CONTRIBUIÇÕES AO PENSAMENTO  
PEDAGÓGICO MODERNO

Trabalho de conclusão de curso apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para aprovação no curso técnico de nível médio em saúde com habilitação em gerência em saúde.

Orientador: Marco Antônio Carvalho Santos

Rio de Janeiro

2019

Pedro Henrique Mattos Ferreira

JOHN DEWEY E ANÍSIO TEIXEIRA – CONTRIBUIÇÕES AO PENSAMENTO  
PEDAGÓGICO MODERNO

Trabalho de conclusão de curso apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para aprovação no curso técnico de nível médio em saúde com habilitação em gerência em saúde.

Orientador: Marco Antônio Carvalho Santos

Aprovado em \_\_ / \_\_ / \_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Anakeila de Barros Stauffer – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

---

Fernanda Cosme da Costa - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

---

Marco Antonio Carvalho Santos - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

*Dedico este trabalho a minha mãe, Sandra. Sua grande presença em minha vida permitiu o meu avanço, mesmo durante os momentos mais difíceis. Agradeço do fundo do meu coração.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador Marco Antonio Carvalho Santos, pelo suporte e pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos. Marco, você nunca perdeu a fé na minha pesquisa e soube me amparar nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha família, principalmente à minha mãe que me ajudou em todos os momentos difíceis.

À instituição Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, que ao longo da minha formação ofereceu um ambiente de estudos agradável, motivador e repleto de oportunidades únicas.

*“Liberdade e responsabilidade em vez  
de regulamentação e privilégio é a  
minha sugestão para a conjuntura  
educacional em que nos debatemos.”*  
(Anísio Spínola Teixeira, 2010, p. 120)

## RESUMO

A presente monografia se propõe a estudar e analisar as contribuições de dois autores - John Dewey (1859-1952) e Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) ao pensamento pedagógico do século XXI, além de apresentar a chegada do pragmatismo deweyano no Brasil por intermédio de Teixeira. Dewey foi considerado, por Westbrook, o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX . O pragmatismo de Dewey enfatizava a importância da ação no processo educativo, reforçando a ideia de uma escola ativa. Além disso, contribuiu para a formulação de propostas pedagógicas da *Escola Nova*, nos EUA. Teixeira dirigiu a Instrução Pública da Bahia e posteriormente, no Distrito Federal, realizou diversas reformas educacionais e foi o primeiro educador brasileiro a divulgar e aplicar as ideias pedagógicas de Dewey no Brasil. A defesa por uma educação pública e popular na sociedade brasileira foi uma das lutas do educador na trajetória de sua vida pública. A prática e as experiências educativas são elementos afirmados tanto por Dewey como por Teixeira. A pesquisa foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica que incluiu temas associados à *educação ativa*.

Palavras-chave: Educação; Experiência; Pedagogia; John Dewey; Anísio Teixeira

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 A ESCOLA NOVA.....</b>	<b>11</b>
2.1 A vida e obra de Dewey .....	15
2.2 A escola de Dewey.....	19
<b>3 PEDAGOGIA E DEMOCRACIA EM DEWEY .....</b>	<b>22</b>
3.1 A noção de experiência em Dewey .....	22
3.2 Educação em Dewey .....	25
3.3 Instrumentalismo em Dewey .....	31
3.4 Democracia na pedagogia deweyana .....	35
<b>4 DEWEY E SUA INFLUÊNCIA NO BRASIL: ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>39</b>
4.1 Anísio Teixeira e a pedagogia deweyana .....	43
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>51</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação para a realização deste projeto sobre o tema das contribuições pedagógicas Dewey e a pedagogia deweyana no Brasil tem origem e desenvolve-se durante a trajetória do autor do presente trabalho na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) – Fiocruz. No período da disciplina do Trabalho de Integração (TI), que tinha por tema “Provocações Ambientais”, foi abordada a contribuição de Krupskaya em relação à pedagogia russa, a uma visão direcionada à vivência da pedagogia dos soviets e aos estudos relacionados ao tema na literatura russa, de meados dos séculos XVIII ao XXI. Tendo isso em conta e o desejo de pesquisar sobre o tema, um dos primeiros objetivos do projeto era fazer uma comparação entre a revolucionária Krupskaya e o escritor Tolstoi.

O contato com a obra de um dos maiores escritores russos, Fiódor Dostoiévski (1821-1881), abriu o meu caminho para uma aproximação com temas que vieram a ser explorados pelo existencialismo e com outros escritores russos. As reflexões surgidas no campo da literatura russa possibilitaram as primeiras aproximações com os escritos sobre as experiências pedagógicas de Liev Nikoláievitch Tolstoi (1828-1910).

No levantamento bibliográfico, não foram encontrados textos de Tolstoi que abordem questões pedagógicas, mas apenas alguns de outros autores que se referem às suas contribuições.

A partir das leituras iniciais sobre as contribuições da Krupskaya e a educação socialista, tive um primeiro contato com as ideias da educação ativa. Uma educação que estava tendo um grande destaque no continente europeu e sendo observada e estudada por pedagogos e filósofos. Após uma leitura sobre o pensamento pedagógico da Escola Nova ou educação ativa e considerando a aproximação temporal com a educação na Rússia, a partir de 1917, comecei uma análise das contribuições pedagógicas de um dos grandes educadores da Escola Nova norte-americana: John Dewey.

Destaca-se que o filósofo, no campo acadêmico, é estudado por diversos pesquisadores em diversas áreas. A sua influência é alcançada em muitas universidades e países, sendo notado principalmente nas discussões do campo filosófico e pedagógico. Não tardou a chegada da concepção pedagógica deweyana ao Brasil trazida pelo educador Anísio Teixeira, que publicou e traduziu diversas obras de Dewey. Constata-se que há um grande volume de obras, artigos e textos de Dewey e Teixeira e sobre a suas obras.

Com a vasta literatura especializada de Dewey e Teixeira, a presente monografia pretende abordar e analisar as ideias pedagógicas de Dewey referentes à educação e como chegou a pedagogia deweyana no Brasil.

A atual conjuntura política brasileira, no momento em que a pesquisa está sendo realizada, aponta um desfinanciamento, um descaso e, principalmente, um desmonte na educação, considerado um retrocesso para o desenvolvimento da sociedade. A relevância social deste tema se dá pelo fato de que no cenário político atual, a educação está passando por um momento ou fase de congelamento de investimentos, descasos e ameaças ao direito à educação. Trazer uma reflexão ao pensamento da pedagogia moderna e atrair o público comum é, portanto, um dos interesses desta pesquisa.

Essa pesquisa será desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica que trabalhará com livros e artigos dos autores destacados acima – Dewey e Teixeira – e de outros que estudem sobre os autores e de temas associados à educação ativa.

O próximo capítulo do presente texto seguirá com uma revisão bibliográfica e histórica sobre a Escola Nova e uma descrição sobre Dewey e seus primeiros passos em relação à pedagogia.

## 2 A ESCOLA NOVA

Neste texto será destacado como as relações produtivas e sociais foram sofrendo mudanças ao longo do período de desenvolvimento do industrialismo, na Revolução Industrial. E como essas modificações possibilitaram uma reflexão sobre a relação entre o trabalho e a educação, sendo que, a partir desta relação, surgirá um novo tipo de pedagogia e uma reformulação em um projeto pedagógico.

No final do século XIX, o sistema econômico capitalista se desenvolvia rapidamente graças aos modelos de fábricas que a Revolução Industrial proporcionou para a sociedade. Em suma, o que significou, ou mesmo, o que esse desenvolvimento industrial pode permitir? Segundo Manacorda (2006), acumulação de grandes capitais, a exploração das descobertas de novos continentes (terras), o desenvolvimento tecnológico-científico, a acumulação de propriedades privadas e as grandes descobertas científicas. Entretanto, esse extenso processo de descobertas e apropriações produziu uma expropriação em massa dos velhos artesãos das corporações tirando-lhes a sua liberdade e as suas ferramentas.

Na idade moderna, as mudanças nas estruturas das relações produtivas, por razões do desenvolvimento da Revolução Industrial, ocasionaram consequências nos modos de produção dos bens materiais fundamentais para a vida da sociedade. Na produção artesanal individual (ou de pequenos grupos de iguais), os artesãos detinham todo o conhecimento técnico, a instrução e a força de trabalho, sendo o trabalho realizado em oficinas associadas às respectivas corporações de artes e ofícios. Posteriormente, passa-se a um período em que o capitalista, esquivando-se das corporações, destina a matéria-prima e o processo produtivo a indivíduos não-associados, porém controlados por ele. Para Manacorda, a fase sucessiva é o das corporações simples

[...] onde, sob novas relações de propriedade e concentrando numa só oficina os artesãos antes dispersos, o modo de trabalhar permanece essencialmente o mesmo. Em um momento posterior, da cooperação simples passa-se para a manufatura, com a qual se efetua uma primeira divisão do trabalho, ou melhor, de rotinas operativas, dentro de cada setor de produção e de cada estabelecimento, através do qual cada trabalhador realiza agora somente uma parte do processo produtivo completo da sua “arte”. Por último, devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva, passa-se ao sistema da fábrica e da indústria baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pela água dos rios, primeiro, e pelo carvão mineral, em seguida; e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina. (MANACORDA, 2006, p. 270)

Inicialmente houve uma grande transformação nas relações produtivas e, conseqüentemente, uma intervenção nas estruturas das relações sociais contemporâneas. Esse processo de transformação ocasionou, segundo Manacorda, o deslocamento de “[...] massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais [...]” (MANACORDA, 2006, p. 270)

Contudo, o que a instrução tem a ver com o desenvolvimento do industrialismo e com essas transformações das relações produtivas? Quando o ex-artesão entra para a fábrica é considerado totalmente livre (como o capitalista) e também livre de sua corporação, transformado em um proletário. Manacorda enfatiza que os trabalhadores perderam a sua antiga instrução e que na fábrica só adquirem a ignorância.

No auge da Revolução Industrial os trabalhadores, com a divisão do trabalho, não detinham mais conhecimento. Com a nova divisão do trabalho, o conhecimento passa a ser monopolizado pelo capitalista e seus colaboradores mais próximos (como os engenheiros de produção) e ao trabalhador cabe apenas desempenhar tarefas mais simples que não exigem uma formação mais complexa. E com a evolução das modernas máquinas e as mudanças dos instrumentos e dos processos produtivos, os capitalistas precisavam que os trabalhadores estivessem disponíveis e preparados para essas mudanças tecnológicas. Sendo assim, “[...] filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica” (MANACORDA, 1999, p.272).

Nessa conjuntura política e social, a pedagogia moderna se desenvolveu a partir da discussão de uma relação entre o trabalho e a instrução ou da instrução técnico-profissional. Com isso, as propostas de formação, a partir da perspectiva do trabalho, foram adotadas em diversas instituições de ensino que seguiam os princípios da Escola Nova. Pode-se afirmar que com o início da pedagogia moderna, ocasionalmente com o foco na instrução-trabalho, a batalha pedagógica se instala em torno das metodologias e teorias pedagógicas.

O nascimento das escolas novas se situou como um resultado histórico-social que se desenvolveu na sociedade burguesa durante a Revolução Industrial. Todavia, o seu desenvolvimento e a sua consolidação não se deram sem conflitos. Como vimos

anteriormente, a pedagogia moderna teve como base a relação do trabalho com a educação, conseqüentemente houve reflexões sobre esse novo tipo de relação e principalmente, uma nova forma de instrução e a sua consolidação.

Durante esse período de descobertas e reflexões sobre pedagogia moderna, Manacorda extrai uma relação que irá ser um desdobramento para a filosofia da Escola Nova: a relação educação-sociedade. Essa relação, segundo ele, tem dois aspectos fundamentais perante a reflexão pedagógica moderna: “o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado “escola” (MANACORDA, 1999, p. 304), ou seja, em vez de o trabalho ser realizado junto com os adultos, pode ser feito em um local separado. Esse primeiro aspecto, segundo Manacorda, tem uma tendência a capacitar homens a produzir “de acordo com as máquinas”.

O segundo aspecto é sobre a descoberta da psicologia infantil. Esse caminho do desenvolvimento da psicologia tende a exaltar a espontaneidade da criança, da necessidade da evolução de sua psique, construção da educação sensório-motora e intelectual, através dos jogos, livros, etc. Em suma, Manacorda afirma que esses dois aspectos fundamentais exercem uma grande influência no pensamento da pedagogia moderna que se desenvolve entre o fim do século XIX e o início do século XX, no continente Europeu e na América.

O movimento Escola Nova representa uma renovação e um complemento da antiga educação tradicional burguesa. Nessa “escola nova”, ideias como ação, espontaneidade, jogo e trabalho são elementos considerados educativos constantemente presentes no indivíduo, e por isso esse tipo de pedagogia foi chamada educação ativa. Segundo Gadotti, as ideias de ação, trabalho e espontaneidade presentes no pensamento pedagógico russo, já havia sido desenvolvida desde a Escola Alegre de Vitorino de Feltre (1378-1446).

Esse tipo de escola, concebida na perspectiva da Escola Nova e criada inicialmente no continente Europeu, é frequentemente afastada dos centros das cidades, em sua maioria inserida nos campos, no meio de bosques; tendo por o objetivo de estimular a capacidade da criança. Manacorda aponta os temas essenciais da educação ativa: “[...]o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral[...]” (MANACORDA, 1999, p.305); e estimular a personalidade da criança.

Como dito anteriormente por Manacorda, a psicologia infantil é um dos temas essenciais dessa corrente pedagógica. O seu pensamento e de Gadotti (2006) convergem nessa questão, porém esse último complementarmente ainda que a sociologia da educação (no foco da criança), também contribuiu para essa renovação da educação ou da escola.

Gadotti, em seu livro *História das Ideias Pedagógicas*, indica Adolphe Ferrière (1879-1960) como um dos maiores pioneiros da educação ativa ou Escola Nova. Grande educador, escritor e conferencista suíço, revolucionou e divulgou a pedagogia *escolanovista*. O educador acreditava que o impulso vital espiritual é a raiz da vida, ou seja, “fonte de toda atividade, e que o dever da educação seria conservar e aumentar esse impulso da vida.” (GADOTTI, 2006, p. 143) Entrando no final do século XIX, em 1899, Ferrière fundou o Birô Internacional das Escola Novas - BIEN (Bureau International des Écoles Nouvelles), sediado em Genebra. Após 14 (catorze) anos, Ferrière elaborou um documento com trinta itens considerados básicos para a nova pedagogia (educação ativa). E para uma escola se enquadrar na educação ativa, precisaria cumprir dois terços dessas exigências. No geral, Gadotti enquadra a definição da Escola Nova - no pensamento de Ferrière - como uma educação que “seria integral (intelectual, moral e física); ativa; prática (com trabalhos manuais obrigatórios, individualizada); autônoma (campestre em regime de internato e co-educação).” (GADOTTI, 2006, p.143).

Dewey foi um dos primeiros educadores norte-americanos a reformular o projeto pedagógico da Escola Nova (nos EUA), a relacionar a teoria e a prática. Dewey foi um filósofo norte-americano considerado um dos mais importantes da primeira metade do século XX (WESTBROOK, 1993, p.11).

A base filosófica desse autor se assentava na convicção moral de que a “democracia é liberdade”, colocando assim, essa convicção, em suas práticas pedagógicas. Após tomar posse, como professor da Universidade de Chicago em 1894, Dewey conseguiu criar um departamento de Pedagogia, para pôr as suas ideias e pensamentos sobre a educação em prática.

A sua formulação no projeto pedagógico da Escola Nova se fundamentou na espontaneidade e na ação, retratando sempre que o ensino deveria se basear nessas questões essenciais, ou seja, a educação seria “learning by doing” (aprender fazendo), enfatizando a importância da experiência na educação. Segundo Gadotti, Dewey tem um pensamento firme que a “[...] educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um.” (GADOTTI, 2006, p.143).

As contribuições dos projetos pedagógicos, pensamentos educacionais e experiências pedagógicas de Dewey serão analisadas em relação à Escola Nova, mas iniciaremos por conhecer o autor e sua escola.

## **2.1 A vida e obra de Dewey**

John Dewey (1859 – 1952) foi um filósofo norte-americano, ativista político, pedagogo e professor que contribuiu para o projeto pedagógico da Escola Nova a partir de seus princípios e de sua ética democrática. Suas ideias pedagógicas tiveram um impacto importante no solo americano, se estendendo também ao no continente Europeu. A sua trajetória acadêmica - no campo educacional - foi voltada para a construção de uma filosofia que envolvia uma relação entre a prática e a teoria, uma relação em que estavam sendo valorizadas em seus estudos e suas análises. Neste capítulo apresentaremos inicialmente uma biografia de Dewey a partir da obra de Robert B. Westbrook – “John Dewey” (2010) - e também no volume dedicado a Dewey na coleção “Os Pensadores” (1980).

Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859, em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado norte-americano de Vermont. Foi o terceiro dos quatro filhos de seus pais, Archibald Sprague Dewey (1811-1891) e Lucina Artemisia Rich (1830 - 1899). A sua família tinha condições financeiras razoavelmente boas, seu pai era um comerciante.

Os interesses do escritor pela leitura e estudo começaram precocemente. Quando terminou o ensino médio em uma escola pública em Burlington, em 1874, o filósofo começou a sua vida acadêmica aos 16 anos (em 1876), com a sua iniciação no ensino superior na Universidade de Vermont no curso de Filosofia, “onde se interessou, sobretudo, pela filosofia e pelo pensamento social” (MARICONDA, 1980, p.6). Frequentou esse curso de 1876 até 1879, ano de seu bacharelado, juntamente com seu irmão Davis Rich Dewey (1858 - 1948).

Após a conclusão de sua graduação, Dewey exerceu por dois anos as funções de professor assistente em Oil City, na Pensilvânia. Os conteúdos principais para o ensino eram a álgebra, ciências e clássicos, sendo que nesse breve período, Dewey desenvolveu um grande interesse pela filosofia.

Compreendendo que para avançar em sua carreira, precisava entrar em uma universidade de grande prestígio nacional, em 1881, Dewey volta para Vermont com o intuito de se preparar para entrar na Universidade John Hopkins. Retornou também ao

seu trabalho como professor em uma escola na zona rural perto de Burlington. O professor Dr. Henry Augustus Pearson Torrey (1837 - 1902) foi o responsável por ministrar as aulas de filosofia com Dewey, além de ser um grande incentivador dos projetos do filósofo.

Em setembro de 1882, ainda com esse interesse pela filosofia e pela filosofia da ciência em particular, Dewey continuou os seus estudos, no Departamento de Filosofia da Universidade John Hopkins, uma instituição “recém-fundada e centro de grande efervescência intelectual” (*ibidem*, p.6). Estudou com professores/mestres como: Charles Sanders Peirce (1839 - 1914); Granville Stanley Hall (1846 - 1924); e George Sylvester Morris (1840 - 1889), que foi seu professor de História da Filosofia e um grande conhecedor das ideias e da filosofia de Hegel (1770 – 1831) e Kant. Os estudos do filósofo e matemático Pierce que contribuíram mais para o pensamento de Dewey, foram relacionados à lógica. Com Hall, estudou principalmente psicologia e com Morris a filosofia, com destaque para Kant e Hegel. Hall foi o principal autor que exerceu uma influência no pensamento de Dewey no desenvolvimento do estudo da psicologia. Professor de filosofia, Morris foi um idealista neo-hegeliano que colocou Dewey em sintonia com as obras do hegelianismo. Em abril, do mesmo ano, Dewey publica o artigo *A assunção metafísica do materialismo* e, em julho, *o Panteísmo de Espinosa*.

Em 1884, Dewey doutora-se em filosofia com sua tese intitulada em “*A psicologia de Kant*”, tese que nunca foi encontrada e nem publicada. Escreveu um artigo, *Kant e o Método filosófico*, que foi publicado no “*The Journal of Speculative*<sup>1</sup>”. Em setembro do mesmo ano, por recomendação de seu orientador Morris, torna-se professor de Filosofia e Psicologia na Universidade de Michigan, em Ann Arbor. Dewey, naquele período, foi também recomendado para ser membro da Sociedade Filosófica de Michigan e procurou por “novas vias que situassem o pensamento filosófico mais próximo dos problemas práticos” (MARICONDA, 1980, p. 6).

Em 1886, mesmo com um período intenso destinado à pesquisa e estudo nos campos da filosofia e da psicologia, Dewey consegue encontrar novos rumos. Na vida pessoal, o escritor conheceu a sua futura esposa, Harriet Alice Chipman (1859 - 1927), que era uma das suas discípulas na Universidade de Michigan. Após vários anos como

---

<sup>1</sup> O *The Journal of Speculative* foi fundada em 1887, trata de questões sobre a filosofia, examinando as questões filosóficas básicas e a interação entre a filosofia continental e americana. A revista é publicada trimestralmente pela Penn State University Press. Dewey foi um dos escritores a divulgar nesta revista que demonstravam uma certa desconfiança com toda abstração idealista e dos atos arbitrários do governo dos Estados Unidos. Contudo, a revista era a fonte principal e o porta voz do idealismo nos EUA.

professora em escolas de Michigan, de ensino médio, Alice, com sua determinação e influência econômica, chegou à Universidade. Influenciou a direção, os interesses e as decisões que Dewey irá tomar ao longo de sua vida, principalmente no final da década de 1880. Um exemplo disso foi o interesse do filósofo pelo ensino público, ocasionando uma participação sua como membro fundador do Clube de Doutores de Michigan. Para Dewey, Alice havia dado um novo “sentido e conteúdo” a seus respectivos trabalhos e também exerceu uma influência em suas ideias e princípios pedagógicos (DEWEY, Jane, apud WESTBROOK p. 21).

A paixão e a admiração por crianças fizeram com que Dewey tivesse o interesse de ter muitos filhos com a sua esposa Alice, além de também ter o desejo de adotá-las. O casal teve oito filhos. A experiência de Dewey na paternidade trouxe conclusões teóricas que possibilitaram o desenvolvimento de suas ideias e projetos pedagógicos. A identidade da criança e do adulto e também, o funcionalismo do pensamento na pedagogia, foram os destaques da descoberta do filósofo na criação de seus filhos. Ao observar o crescimento de seus próprios filhos, Dewey, apontou que não há nenhuma diferença entre a dinâmica da experiência de crianças e adultos. O filósofo concluiu que “ambos são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecem seu interesse.” (WESTBROOK<sup>2</sup>, 2010, p. 15).

Dewey observou que o pensamento é, para crianças e adultos, um instrumento para resolver problemas e “o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas” (WESTBROOK, 2010, p. 15). O filósofo concluiu que a identidade da criança e adultos (descobertas a partir das experiências de sua paternidade) foi completamente ignorada nas escolas norte-americanas, e o funcionalismo do pensamento teve pouco impacto na pedagogia.

Os seus estudos e os seus interesses pela filosofia e a psicologia contribuíram para os desenvolvimentos de livros e artigos, passando a chamar atenção da comunidade científica dos EUA, como também, do continente europeu. O filósofo começa a publicar artigos sobre Psicologia e Filosofia, para a Revista *Mind* - fundada em 1876 por Alexander Bain (1818-1903). Dewey publica o seu primeiro livro em 1887, *Psychology*, em que buscava conjugar o estudo científico da psicologia com a filosofia clássica

---

<sup>2</sup> Robert B Westbrook (Estados Unidos da América): Graduado pela Universidade de Yale e pela de Nova York, foi professor no Scripps College e em Yale antes de ensinar na Universidade de Rochester (Nova York), onde é professor associado de História.

alemã, em um sistema filosófico. Contudo, foi criticado severamente pelo seu professor romancista Stanley Hall, e por William James (que era mentor de Hall), apesar dos textos deste livro terem sido utilizados em muitas Universidades.

Com a grande aceitação do seu recente livro publicado, *Psychology*, em 1888, passa a ocupar o cargo de professor na Universidade de Minnesota e lecionar a disciplina de Filosofia Moral e Mental. Devido ao falecimento de seu ex-orientador, em 1890, Dewey retorna para Michigan. Com a morte de Morris, Dewey ocupa a chefia do departamento de Filosofia da Universidade de Michigan, permanecendo assim, por quatro anos na instituição.

Com a sua bagagem de estudos e interesses pela pedagogia e a filosofia, em 1894, transfere-se para a Universidade de Chicago. O presidente – William Rainey Harper (1859-1906) - da recém-fundada Universidade convidou o filósofo para trabalhar na nova instituição. Após o filósofo aceitar se filiar a esta nova Universidade, ele insistiu para que a sua nomeação incluísse a direção de um novo Departamento de Pedagogia (WESTBROOK, 2010, p.14). Torna-se também o diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação da Universidade de Chicago, onde dirige a escola-laboratório da universidade. Neste Departamento

São desenvolvidos estudos conjuntos de Filosofia, Psicologia e Pedagogia. Dewey elabora suas pesquisas a partir da noção da experiência, desenvolvendo-as de forma dinâmica, aberta e orgânica. Neste mesmo período, ele defende que a Pedagogia deveria se tornar um departamento independente dentro da academia, no intuito de formar especialistas em educação. Apoiado por William R. Harper, John Dewey tornar-se o novo chefe do Departamento dentro de Pedagogia dessa Universidade, além de ser, também, o chefe do Departamento de Filosofia. (WESTBROOK, 2010, p.130)

Reforça-se como o filósofo posiciona a importância do desenvolvimento da Pedagogia na educação, impondo e definindo até um departamento independente para a mesma. Segundo Mariconda (1980), o filósofo, ao entrar na Universidade, teve uma participação nos trabalhos da *Hull House*, onde “[...] teve a oportunidade de conhecer diretamente os problemas sociais e econômicos causados pela urbanização, pelo amplo progresso tecnológico e pelo crescente afluxo de imigrantes [...]”. Assim, Dewey, diversificou e ampliou os seus contatos com outros grupos da sociedade, como os operários, sindicatos, políticos de esquerda, entre outros. (MARICONDA, 1980, p.6).

Por outro lado, Dewey criou uma Escola-laboratório na Universidade de Chicago. Considerada a “[...] a primeira escola experimental da história da educação”

(*ibidem*, p.6), onde colocou as suas ideias e princípios filosóficos em práticas. Durante os dez anos que passou na Universidade de Chicago (1894 – 1904), o filósofo elaborou os princípios fundamentais de sua filosofia da educação e começou a vislumbrar o tipo de escola que queria com seus princípios (WESTBROOK, 2010, p.14).

O texto a seguir apresentará o desenvolvimento da escola-experimental de Dewey – na Universidade de Chicago – e o legado que deixou para a educação.

## 2.2 A escola de Dewey

A educação escolanovista ou Escola Nova foi um movimento em que educadores propuseram uma teoria e uma pedagogia ativa que “fosse investigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança” (GADOTTI, 2006, p. 142). Uma educação que valorizava a ação como prática educativa, a livre espontaneidade da criança, o trabalho e, principalmente - ao longo do tempo - colocando a experiência como método de aprendizagem.

Esse método aplicado (na educação) tendo uma relação com a ação, o trabalho, a educação, a sociedade, e também com a instrução, não foi o único fundamento para o filósofo construir por conta própria a sua escola. Dewey queria que uma escola desenvolvesse trabalhos ou atividades sempre na direção da dimensão social e da natureza. Uma atividade construtiva (dimensão social) e que ao mesmo tempo faz com que o aluno tenha um contato com a natureza. O filósofo resgata um exemplo de como o trabalho da carpintaria pode ser construtivo para o educando, sendo que esse tipo de trabalho trará ao aluno dois tipos de formação: a científica e a social. Contudo acompanhado “de um treinamento físico, concreto e positivo da vista e das mãos” (DEWEY apud WESTBROOK, 2010, p.22). Dewey propôs o programa de estudos que seria a base para o funcionamento das atividades práticas e teóricas na escola-laboratório. Com a premissa de que

a escola deve estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações de vida cívica, religiosa, econômica, política” (FILHO, 1980, p. 112).

O programa de estudos foi elaborado tendo como núcleo principal a “ocupação”. Um método de ensino em que fazia (não por obrigação) as crianças reproduzirem um tipo de trabalho ou atividade da vida social pertencente a ela ou paralelo a ela. Inicialmente o resultado da pedagogia de Dewey - perante esse programa - é “[...] proporcionar às crianças “experiências de primeira mão” sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias” (WESTBROOK, 2010, p.25).

Dewey identifica que a escola deveria ser uma forma de vida social, possibilitando aos alunos a reproduzir um trabalho realizado da vida social. De acordo com Westbrook (2010, p.22), em 1894 o filósofo inaugurou uma Escola-Laboratório que unisse a teoria à prática. A escola de Dewey, que ficou conhecida por experimentar a Psicologia funcional e a ética democrática, iniciou com 16 alunos e dois professores.

O filósofo constata que as atividades praticadas por estudantes devem ser constantemente construtivas, e devem ter duas dimensões: “de um lado, a dimensão social dessa atividade construtiva e, de outro, o contato com a natureza” (DEWEY apud WESTBROOK, 2010, p.22). O historiador apresenta em sua obra o núcleo do programa de estudos da escola de Dewey, que tinha essa pretensão de reproduzir um trabalho realizado direcionado para a vida social ou paralelo a ela. “Ocupação” foi o termo utilizado para designar o núcleo do programa de estudos (*Ibidem*, p.23).

Segundo Westbrook (2010, p.23-24),

as atividades ocupacionais se encaminhavam, por uma parte, ao estudo científico dos materiais e processos que requeriam na sua realização, e por outra parte, até sua função na sociedade e na cultura, o interesse temático pelas ocupações proporcionou não só a ocasião para a formação manual e a investigação histórica, mas, também, para trabalho em Matemática, Geologia, Física, Biologia, Química, Artes, Música, e Idiomas.

As atividades reproduzidas pelos alunos, na respectiva escola, não conduzem somente para a formação manual, mas também para as outras áreas de conhecimentos. Dewey valorizava os conhecimentos acumulados pela civilização, fazendo que as atividades praticadas interligassem com esses conhecimentos e as outras áreas. Para o filósofo, as atividades manuais praticadas na escola-laboratório teriam uma relação com os outros campos de conhecimentos (como a escrita, leitura, contar). Westbrook (2010, p.24) apresenta, por exemplo, como a leitura era ensinada para as crianças quando começavam a reconhecer a sua utilidade para resolver os problemas que enfrentavam suas atividades práticas.

Os objetivos didáticos e educacionais eram explicitamente evidenciados nas atividades práticas, valorizando constantemente os conhecimentos acumulados pela humanidade. Dewey não tinha uma estratégia clara ou uma pretensão para que todas as escolas dos EUA “se convertessem em instituições favoráveis a uma democracia radical” (*Ibidem*, p.27) ou a mesma pedagogia que a escola-laboratório colocava em prática. Todavia, segundo Westbrook, o filósofo tinha uma esperança de que a sua escola e pedagogia que defendia servissem de uma fonte de inspiração para as escolas públicas do país que estavam em transformação.

A escola de Dewey se localizava em um bairro nobre, onde muitos trabalhadores liberais e indivíduos tinham condições econômicas favoráveis, afastada assim de bairros preconizados e marginalizados. De acordo com Westbrook (2010), o êxito da escola se deu ao seu afastamento ou isolamento de áreas de conflitos, divisões e desigualdades sociais. Para o historiador, o isolamento tornava difícil a reprodução da sociedade, já que era uma pequena escola onde tinha professores bem qualificados e em contatos com grandes intelectuais da Universidade de Chicago.

A escola-laboratório dirigida por Dewey não durou muito tempo, por razões de conflitos internos na própria Universidade de Chicago. O filósofo deixou a escola após sua esposa ser despedida sob ordens do presidente Harper, já que se aliou aos técnico-administrativos e professores da recém-fundada escola do coronel Francis Parker. Segundo Westbrook (2010, p. 28), “a perda da Escola Experimental deixou o campo livre para que outros interpretassem, aplicassem e amiúde deformassem as ideias pedagógicas de Dewey”.

Dewey, mesmo com a perda de sua escola não deixou de ser um crítico ativo da educação estado-unidense. O filósofo iniciou uma série de viagens ao exterior para apoiar os esforços reformistas do Japão, China, Turquia, México, URSS e Escócia. Cambi (1999, p. 547) aponta que foram nesses países que o seu “pensamento filosófico e pedagógico se difunde e se afirma como um dos instrumentos mais eficazes para enfrentar e superar a crise pós-bélica”.

### 3 PEDAGOGIA E DEMOCRACIA EM DEWEY

Ao enfatizar a importância das atividades práticas na educação, Dewey se posiciona contra o ensino baseado na exposição teórica de conceitos e na memorização, ao mesmo tempo em que se opõe a uma visão romântica e idealizada da infância.

Dewey se afasta das ideias convicidas dos partidários de uma educação tradicional, “centrada no programa”, por eles não relacionarem as disciplinas escolares ou do programa de estudos com os interesses das crianças. Para os defensores dessa respectiva educação, encabeçados por William Torrey Harris, a transmissão da sabedoria acumulada pela civilização seria repassada de forma gradual e sistemática. Dewey apontava que os tradicionalistas esperavam da criança simplesmente “que recebesse, que aceitasse. Cumpria seu papel quando se mostrava dócil e disciplinada” (DEWEY apud WESTBROOK, 2010, p. 16).

#### 3.1 A noção de experiência em Dewey

Dewey trouxe a reflexão sobre como a experiência, a vida e a aprendizagem não podem andar separadas, e como a educação tem uma função de reconstrução e reorganização da experiência. Este texto será desenvolvido a partir da obra de Teixeira (2010) e Cambi (1999), sobre Dewey.

Teixeira esboçou algumas conclusões reflexivas de Dewey, referentes ao processo das experiências reais, das experiências educativas e a função da educação como um processo educativo e como reconstrução e reorganização da experiência.

Para o educador brasileiro (2010, p. 33), tudo está em perpétua transformação ou em uma relação mútua entre os elementos ou corpos, apresentando sempre uma modificação entre eles. Definindo o conceito de experiência, seguindo Dewey, Teixeira afirma: “Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência” (TEIXEIRA, 2010, p. 33). O mesmo identifica, na perspectiva de Dewey, que a experiência não é exclusivamente voltada para o plano humano, mas também para o mundo físico e o plano da vida. No mundo físico, quaisquer experiências não têm nenhum objetivo de o organismo adaptar-se ao ambiente, ou seja, “os corpos não *fazem questão* de conservar o seu caráter” (*ibidem*, p.33). Já no plano da vida e no plano humano, há uma “preferência, seleção e adaptação,

buscando o corpo conservar seu organismo”. Contudo, no plano humano, amplia-se para a reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência.

Percebe-se que a experiência (a partir da perspectiva do filósofo) não é um resultado ou algo que se oponha à natureza, mas sim uma fase da natureza, sendo uma “forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram - situação e agentes são modificados” (TEIXEIRA, 2010, p.34). Quando ocorre uma experiência, os dois elementos envolvidos – agente e situação – são modificados surgindo um “novo” agente e uma “nova” situação. Esse olhar de Dewey sobre a experiência (como uma interação com a natureza) se opõe ao velho dualismo entre a natureza e a experiência, na medida em que a experiência deixa de ser vista como um simples instrumento de análise da natureza (*ibidem*, p. 34). Teixeira apresenta, por exemplo, uma situação em que ocorre uma forma de interação entre dois elementos e que simultaneamente o agente do conhecimento e uma coisa conhecida são modificados (TEIXEIRA, 2010, p.34).

A árvore que era apenas objeto de minha experiência visual, passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer em outros aspectos: úteis, medicinais, de resistência, etc. Depois dessas experiências, eu e a árvore somos alguma coisa diferente do que éramos antes (TEIXEIRA, 2010, p. 34)

Reforça-se como acontece a interação entre os dois elementos e a modificação dos mesmos e como as experiências podem proporcionar uma transformação no mundo em que vivemos.

Neste processo de experiência, Dewey aponta que a experiência em si não é cognitiva, embora possa vir a sê-la. Teixeira (2010, p.35) apresenta como o Hart classifica as experiências em três tipos fundamentais: I. o primeiro tipo se destaca como as experiências que nós (seres humanos) *temos*, mesmo quando nem nos damos conta disso; II. o segundo constitui-se nas experiências refletidas e com elas podemos chegar ao *conhecimento*, à *apresentação consciente*; III. no “terceiro tipo de experiência é o dos vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que presente e adivinha” (TEIXEIRA, 2010, p. 35).

De acordo com Teixeira (2010, p.26), os dois últimos tipos de experiências – que Hart classifica – formam as experiências humanas, constituídas por meio da linguagem e da comunicação entre os homens. São nessas experiências humanas, segundo o intelectual brasileiro, que fornecem para os seres humanos o material e a

direção para as experiências futuras, ou seja, será por meio dessas experiências que se dá a evolução do homem.

Como dito anteriormente, a interação entre os fatores – resultando a experiência - não será primariamente cognitiva, ou seja, não terá uma percepção levando-os para a aquisição de conhecimento. Para Teixeira (2010, p.37), uma experiência sem esse tipo de percepção, de análise e de pesquisa é considerada pouco significativa para a vida humana e, concomitantemente, não fornece nenhum instrumento para nos assenhorearmos melhor das realidades que nos circundam.

O intelectual brasileiro evidencia como Dewey articulou a vida, a experiência e aprendizagem, e como elas não se separam. Vimos que quando a experiência é cognitiva, isto é, tem um elemento de percepção, de análise e de pesquisa, a sua significação, para a aquisição do conhecimento será maior para a vida humana. Em suma, quando o processo da experiência atinge esse nível de percepção, sempre ocorrerá aprendizagem de novos aspectos (TEIXEIRA, 2010, p. 37). De acordo com Dewey, Teixeira (2010, p.37) apresenta que se a vida humana é um tecido de experiências e que estamos constantemente tendo essas experiências, a vida também é um processo de uma longa aprendizagem. Isto é, a vida humana está constantemente e simultaneamente nutrindo a as experiências e a aprendizagem.

Como vimos anteriormente, Westbrook (2010, p. 15) destaca que o pensamento é um instrumento destinado a resolver os problemas das experiências humanas. Entre as experiências se destaca a experiência educativa que pode ser definida como “essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (TEIXEIRA, 2010, p. 37).

Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais (TEIXEIRA, 2010, p.37)

Reforça-se que quando analisamos ou percebemos no antes e depois do processo das experiências com a participação do pensamento, teremos uma experiência reflexiva, além de que os novos conhecimentos adquiridos serão mais extensos do que antes do processo. Para a filosofia deweyana, a educação tem um papel no processo da experiência. De acordo com Teixeira (2010, p. 37), educar-se é crescer, não já só no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual e no sentido humano. Uma vida

para o homem cada vez mais larga, mas bela e um mundo cada vez mais adaptado para o homem.

A partir de como a experiência pode alargar os conhecimentos e dar mais sentido e significação profunda para a vida, Teixeira apresenta em que consiste a educação diante desse processo. No texto, a seguir será apontado como Dewey definia a educação diante do processo de experiência, a partir da obra de Teixeira.

### **3.2 Educação em Dewey**

A conceituação da educação para o filósofo distancia-se dos conceitos tradicionais que a civilização trazia, de que seria um “*desdobramento* de forças latentes internas, sejam elas físicas, naturais ou culturais e históricas” (TEIXEIRA, 2010, p.38). Percebe-se que há um processo educativo e que a aquisição do conhecimento sucede aos resultados. O intelectual brasileiro menciona, inclusive, que o dualismo ou mesmo a divisão entre o processo educativo e o resultado - a que a filosofia deweyana se opõe -, caracteriza uma divisão entre a vida e a educação.

Segundo a concepção de Dewey, pode-se definir a educação como um *processo de reconstrução e reorganização da experiência humana, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras* (*ibidem*, p. 37), ou seja, através da experiência reflexiva - que contém o elemento de percepção, de pesquisa e de análise - pode fazer com que nos tornemos mais aptos para dirigir novas experiências.

A filosofia de Dewey aponta que a educação é um fenômeno direto da vida humana, dado que a reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana (TEIXEIRA, 2010, p.38). Entende-se que na pedagogia deweyana, a vida nada mais é que um tecido de experiências e que o processo de reconstrução da experiência caracteriza e define a educação. Compreende-se que a vida não tem dissociação com a educação.

Teixeira aponta a “contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência” (*ibidem*, p.38), ou seja, essa reconstrução da experiência que procede pela reflexão será um meio para aperfeiçoar os nossos conhecimentos e garantir o melhor percurso e direção para as experiências futuras do indivíduo. Logo a “experiência não se limita ao ato no presente,

mas também remonta ao que foi aprendido no passado e se reporta ao futuro para se aprimorar a inteligência quando existe algum problema [...]” (SANTOS, 2011, p. 5)

Teixeira evidencia, na definição de educação por Dewey, que o resultado se identifica com o processo ou o meio. Para Dewey, aprendemos e nos educamos a partir das nossas experiências vividas cotidianamente, ou seja, o resultado da educação se identifica com o processo que está em curso.

A pedagogia deweyana não conceitua a educação somente como reconstrução e reorganização da experiência humana, mas também, uma educação como necessidade de vida social. Percebe-se que quando um indivíduo ou um animal morre, a vida continua em outros seres vivos, “cada vez mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade” (TEIXEIRA, 2010, p. 39). Para o educador, se há renovação e readaptação com a vida física e animal, a vida social também tem a sua renovação e transmissão, por intermédio da educação. Para Dewey, o que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação será para a vida social (DEWEY, apud TEIXEIRA, 2010, p.39).

Segundo o intelectual brasileiro, a vida social pode ser um conjunto de crenças, costumes, instituições, ideias e linguagens, que são levadas da geração adulta para a geração mais nova ou infantil. Teixeira (2010, p.40) esclarece que sem essa *transmissão* de valores sociais entre as gerações, os indivíduos da sociedade retornariam para as condições de primitivismo.

A filosofia de Dewey aponta que a sociedade não se perpetua somente por transmissão dos valores sociais – por meio da comunicação -, mas a existência da própria sociedade “se traduz *em* transmissão e *em* comunicação” (TEIXEIRA, 2010, p. 40). De acordo com Dewey, o educador identifica que a sociedade não constitui somente a partir da “proximidade física” ou da “identidade fim”. Para o filósofo, a sociedade

“pressupõe consciência comum desse fim, participação inteligente na atividade coletiva, compreensão comum. E isso não se efetua sem comunicação, sem mutua e permanente informação. Em seu sentido genuíno, sociedade é, pois, comunicação ou mutua participação.” (*Ibidem*, p.40)

Reforça-se como a comunicação e a mútua informação têm os papéis fundamentais para garantir a compreensão comum e a participação inteligente na atividade coletiva. De acordo com Teixeira (2010, p. 40), o filósofo identifica que a *comunicação é educação*, dado que os agentes que praticam a comunicação – o receptor

e o emissor – sofrem as devidas mudanças após a interação. O agente receptor ou o que recebe a informação tem uma nova experiência e o que está emitindo a informação “se muda e se transformar no esforço para formular a sua própria experiência” (*Ibidem*, p.40).

O educador, seguindo Dewey, menciona que o processo da vida coletiva consiste em ensinar e aprender. Neste processo, Dewey, identifica dois tipos de educação que a sociedade executa: a educação indireta e a educação formal e direta. Respectivamente, a primeira é direcionada para a reconstrução e reorganização da experiência, sendo a segunda, uma educação como mecanismo especializado e sistemático. Para Teixeira, a educação formal, a escola, corre perigos:

Que se esqueça na escola a sua função substitutiva e, ao invés de educação, se esteja aí a obrigar a criança a deveres insípidos e contraproducentes. Que a escola, deslembada da sua função, se torne um fim em si mesmo, fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola mas não da vida (TEIXEIRA, 2010, p.41)

A educação, para Teixeira, não tem somente a função de transmitir os conhecimentos adquiridos pela civilização (crenças, valores, religiões, etc.) dos adultos para as gerações mais novas ou infantis, mas também será considerada um processo importante em que a criança se desenvolve, cresce e amadurece. Observe-se que o autor se refere a crescer não só no sentido fisiológico, mas também espiritual e intelectual. E esse processo de crescimento é uma constante reorganização e reconstrução da experiência.

Esse processo acontece por meio das atividades educativas, originárias do próprio organismo ou do meio ambiente, que são dirigidas pelo meio social. Constata-se que o meio terá as condições essenciais para determinar a direção do processo educativo, promovendo, estimulando e/ou inibindo essas atividades.

Teixeira identifica que a educação sendo um resultado “de uma interação, por meio da experiência, do organismo, com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade” (*Ibidem*, p.43). Para ele, não poder ter uma atividade educativa ou reorganização consciente da experiência sem direção, sem governo e sem controle. Seguindo Dewey, Teixeira afirma e crítica que todo o problema da educação é de *redireção*. Por exemplo, uma criança que está aprendendo a falar a língua materna, não precisa necessariamente de uma direção, mas

sim de redireção, “no intuito de se lhe corrigirem, ajustarem, economizarem e ordenarem as experiências educativas” (*Ibidem*, p. 43).

De acordo com Teixeira, o meio social pode dirigir as nossas atividades educativas de dois modos: por *treino* e pela educação. O primeiro “nos leva apenas a certa conformação externa com hábitos e práticas de cujo sentido não participamos integralmente” (*Ibidem*, p.43), isto é, um hábito praticado com uma conformidade mecânica, sem algum tipo de significação social ou de educação. Aponta como exemplo que se se condiciona uma criança a curvar-se cada vez que uma pessoa entre na sala, provavelmente ganhará esse hábito. Teixeira identifica que há uma conformidade da criança e uma ausência de significação social para ela, além de que a criança não está se educando a partir desse hábito. Para ele, a verdadeira educação tem que levar a criança além “dessa aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições também duramente externas” (TEIXEIRA, 2010, p.44). A compreensão comum ou de uso comum será fundamental para o aprender e o ensinar da criança, além de identificar a educação como social.

O meio social é fundamental na pedagogia deweyana, pois tem uma relação intrínseca com a educação, a atividade educativa e o processo educativo. O ambiente escolar não será desprezado nesta relação, já que é onde as crianças estão inseridas para desenvolver o processo de aprendizagem e adquirir o conhecimento. Teixeira, seguindo Dewey, considera que não há um meio através do qual podemos controlar ou governar a educação das crianças, mas se pode preparar o ambiente em que a criança age, pensa e sente. Na concepção deweyana, as escolas “são também meios organizados intencionalmente para o fim expresso de influir moral e mentalmente sobre os seus membros” (*Ibidem*, p.46).

Dewey identifica três características ou condições essenciais para que esse *meio especial* de educação – a escola – forneça um ambiente em que a “criança venha crescer em saber, em força e felicidade” (*Ibidem*, p.46). Essas condições resultam um ambiente: *simplificado*; *purificado*; e com integração social. Para o filósofo a escola deve almejar um ambiente simplificado em meio uma série de complexidade que dificulte o acesso da criança e a sua participação, além de promover a purificação do local referentes aos defeitos da sociedade. Por último, Dewey preza por um ambiente de integração social em que todos os malefícios que a sociedade produz– separação, divisão, o isolamento, etc.- não sejam reproduzidos no ambiente escolar. Teixeira enfatiza, segundo a

concepção de Dewey, que a escola deve ser uma casa de confraternização de todas as influências (TEIXEIRA, 2010, p.46).

Teixeira destaca a importância do meio social para o desenvolvimento do processo educativo. Ademais, apresenta como esse processo tem relações com o indivíduo, isto é, de que modo os seus impulsos do organismo entram no ato educativo ou na educação. De início, o educador enfatiza que há impossibilidade de o indivíduo estar separado do meio social, ou seja, não tem como separar o mesmo da sociedade.

Como dito anteriormente, a interação entre o organismo e o meio ambiente em que o indivíduo vive provoca as atividades educativas que são respostas aos estímulos específicos. Teixeira expõe um novo conceito que é a *correspondência*, uma relação com o estímulo e o órgão estimulado. Para ele, “isso é evidente em atividades rudimentares, em que há um estímulo específico para provocar uma atividade específica” (TEIXEIRA, 2010, p.47). Um exemplo dado é quando há a presença do som no ambiente, conseqüentemente o ouvido ouve.

Teixeira destaca que nem todos os indivíduos estão sujeitos aos estímulos específicos que despertam respostas certas e definidas. A criança, por exemplo, tem “em multidão os estímulos que apelam para respostas múltiplas, devendo, pois, haver um trabalho amplo de coordenação e ajustamento” (TEIXEIRA, 2010, p.48). A criança terá múltiplos estímulos que carecem de respostas múltiplas, cabendo selecionar, focalizar e ordenar a direção da atividade educativa. Essa direção nunca poderá ser puramente externa, mas também tem que ter a participação do indivíduo no processo ou como Teixeira diz: “as respostas ou reações têm que nascer de tendências existentes no indivíduo, o qual participa, deste modo, profundamente, da direção que tiverem os seus atos” (*Ibidem*, p.48). Teixeira aponta um exemplo hipotético de uma criança aprendendo a utilizar um objeto físico.

Imaginemos um principiante que está aprendendo a patinar. As energias despendidas não têm, a princípio, exatidão nem ordem. São dispersivas e centrífugas. Progressivamente é que se vão selecionando as reações mais ajustadas, é que o esforço se vai circunscrevendo a um objetivo mais determinado, e se coordena, por fim, a atividade no trabalho almejado (TEIXEIRA, 2010, p.48).

Nesse contexto, ainda é identificada a importância da compreensão comum dos objetos ou em outras atividades comuns, a partir da participação dos outros indivíduos ou educandos. Teixeira destaca que esse processo de participação tem uma finalidade de o educando ou o indivíduo se adaptar integralmente à situação e que “habituem os

educandos para uma participação efetiva nas atividades associadas” (TEIXEIRA, 2010, p. 49).

De acordo com Teixeira (2010), no processo educativo, o indivíduo e o meio social são dois fatores harmônicos, isto é, não têm características dualistas. Além de que “o meio social e o meio escolar, se bem compreendidos, devem fornecer as condições pelas quais o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade” (*Ibidem*, p.50). As condições podem ser a organização do ambiente, como citadas anteriormente.

O educador afirma que não há oposição ou dualismo entre a sociedade e o indivíduo, já que os dois “são produtos e fatores de uma situação única – vida social – e que essa situação por isso mesmo que é o resultado de uma constante interação de elementos diversos” (TEIXEIRA, 2010, p. 50). Não há, portanto, uma separação entre eles, sendo que esses dois termos fazem parte de um mesmo processo em desenvolvimento.

Teixeira, seguindo a pedagogia deweyana, identifica no processo educativo que a capacidade humana de aprender alguma experiência real para ser utilizada no futuro é indefinida, isto é, o momento do homem de aprender algo não é limitado. O aprender, como dito anteriormente, não está associado necessariamente ao crescimento biológico. Para o educador, o crescimento natural é mais visível na geração infantil onde a criança tem o seu máximo de intensidade. Segundo Teixeira (2010), existem algumas condições em que se opera o crescimento, porém trataremos somente da *imaturidade*.

A imaturidade, na concepção deweyana, não se posiciona como uma questão negativa ou uma falta ou ausência de conhecimento, mais sim, uma força de crescimento e desenvolvimento. De acordo com Muraro (2015, p.4), “este conceito tem um sentido positivo e se contrapõe ao sentido negativo como falta, vazio, ou ser inferior, precário, débil.”

Teixeira considera, ao contrário do senso comum, que o termo imaturidade “indica poder, força de crescimento e desenvolvimento, capacidade de construir”, e não somente falta, privação; e crescimento, qualquer coisa que enche o intervalo entre imaturo e o adulto” (TEIXEIRA, 2010, p.51). A concepção negativa de imaturidade é considerada, na pedagogia deweyana, errônea em dois sentidos: I. retrata que o crescimento do indivíduo irá somente até certa idade; II. aponta que a educação é uma simples “preparação para a vida – teoria que justifica todo o isolamento e artificialismo com que se organiza a escola” (*Ibidem*, p. 51). Considerar o adulto como um padrão fixo a que deseja conformar os alunos é uma das críticas de Teixeira. Para ele, isso

reduz a educação e faz com que a criança se torne um modelo para ser “à imagem e semelhança dos pais”.

### 3.3 Instrumentalismo em Dewey

A prática e/ou ação foram de extrema importância para a construção da pedagogia deweyana. O filósofo desenvolveu o pragmatismo, chamado por ele de Instrumentalismo, que além de comprovar o pensamento por meio da ação tem o objetivo de comprovar a “validade mediante a experimentação”.

O autor do livro *Experience and Education (1938)*<sup>3</sup> diferenciou o seu Instrumentalismo do pragmatismo de Charles S. Peirce e William James. Distanciou-se das convicções do pragmatismo de James em relação à sua justificativa nas crenças religiosas – principalmente no campo educacional - e de um pragmatismo restrito de Peirce (MARICONDA, 1980, p. 7). Segundo Westbrook, opondo-se ao idealismo puro para orientar-se pelo pragmatismo e pelo naturalismo<sup>4</sup> (na década de 1890), Dewey, critica a teoria tradicionalista que afirmava o dualismo entre pensamento e ação, pensado e pensamento, mente e mundo. O desenvolvimento de sua teoria do conhecimento reprovou esse dualismo, além de ter uma posição sobre como o pensamento constituía-se.

Na sua teoria do conhecimento, construída “sobre a base de uma Psicologia funcional - tributária da biologia evolucionista de Darwin e do pensamento pragmatista de seu amigo William James” (WESTBROOK, 2010, p. 14), o pensamento - para Dewey - é uma fase indispensável da ação. A busca para demonstrar como o pensamento vem por meio da ação, que através dela será transformada em conhecimento, passou a ser uma das principais questões de estudo para o seu Instrumentalismo.

Dewey incumbiu-se de ser um dos maiores divulgadores da filosofia do pragmatismo do século XX, deixando um legado a essa corrente de pensamento. Como

---

<sup>3</sup> Experiência e educação foi publicado no Brasil, em 1971, pela Cia. Editora Nacional.

<sup>4</sup> Segundo Dicionário Filosófico, o naturalismo, além de seu emprego em estética (pintura, escultura, literatura) para designar a concepção segundo a qual o artista deve tomar a natureza em sua crueza como modelo, o termo aplica-se ao conjunto das doutrinas filosóficas que negam a existência do sobrenatural e de qualquer princípio transcendente e que só admitem como norma ou realidade a natureza como aparece na experiência (DUROZOI; ROUSSEL, 1993, p. 336).

escritor e colaborador da revista *International Encyclopedia of Unified Science*<sup>5</sup>, o seu pensamento iria fazer com que ganhasse notoriedade entre os integrantes do movimento chamado positivismo lógico ou neopositivismo<sup>6</sup>. William James declarou que a obra de Dewey, *Studies In Logical Theory* (1903), foi fundamental para a elaboração e o alicerce do pragmatismo, além de que esta obra retrata o pensamento como um fator natural do ser. Dewey desenvolverá nesta obra a ideia de que o pensamento é um processo natural, ou seja, o pensamento não é “um aglomerado de impressões sensoriais [...] nem a fabricação de algo chamado “consciência”, nem muito menos a manifestação de um “Espírito Absoluto” (*ibidem*, p.14). O pensamento para Dewey é um instrumento disponível para todos e que ao longo do desenvolvimento histórico da civilização, havia evoluído para servir aos interesses da sobrevivência, bem-estar e a continuidade do ser humano.

As ideias e princípios, segundo Dewey, são voltados, teoricamente e na prática, para a necessidade da resolução de problemas que ocorrem cotidianamente. Desejava que fossem aplicados no campo educacional, especificamente no ensino das ciências naturais nas escolas norte-americanas.

O Instrumentalismo de Dewey na pedagogia se resume no método científico, na verificação de hipóteses e principalmente nos princípios da experimentação do educando, por isso, a pedagogia deweyana tem a missão de fazer o estudante praticar a experimentação e a ação. O centro de aprendizagem irá focar no “fazer” do estudante, sendo que em nenhum momento o professor ou o educador torna-se a autoridade do meio educativo.

Gadotti (2006) aponta na sua obra que a proposta pedagógica de Dewey também se resumia em como a educação pode resolver os problemas que ocorrem cotidianamente e como eles nos fariam pensar. Gadotti apresenta um processo de 5 (cinco) estágios que, segundo Dewey, caracterizam o ato de pensar e como este pode transformar-se em uma reconstrução e reorganização da experiência. Para ele os estágios são:

---

<sup>5</sup> Enciclopédia Internacional de Ciência Unificada (tradução Livre). Essa enciclopédia foi uma série de publicações direcionadas para a ciência unificada. No país da América do Norte (EUA) só foi publicada em 1938.

<sup>6</sup> O positivismo lógico ou neopositivismo foi um movimento filosófico iniciado por um grupo que ficou conhecido como Círculo de Viena, no meado do século XX na Áustria. Um círculo de filósofos que discutiam sobre os fundamentos filosóficos e os seus métodos, valorizando o método indutivo como principal instrumento na produção do conhecimento.

1º) uma necessidade sentida; 2º) a análise da dificuldade; 3º) as alternativas de solução do problema; 4º) a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas; 5º) a ação como a prova final para a solução proposta que deve ser verificada de maneira científica (GADOTTI, 2006, p.144)

Para melhor compreensão sobre como os problemas ou necessidades podem fazer com que a geração infantil utilize isso como aprendizado, sendo uma experiência concreta da vida, apresentaremos uma ilustração de Kilpatrick<sup>7</sup> que Teixeira (2010, p. 62) utilizou em sua obra. Essa ilustração mostra a situação de uma determinada criança que quer alimentar-se por si só: 1. a criança sentirá a necessidade de comer sozinha com uma colher; 2. sentirá uma dificuldade pois, sabe como segurar uma colher, mas ainda falta alguma coisa para alimentar-se por si só; 3. experimenta novamente com ajuda e depois sem ajuda; 4. afinal acerta e aplica a habilidade que lhe faltava; 5. ao final, a criança alimenta-se por si mesma.

Westbrook (2010) traz um exemplo de como a necessidade de algo para combater os problemas, fazia com que a criança tivesse um interesse pelo aprendizado. Para ele “a leitura, por exemplo, era ensinada quando as crianças começavam a reconhecer sua utilidade para resolver os problemas que enfrentavam suas atividades práticas” (WESTBROOK, 2010, p.24).

Teixeira apontou como esse tipo de experiência é importante para a geração infantil, como aprender “é indispensável à vida (vida em progresso)” e “como aprender, nesses casos, importa em uma *atividade criadora*, mesmo que seja auxiliada por outrem” (TEIXEIRA, 2010, p. 62). Segundo o educador, Kilpatrick, sinaliza que esses tipos de aprendizagem são intrínsecos à vida, voltados para o processo de viver das crianças. Dewey buscava exatamente esse tipo de relações para o funcionamento da sua escola-laboratório, criando a “ocupação”.

Vimos que a “ocupação” que o filósofo criou, reproduzia um tipo de trabalho realizado que fazia parte da vida social ou paralelo a ela. As atividades ocupacionais foram desenvolvidas a partir de estudos científicos dos materiais (um trabalho manual), além de ocasionar interesse na investigação histórica. Dewey recebeu diversas críticas dos tradicionalistas (centrados no programa), por não ensinar conhecimentos acumulados pela civilização. Contudo, o filósofo deixa claro que a partir do momento

---

<sup>7</sup> William Heard Kilpatrick (1871 – 1965) foi um filósofo e pedagogo americano defensor de uma educação progressista, no início do século XX. Defendia uma educação que atividades sejam práticas, de preferência manuais. Kilpatrick foi um dos discípulos de John Dewey, que também estava preocupado com a formação do homem para a democracia.

que as atividades educativas estão sendo desenvolvidas, as crianças têm acesso aos conhecimentos acumulados pela civilização. Dewey, diz que

a criança vai à escola para fazer coisas: cozinhar, coser, trabalhar a madeira e fabricar ferramentas mediante atos de construção simples; e neste contexto e como consequência desses atos, se articulam os estudos: leitura, escrita, cálculo etc. (DEWEY apud WESTBROOK, 2010, p. 24)

A partir do momento que a criança está desenvolvendo as atividades temáticas proporcionadas pela ocupação, a mesma estará tendo a oportunidade de aprender: cálculos matemáticos; técnicas de escrita; a geografia; entre outros.

As ideias pedagógicas que Dewey desenvolveu ao longo de sua vida, não ficaram totalmente a salvo das críticas. Os partidários tradicionalistas (centrados no programa) e os românticos (centrados na criança), foram alguns grupos que criticavam negativamente os métodos de ensino que Dewey desenvolveu na sua Escola. Os tradicionalistas, que tinham um desejo de impor os conhecimentos adquiridos pela civilização de forma gradual e abstrata, não tinham os métodos de investigação experimental que Dewey defendia em seu ensino. Dewey foi comparado aos românticos, que defendiam os interesses infantis acima do ensino das disciplinas. Ele, no entanto, discordava dos que consideravam “as faculdades e os interesses dos alunos como algo importante em si” (DEWEY apud WESTBOOK, 2010, p. 17). Para o filósofo seria errôneo “cultivar as tendências e interesses das crianças “tais como são” (WESTBROOK, 2010, p. 17).

### 3.4 Democracia na pedagogia deweyana

A reforma social foi uma das pautas importantes na pedagogia de Dewey. Para ele, a educação é um instrumento social que teria um papel fundamental para o início e o progresso da reforma na sociedade. Westbrook destaca que

Na medida em que a escola desempenha papel decisivo na formação do caráter das crianças de uma sociedade, pode, se a prepara para isso, transformar fundamentalmente essa sociedade. A educação constitui uma espécie de caldo de cultura que pode influenciar eficazmente o curso de sua evolução (WESTBROOK, 2010, p.21).

Reforça-se novamente a presença da educação, e a sua reformulação, para o desenvolvimento do intelecto e do papel prático educativo da criança, tendo o objetivo de construir uma nova sociedade. A criança não seria o “centro da educação”, como queriam os reformadores românticos (centrados da criança), mas sim um ator ideal para o início de uma educação/sociedade progressista e democrática. O filósofo aponta também que para a escola e a educação serem agentes de uma transformação social, seria necessário reconstruí-las por completo. Essa reforma social proposta por Dewey, não tinha a pretensão ou objetivo de propor a derrubada da ordem do capital (o regime político-econômico capitalista) como queria Karl Marx (1818 - 1883) e os outros revolucionários que defendiam um outro tipo de regime (socialista, comunista, etc). Para Dewey, a escola não devia se limitar a reproduzir a sociedade, mas ajudar a transformá-la.

O reformador educacional enfatiza a importância da democracia no campo pedagógico e, principalmente, nos estados de seu país (EUA), tendo o objetivo de “transformar as escolas do país em instrumentos da democratização radical da sociedade estadunidense” (WESTBROOK, p. 22, 2010). Dewey, como filho de liberais com boas condições financeiras, tinha da democracia uma visão liberal, sem criticar mais radicalmente o capitalismo.

Esse tipo de visão do regime político democrático e dos métodos da democracia inspirou as suas ideias pedagógicas e as práticas na sua escola-laboratório, na Universidade de Chicago. O filósofo persistia que a democracia no campo educacional e também na sociedade, seria o mais eficaz para a não reprodução social, o desenvolvimento do espírito democrático da criança e do adulto, o interesse da criança

pela educação. Defendia uma gestão democrática para o seu programa de estudos e para o campo institucional da educação e o interior das escolas.

Dewey, juntamente com a sua crítica ao modelo tradicional de ensino nas escolas nos Estados Unidos, apontava algumas soluções em torno das ideias democráticas. Uma de suas críticas é como as escolas empregavam com os alunos um método padrão de ensino, ou seja, “requeriam que todos os alunos da classe lessem os mesmos livros e simultaneamente, e recitassem as mesmas lições” (WESTBROOK, 2010, p.20). Chamava esse tipo de ensino de métodos “individualistas”. Manacorda aponta também uma das críticas de Dewey em relação a esse método de ensino dos tradicionalistas, ou seja, os que eram a favor de um programa de estudos centrados só no acúmulo do conhecimento adquirido pela civilização:

Dewey sintetiza argutamente a história passada e futura da escola, definindo o sistema de instrução do velho mundo como “a escola como mosteiro”, onde se ensinam os “três erres” (reading, (w) riting, (a) rithmetic: isto é, ler, escrever e contar), com a rígida separação das matérias e onde domina a discriminação e a seletividade. (MANACORDA, 2006, p.318)

Segundo Manacorda, em 1899, o método de ensino baseado no “fazer” - que Dewey sugere em suas obras - ainda está relacionado em grande parte com “o fazer camponês e artesanal - diríamos individualista e pré-industrial -, que ainda era estatisticamente predominante nos Estados Unidos no início de sua carreira de filósofo e de pedagogo” (MANACORDA, 2006, p. 319). Dewey observava também que com o desenvolvimento do industrialismo e concomitantemente a produção de fábrica se tornando um pouco mais “moderna”, exigia-se uma transformação no campo educacional.

A discriminação e a seletividade - apontadas por Manacorda, que foram identificadas por Dewey - não são os únicos elementos que ocorrem nesse tipo de ensino. O desinteresse pela aula, a perda do espírito social, a ausência do sentimento de pertencimento na sociedade, e principalmente o não desenvolvimento do espírito democrático, foram apontadas por Westbrook como consequências dos métodos individualistas que Dewey identificava. O escritor que aponta essa questão refere-se a um exemplo que Dewey trouxe em suas obras. Quando, em uma escola, o espírito social é substituído por emoções (como o medo, a frustração, a emulação, etc) ou atitudes (rivalidades, etc) consideradas ruins, estas podem fazer com que o educador não aproveite o “desejo natural da criança de dar, de fazer, isto é, de servir” (DEWEY apud

WESTBROOK, 2010, p. 20), além de não desenvolver o necessário espírito democrático no aluno/educando. Dewey apontava que em um campo educacional voltado para a democracia em que o aluno sinta o sentimento de pertencimento e para qual contribua - na instituição (escola) e também na sociedade -, os alunos teriam uma consciência e responsabilidade de uma vida moral democrática. Para Westbrook, Dewey identificava que não seria fácil fazer com que a educação ajudasse “as crianças a desenvolver um “caráter” - conjunto de hábitos e virtudes que lhes permitam realizar-se plenamente desta forma” (WESTBROOK, 2010 p. 19-20), além de uma criação com condições favoráveis “para a formação do sentido democrático” (ibid., p. 20). Para isto, uma escola deveria se organizar como uma comunidade cooperativa democrática.

Dewey não propunha as ideias democráticas somente no campo educacional, mas também, no processo de trabalho e na política. Em sua escola-laboratório ou escola experimental, Dewey, deixava claro que os professores deveriam participar fortemente da gestão escolar, criticando também “as escolas que não permitiam que os professores participassem das decisões que influíam na direção da educação pública” (WESTBROOK, 2010, p. 26).

O trabalho dos professores se organizava de uma maneira muito parecida à das crianças. Semanalmente os professores se reuniam para examinar e planejar o trabalho e, ainda que, sem dúvida, se vissem limitados em suas críticas pela imponente presença de Dewey, desempenhavam uma função ativa na elaboração do programa escolar (WESTBROOK, 2007, p. 27).

O trecho acima indica como era feita uma gestão democrática, a partir das perspectivas de Dewey, na escola experimental em que o mesmo praticava as suas ideias pedagógicas. O filósofo queria a democracia não apenas como regime político, mas garantindo as práticas democráticas no processo de trabalho nas escolas públicas.

Westbrook destaca uma crítica ao controle e à manipulação de indivíduos da política no campo educacional, que Dewey identificava e denunciava: o domínio de escolas por grupos de “políticos corruptos” impedindo a participação democrática dos professores. Dewey, mesmo não tendo sido um crítico ao sistema capitalista, foi alvo de múltiplas críticas tanto de conservadores como de educadores progressistas, na medida em que queria uma educação profissional que “em primeiro lugar, modificasse o sistema laboral existente e, finalmente, o transformasse” (DEWEY apud WESTBROOK, 2010, p. 29).

Dewey foi um dos educadores que mostrou uma grande coerência entre as teorias e as práticas pedagógicas no decorrer de suas obras, por isso não será fácil trazer aqui as múltiplas recomendações ou sugestões metodológicas da sua pedagogia, mas as principais conclusões das reflexões de Dewey, perante as mudanças nas relações produtivas e sociais nos Estados Unidos. As observações do filósofo perante as relações entre a educação, produção e sociedade, junto com a sua pedagogia *learning by doing* (que é o centro da unidade de instrução e trabalho de sua escola), foram os principais motivos para a criação de sua escola-laboratório ou, como alguns diziam, uma escola-experimental.

Manacorda aponta uma concordância e algumas divergências entre Dewey e Marx. Dewey queria uma escola ou ensino com métodos democráticos, com base no sistema econômico e produtivo dos EUA. Se Dewey desejava mudanças sociais, acreditava que tais mudanças poderiam se dar nos quadros do próprio regime capitalista, enquanto as mudanças defendidas por Marx implicavam na superação deste mesmo regime.

Dewey, como Marx, baseia-se no desenvolvimento econômico e produtivo, mas falta-lhe aquela análise dialética do real e de suas contradições, cujas explosões, segundo Marx, provocariam as mudanças, e aquela perspectiva, talvez utópica, mas fortemente estimulante, de uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos; no lugar dessa análise, há nele a conclamada finalidade de educar o indivíduo para participar da mudança, concebida como progressiva evolução de um estado de coisas em si produtivo (MANACORDA, 2006, p.320).

Dewey preconizava uma educação com “convivência democrática, sem porém, pôr em questão a sociedade de classes” (GADOTTI, 2006, p. 143). A partir dessas perspectivas, observações e conclusões de reflexões que o filósofo fez, o mesmo iniciou a construção da escola-laboratório (na Universidade de Chicago) e as práticas de suas ideias pedagógicas ,tratadas anteriormente neste trabalho.

#### 4 DEWEY E SUA INFLUÊNCIA NO BRASIL: ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO

Anísio Spínola Teixeira (1900 – 1971) foi o primeiro educador brasileiro a divulgar e aplicar as ideias pedagógicas de Dewey, no Brasil. Teixeira, que nasceu no Estado da Bahia e originário de uma família com grande influência política, teve uma educação em um colégio jesuíta e bacharelou-se em Direito – em 1922. Dois anos depois de seu bacharelado, assumiu a direção da Instrução Pública da Bahia. Segundo Bortoloti e Cunha (2010), o exercício de seu cargo como diretor foi um passo importante na construção de sua identidade como educador, dado que começou a vivenciar e observar os problemas da educação brasileira.

Este texto tem como objetivo retratar como Teixeira conheceu e compreendeu as ideias pedagógicas de Dewey e a sua transformação intelectual após a compreensão das mesmas.

Essa indicação foi interpretada em duas perspectivas ideológicas: de interesse político e religioso. Segundo Nunes (2010, p.16), os padres jesuítas viam nessa indicação um sinal de Deus, já que poderia ser um meio de ampliar a influência da Igreja na educação. Por outro lado, a família Teixeira, recebeu nomeação como uma recompensa pelo apoio à candidatura vitoriosa de Francisco Goés Calmon (1874 – 1932) em 1924, ao governo da Bahia.

O intelectual deparou-se na capital de seu estado natal com a pobreza de recursos materiais e humanos, ao contrário de tudo o que viu no colégio jesuíta no qual estudara. Se a precariedade da formação dos professores das poucas escolas públicas era evidente, entretanto, eram eles que custeavam constantemente o aluguel da sala ou do prédio. Percebia-se que o serviço escolar não era universal e não atendia a Constituição Estadual Baiana, datada em 02/07/1891. De acordo com Nunes (*ibidem*, p. 18), Teixeira teria dificuldades em romper com a valorização da iniciativa privada de ensino feita pelos senadores e deputados, e justificar as deficiências do ensino público do Estado.

O educador, que ficou à frente da Diretoria da Instrução Pública da Bahia, teve um reconhecimento nacional após ser o responsável pelas reformas educacionais que ocorreram em seu estado natal. A sua dedicação e o interesse pela educação pública levaram-no aos “Estados Unidos da América, onde conheceu a vida social e as instituições educacionais americanas” (BORTOLOTI; CUNHA, 2010, p.2), e teve

contato com as ideias pedagógicas de Dewey e de seu discípulo William H. Kilpatrick (1871 - 1965). Teixeira absorveu uma nova concepção de educação, através das ideias de Dewey: do funcionamento de uma pedagogia que está em constante relação com a prática e a teoria; e de colocar a atividade do aluno como elemento central da aprendizagem (*ibidem*, p.4). Ao escolher a pedagogia deweyana como uma referência para a análise da sociedade brasileira, adotou um distanciamento dos velhos valores da Igreja Católica. De acordo com Nunes (2010, p.19), o intelectual abriu-se para o pensamento científico, apostando que as transformações sociais a favor da democracia estavam apoiadas na geração infantil.

Segundo Bortoloti e Cunha (2010, p.4), o educador compreendeu como a pedagogia deweyana coloca a educação como uma necessidade de vida social, ou mesmo, que tenha um “papel ativo na vida social e política”. Além disso, Teixeira defendeu uma educação para a democracia, ou seja, fazer com que o indivíduo busque a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da democracia e da “formação de cidadãos dotados de uma mentalidade moderna e científica, aberta à mudança e à cooperação” (*ibidem*, p. 4).

A proximidade com este tipo de pedagogia e também com o pragmatismo de Dewey - chamado por este de Instrumentalismo - favoreceu uma profunda transformação intelectual em Teixeira, além de uma libertação dos dogmas com que estava familiarizado com a educação que recebeu do catolicismo jesuíta.

Entretanto, Nunes (2010, p.13) aponta que a educação que o catolicismo jesuíta ou os padres jesuítas deram para o educador teve um forte efeito sob o seu comportamento. O colégio jesuíta aproximou o seu pensamento do campo filosófico e científico – mesmo que com uma subordinação à fé cristã. Para a autora, os jesuítas contribuíram para comportamentos e hábitos, como

modo de vestir-se, alimentar-se, viajar, preferir, organizar, suportar privações e adversidades, superar obstáculos. Construiu um estilo de andar, de expressão a regularidade na hora das refeições, do sono, do despertar (NUNES, 2010, p.13).

O humanismo cristão, adotado por Teixeira, possibilitou uma visão também do mundo acadêmico como: I. o domínio da escrita; II. os diferentes tipos de textos; III. a realização de operações mentais analíticas e sintéticas.

As transformações nas relações de poder e os movimentos históricos que estavam em curso no mundo nos anos de 1920 e 1930, e também no Brasil, podem ter contribuído para o posicionamento de Teixeira em relação ao pensamento de Dewey. Os sistemas políticos - nacional e internacionalmente - apresentavam sinais de esgotamento, de transformações e incertezas de tudo que aquilo era correto, ou seja, estavam em um período de mudanças e ao mesmo tempo buscavam modernizações nas estruturas da sociedade e também nas relações sociais (BORTOLOTI; CUNHA 2010, p.4). Para os autores, o pragmatismo de Dewey encontrou no Brasil um campo fecundo, uma sociedade em que os intelectuais estavam mobilizados para aproximar-se de soluções modernizadoras.

Cabe apontar também como a busca por soluções modernizadoras estavam em curso na sociedade brasileira, isto é, quão os intelectuais brasileiros de distintas ideologias estavam dispostos a uma mudança no cenário político, e principalmente educacional. Em meados dos anos 30, Teixeira defendia a criação de um sistema de ensino municipal que ia da escola primária até a universidade. Esta obra contou com a participação de vários intelectuais e indivíduos brasileiros de pensamentos diversos, como: comunistas; liberais; pensadores de direita e esquerda; etc. Nunes (2010, p.22) identifica que a concretização da reunião com essas pessoas, tendo ideologias diferentes em uma obra comum, se deu a partir de como o Estado sinaliza o seu desejo de introduzir o Brasil na modernidade.

O educador recebeu críticas como a do intelectual Paschoal Lemme, rotulando essa obra de anárquica. Teixeira, em 1935, como reitor da Universidade do Distrito Federal e, concomitantemente, secretário da cultura, redigiu o programa do Partido Autonomista do Distrito Federal, onde criticava as organizações partidárias nacionais, defendendo um Estado regulador de distribuição de bens. Segundo Nunes (2010), Teixeira escreveu um programa partidário para defender o sistema educacional que implantou na cidade do Rio de Janeiro.

Como dito anteriormente, Teixeira foi o intelectual brasileiro que mais compreendeu as ideias pedagógicas de Dewey, além de ser o principal divulgador dessa nova pedagogia no Brasil. Quando retorna de sua viagem aos EUA, além de publicar artigos em periódicos educacionais, sob inspiração do pragmatismo deweyano, Teixeira exerceu o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal onde “fez novas reformas no sistema de ensino e criou uma Universidade” (BORTOLOTI; CUNHA, p.2).

As reformas que o intelectual fez no Distrito Federal, no exercício de seu cargo, contribuíram para a democratização do ensino público. Nunes (2010) aponta que as transformações promovidas pelo educador foram entendidas como mecanismo de democratização de sociedade civil. Exemplarmente, na sua gestão, expandiram-se as escolas primárias, técnicas secundárias e o ensino de adultos, além da qualificação de professores da recém-criada Universidade do Distrito Federal. A escola ampliou a sua área de influência na cidade, articulando o saber popular com o acadêmico (NUNES, 2010, p.25).

Teixeira e outros intelectuais brasileiros, chamados de “educadores liberais” publicaram (em 1932) um documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tendo como um dos objetivos apresentar “as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o Brasil” (BORTOLOTI; CUNHA, 2010, p.2). A fonte de inspiração para a elaboração e a publicação desse documento foram as ideias inovadoras que estavam em curso no continente Europeu e nos Estados Unidos desde o século XIX. Neste período, os projetos das Escolas Novas propagavam-se nesses lugares e nos EUA a pedagogia deweyana já era conhecida e criticada por alguns intelectuais tradicionalistas. Já no continente europeu, segundo Gadotti (2006, p.148), o educador Adolphe Ferrière (1879-1960) “foi talvez o mais ardente divulgador da *escola ativa* e da *educação nova* na Europa”.

Com a contribuição de Teixeira, no que diz respeito aos textos publicados após o seu retorno dos EUA, algumas ideias pedagógicas de Dewey foram introduzidas no Manifesto. O educador e os outros intelectuais brasileiros que estavam comprometidos com um novo tipo de concepção de educação foram “atingidos por fortes pressões políticas contrárias à sua atuação, vindas principalmente dos intelectuais vinculados à Igreja Católica” (BORTOLOTI; CUNHA, 2010, p. 2).

Como consequência dessas pressões, Teixeira foi afastado de seu cargo público (em 1935), acusado de ser um comunista, as mesmas acusações sofridas por Dewey nos Estados Unidos, “quando retornou da União Soviética: vermelho, comunista, disfarçado de liberal” (*ibidem*, p.4). Nesse período da ditadura varguista em que o autoritarismo prevaleceu, Teixeira sofreu diversas críticas referentes à sua gestão, pressão política e perseguição de católicos. Nunes (2010) apresenta que mesmo com o seu afastamento da vida pública, Teixeira nunca deixou de contribuir para sociedade. Silenciado, o intelectual produzia textos e traduções de autores, além de trabalhar no comércio em Salvador.

Mesmo com as pressões dos pensadores autoritários, Teixeira não deixou de acreditar em uma educação popular e um país cidadão, humano e solidário (NUNES, 2010, p. 26). Para ele ainda era preciso combater os problemas que a industrialização trazia, como a desintegração entre o homem, o trabalho, o saber e a cultura.

Teixeira, no período de 1950, buscando aplicar a pedagogia deweyana no Brasil, criou, em Salvador, uma escola chamada Centro Popular de Educação, que popularmente ficou conhecida como Escola Parque. Segundo Bortoloti e Cunha (2010), Teixeira estabeleceu uma educação voltada para as classes populares, seguindo as mais modernas teorias educacionais, especialmente as teorias deweyanas.

Mesmo contribuindo para uma pedagogia que tivesse um cunho democrático e que buscasse relacionar a prática e a teoria, Teixeira foi constantemente atacado por conservadores e por aqueles intelectuais vinculados à Igreja Católica. Exemplo disso, foi o seu afastamento da Universidade de Brasília na qual exerceu o cargo de reitor até 1964, quando se instalou a ditadura militar no Brasil.

Teixeira morreu em 1971, quando o “seu corpo foi encontrado em um fosso de elevador, sem os sinais característicos de uma queda tão violenta” (BORTOLOTI; CUNHA, 2010, p.3).

No próximo trecho será apresentada uma das primeiras obras do intelectual brasileiro sobre a pedagogia deweyana, no Brasil.

#### **4.1 Anísio Teixeira e a pedagogia deweyana**

“Educação Progressiva” foi o primeiro livro de Teixeira em que divulgava (em 1934) as ideias de Dewey no Brasil, tendo como o subtítulo *uma introdução à filosofia da educação*. Percebe-se, neste livro, que Teixeira foi um educador comprometido com uma pedagogia sustentada por uma filosofia envolvida no processo de transformação da sociedade e como os indivíduos podem estar habituados com as constantes mudanças (BORTOLOTI, 2010, p.5). Teixeira, seguindo Dewey, se opôs e rompeu com o dualismo entre a teoria e a prática, pensamento e ação, mente e mundo.

Bortoloti e Cunha (2010, p.5) apontam como principais aspectos abordados no livro *Educação Progressiva*, o pensamento reflexivo, a importância das ciências na educação e a necessidade de construção da democracia, ou mesmo, uma educação para a democracia. Teixeira identifica que há necessidade de ter uma escola organizada como laboratório e que tenha como um dos objetivos estimular a atividade individual do

estudante, tal como Dewey preconizava quando construiu e organizou a sua Escola-Experimental na Universidade de Chicago.

O educador descreve como os resquícios da escola tradicional podem estar presentes na sociedade brasileira e como ela pode utilizar técnicas que não sejam adequadas para o ensino e para a formação do indivíduo. Segundo Bortoloti e Cunha (2010), a escola defendida por Teixeira teria o dever de preparar os estudantes para as constantes mudanças da sociedade. Segundo esses autores, para Teixeira, a educação brasileira

é descrita como tradicional, porque não valoriza a experiência dos alunos, promove o afastamento entre os conteúdos estudados e a prática cotidiana, e torna a ação pedagógica esvaziada de significado, uma simples aplicação de técnicas antiquadas (BORTOLOTI; CUNHA, 2010, p. 5).

Reforça-se como o tradicionalismo nas escolas não aproveita as experiências reais dos estudantes e também promove o afastamento dos conhecimentos acumulados pela civilização e a prática cotidiana dos indivíduos. Uma escola onde só se segue o programa de estudos (que são os conhecimentos acumulados) sistematicamente e não o relaciona com as experiências passadas e do cotidiano, é descrita como uma escola tradicionalista. Bortoloti e Cunha (2010, p. 5) afirmam que o educador sugere a reformulação do programa de estudos na escola, sendo fundamental para ter uma aproximação com a vida social e eliminar um ambiente artificial da escola que não prepara para o futuro do indivíduo, e concomitantemente, para as mudanças que a sociedade vem trazendo.

Em *Educação Progressiva* (1934), Teixeira, identifica quais são os objetivos da escola, qual é o seu dever referente à formação do homem e defende que a escola tem o dever de direcionar o indivíduo para enfrentar as constantes mudanças da sociedade vigente e, ao mesmo tempo, contribuir “para formar uma nova mentalidade por meio de programas escolares sintonizados com a realidade social” (BORTOLOTI; CUNHA, 2010, p.5).

A defesa de um ensino público, universal e gratuito, na sociedade brasileira, colocou o Teixeira em convívio com intelectuais do campo educacional. Percebe-se que a sua influência atravessou o campo político, pedagógico e ideológico, trazendo consigo ideais e princípios para a transformação da sociedade.

Teixeira não estava preocupado somente com a solidariedade e a justiça social, mas também, em realizar uma grande obra de educação popular, sendo esta a sua maior

motivação. Tendo desempenhado funções de direção em setores da educação pública, Teixeira dispôs de estruturas e recursos humanos e materiais para desenvolver, ao menos parcialmente, alguns dos seus projetos pedagógicos.

Em meados do século XIX em que o industrialismo e a fábrica estavam em progresso, precisava-se urgentemente de um novo tipo de educação para acompanhar as mudanças da sociedade. O educador entendia e defendia uma preparação para as novas formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável, sendo para toda a população (NUNES, 2010, p. 35). Criticava a seletividade da educação na sociedade brasileira, tendo uma grande massa trabalhadora não usufruindo daquilo a que só alguns privilegiados tinham direito. Mesmo quando todos os indivíduos tinham o direito formal à educação, somente uma parcela pequena tinha, de fato, acesso a esses bens sociais.

A educação popular, com a sua degradação e desigualdade, não era a mesma que a escola seletiva da classe média e superior. Para Teixeira, o problema central da educação brasileira não estava no ensino superior ou da educação secundária, mas sim concretizada na educação primária (*ibidem*, p.36). O intelectual defendia publicamente esse tipo de ensino sendo universal quando exerceu o seu cargo em Salvador, principalmente na ocasião em que entrou em contato com Dewey. Para Nunes, o filósofo ofereceu-lhe uma resposta programática para as questões educacionais em que estava envolvido, no Brasil.

O contato com Dewey influenciou a visão de Teixeira, sobretudo a sua concepção de democracia e mudança social. Além de defender a democracia e a transformação da sociedade, elaborou uma teoria de educação baseada na experiência, juntamente com George Hebert Mead (1836 – 1931) e seus colaboradores. Uma teoria centrada na criança. Para Nunes (2010), as ideias e o pensamento do filósofo forneceram uma chave de leitura da sociedade e da educação para Teixeira, isto é, entender as particularidades da sociedade e como os indivíduos podem ter interações com o ambiente.

As publicações das obras de Dewey foram um meio importante para o educador brasileiro aprofundar-se na pedagogia deweyana, além de ser um dos tradutores de algumas determinadas obras. O livro *Democracy and Education* (2016), lançado no Brasil em 1936, e que teve o prefácio escrito por Teixeira, traz uma bagagem de conclusões reflexivas sobre a educação e análises de como a democracia pode ser uma resposta para a pedagogia. Nele, Dewey critica como as filosofias típicas da história da

educação (platônica, racionalista e idealista) excluem o desenvolvimento natural da criança e a eficiência da cultura e da sociedade sobre este desenvolvimento, isto é, as experiências naturais e reais das crianças não tinham uma importância para os objetivos educacionais. Se as experiências naturais não eram aproveitadas, a ação e o pensamento não tinham certo dualismo. De acordo com Nunes (2010, p.37), na apresentação desta obra, Teixeira identifica um caráter conciliatório e sintético do pensamento deweyano.

O pensamento deweyano desempenhou um papel considerável para a defesa de um ensino público, em relação a Teixeira. Essa posição do intelectual favoreceu o afastamento de uma educação confessional, isto é, uma educação com a influência da igreja e de certas “seitas” escolanovistas. Essas seitas resumiam-se a certos grupos de intelectuais que propugnavam um sistema educacional tendo a criança como centro do sistema. Teixeira colocava claramente as suas ideias sobre um ensino público e como essa proposta de sistema deve ser universalizado.

Admitindo que nos achamos em uma sociedade democrática servida pelos conhecimentos da ciência moderna e agitada, em princípio, pela revolução industrial iniciada no século XVIII, a filosofia deve procurar definir os problemas mais palpantes dessa nova ordem de coisas e armá-los para as soluções mais prováveis (TEIXEIRA apud GADOTTI, 2006, p.244).

O intelectual defende uma sociedade democrática sem uma educação seletiva e de prestígio para a classe média alta, enquanto as demais – certamente os trabalhadores de classe média baixa – não possam usufruir desse direito. Entretanto, a sociedade democrática que estamos enfatizando – e que Teixeira coloca em suas obras – é uma sociedade industrial.

Também, destaca-se como o posicionamento de Teixeira distanciou e, concomitantemente, recebeu críticas de grupos de esquerda e de conservadores. Nunes (2010) aponta que certos comentaristas de esquerda apresentaram uma escola vocacional voltada para a classe trabalhadora, sendo uma preparação profissional direcionada para os interesses da indústria. Tanto Teixeira quanto Dewey, mesmo considerando o papel da indústria na sociedade moderna, repudiavam e afastavam-se de uma educação norteada para uma preparação para o trabalho que representasse apenas a reprodução social

Gadotti (2010) apresenta como o educador brasileiro afirma, indiretamente, que a ciência intervém também nos ideais humanos, isto é, nos valores sociais e morais.

Teixeira, em *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*, reflete como a ciência transforma o mundo e interpreta os valores humanos. O educador considera que

quando a ciência vai refazendo o mundo e a onda de transformação alcança as peças mais delicadas da existência humana, só quem vive à margem da vida, sem interesses e sem paixões, sem amores e sem ódios, pode julgar que dispensa uma filosofia. (TEIXEIRA apud GADOTTI, 2010, p.244)

Teixeira questiona como a ciência transforma o mundo e como essa transformação pode “invadir” os valores sociais e morais dos indivíduos. Nunes (2010) aponta como Teixeira ficou fascinado pela recuperação do sentido humano que ganhava a história da filosofia, isto é, o campo filosófico não somente ajudava a clarear as ideias dos indivíduos referentes aos embates morais e sociais, mas também tomar decisões e posições dentro desses conflitos.

O educador afirma, em sua obra, que à medida que surgem ou se alargam os problemas comuns, mais será sentida a falta de uma filosofia para oferecer-lhe um programa de ação e de conduta. Além de considerar a filosofia como uma “investigadora de valores mentais e morais mais compreensivos, mais harmoniosos e mais ricos que possam existir na vida social contemporânea” (TEIXEIRA apud GADOTTI, 2006, p.244).

O filósofo criticava os dois tipos de escolas que predominam na sociedade. Para ele, a Escola Tradicional, limitando-se ao cumprimento do programa escolar e à transmissão os conhecimentos adquiridos pela civilização passados por um meio sistemático, desconsiderava outros aspectos fundamentais. Por exemplo, quando uma criança é condenada e humilhada por suas realizações e/ou observações, o professor pode despertar um sentimento de inferioridade, medo de enfrentar os obstáculos e comportamento antissocial, em uma simples lição escolar. A Escola Nova, segundo Nunes (2010), pode permanecer só no nome, já que é capaz de reproduzir o ensino escolar como o ensino industrial. Teixeira assumiu essas críticas de Dewey para si.

Teixeira observou e adquiriu o conceito de aprender em Dewey, sendo uma forma de não reagir conformadoramente a tais estímulos, mas reconstrutivamente. De acordo com Nunes (2010), Teixeira no seu manuscrito sobre a escola, o conhecimento e a aprendizagem, defende a necessidade da experiência, mas com o ensino das matérias regulares. O conhecimento adquirido por meio da escola terá como processo as experiências reais das crianças com os conhecimentos obtidos pela civilização. Promove

a valorização das experiências infantis por meio da investigação e experimentação, defendendo também uma “renovação espiritual” da criança. Essa renovação tem o intuito de a criança não receber apenas “o conhecimento, mas desejá-lo e trabalhar pessoalmente pela sua conquista. Só essa atitude formaria, em sua visão, o caráter humano” (NUNES, 2010, p. 49).

Teixeira demonstra na sua obra, em *Pequena introdução à filosofia da educação*, que existe uma grande relação entre filosofia e a educação. Para ele “se educação é o processo pelo qual se formam as disposições essenciais do homem – emocionais e intelectuais – para com a natureza e para com os demais homens, filosofia pode ser definida como a *teoria geral da educação*” (TEIXEIRA apud GADOTTI, 2006, p.244). Constata ainda, que a educação tem que estar percorrida por uma larga visão filosófica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar e identificar as ideias pedagógicas de Dewey, além de apontar quais foram as principais dessas ideias que foram trazidas para o Brasil, por Teixeira. Analisar a trajetória de Teixeira e ter o conhecimento das ideias de Dewey e após a sua transformação intelectual, foram um dos objetivos propostos e realizados para a presente monografia.

A presente monografia teve proposta que não foi explorada, estudada e analisada. O papel da ciência na educação e o papel do professor foi uma das propostas da pedagogia deweyana que não foi tratada, por questões de cronograma.

Dewey entendia que as experiências reais da criança, que são interações entre os elementos - situação e o agente -, podem ser utilizadas no programa escolar, além de serem entendidas também como experiências educativas. Para ele, o processo contínuo de reconstrução e reorganização da experiência – também conceituada como educação - pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, pode nos habilitar para melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. A experiência em educação pode-se dizer que é o centro da pedagogia deweyana, juntamente com o instrumentalismo.

Cabe destacar, também, que a educação é compreendida como uma necessidade da vida social, onde são transmitidos – por meio da *comunicação* – os valores mentais, sociais e conhecimentos adquiridos pela civilização, assim, se tornando uma progressão da vida humana. A educação, para o filósofo, tem um papel prático educativo, relacionando à teórica e à prática. Contudo, a ação e pensamento do educando ou da criança têm que ser indivisível, rompendo com o dualismo.

Podemos considerar que Teixeira foi um dos principais e primeiros educadores a conhecer a pedagogia deweyana e a sua concepção, além de publicar livros referentes a esta pedagogia e escrever prefácios de livro de Dewey, nas traduções brasileiras. A filosofia de Dewey e as suas ideias pedagógicas abriram um caminho de respostas para a situação educacional brasileira, além de ajudar a se posicionar sobre qual tipo de escola queria para esta sociedade. Teixeira defendia uma educação baseada no sistema industrial - não tendo uma reprodução dele -, além de uma escola organizada como um laboratório, assim como Dewey compreendia e realizou em sua escola.

Dewey e Teixeira convergiam em vários aspectos relacionados ao sistema educacional em uma sociedade. Dewey forneceu ao educador uma possibilidade de pensar criticamente a sociedade capitalista, a Escola Tradicional e a Escola Nova.

Entretanto, podemos perceber ao longo do desenvolvimento dos capítulos algumas divergências entre o intelectual e o educador. Teixeira além de defender – em suas obras – uma educação pública e popular, participou de um partido político e redigiu um programa partidário. Não satisfeito só com a academia, Teixeira teve uma longa participação na gestão pública tanto no Distrito Federal como na Bahia. Dewey, diferentemente do educador, não teve uma participação na esfera política ou lutava por uma escola popular, tendo uma trajetória direcionada para o campo intelectual.

Há relevância em estudar a concepção deweyana na educação, pensando na sociedade contemporânea. Defender uma educação em que as experiências da criança têm um espaço no programa escolar, é dizer que as crianças também fazem parte da construção do processo educativo e que as atividades educativas também dependem delas, além do meio social. Compreender que a educação é também uma necessidade de vida social, em que os valores sociais, mentais e históricos são transmitidos – por meio da comunicação – é dizer que a educação tem uma relação intrínseca com o meio social ou a sociedade, enfatizando assim, a importância do ambiente com o meio educacional.

Dewey, através de sua filosofia, teve uma grande importância no campo educacional e nesta pesquisa, porém Teixeira e a suas ideias pedagógicas e também sociais condizem mais com a realidade da sociedade brasileira. Em um período em que educação ainda é considerada seletiva, isto é, as classes com renda alta têm as melhores escolas da sociedade, defender uma escola pública é um direito. Teixeira deixava claro em suas obras – como foi citado – que educação não deve ser tratada como um privilégio, mas sim um direito de todos.

Dewey identificava que a democracia, como projeto social, consistia no bem-estar dos indivíduos e na sensação de pertencimento dos educandos na sociedade. Teixeira apontava que democracia deve ser tratada como uma organização social, na qual todos tenham os seus direitos respeitados. Defender uma mudança social para efetivar uma democracia como organização social – como Teixeira compreendia – implica em defender uma educação pública e popular.

## Referências bibliográficas

BORTOLOTTI, K. F. S.; CUNHA, M. V. da. Anísio Teixeira: Pioneiro do Pragmatismo no Brasil. In: V Cinfe Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010, Caxias do Sul. V Cinfe Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul: UCS, 2010.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

DEWEY, John. Vida e Educação. In: DEWEY, John. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 110-144.

DEWEY, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano. Sci. Stud. São Paulo, v.5, n.2, p. 227-243, June 2007. Available from [http://www.scielo.br/scileo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167831662007000200006&Ing=en&nrm-iso](http://www.scielo.br/scileo.php?script=sci_arttext&pid=S167831662007000200006&Ing=en&nrm-iso) accesson 27 Aug. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-311662007000200006>.

GADOTTI, Moacir. História das ideias Pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MANACORDA, Mario A. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARICONDA, Pablo Rubén. Vida e Obra. In: DEWEY, John. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 110-144.

MURARO, Darcísio N. A concepção de infância em John Dewey. In: XIII EDUCERE, III SIRSSE e IX ENAEH - ISSN 2176-1396, 2015, Curitiba. Anais do XII EDUCERE, III SIRSSE e IX ENAEH. Curitiba: PUCPR, 2015. v. 1. p. 16537-16552.

MORRISH, Ivor. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1977

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Recife: fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana (Coleção Educadores), 2010.

RODRIGUES, Cassiano Terra. O desenvolvimento do pragmatismo segundo Dewey. São Paulo, Volume 5, Número 2, Julho – dezembro, 2008, p. 198-203. Centro de estudos do Pragmatismo – programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia – pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em < <http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo> >

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências. In: ATAS DO VIII ENPEC, 2011, Campinas. ATAS DO VIII ENPEC. Campinas: UNICAMP, 2011. v. 1. p. 1-11

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. Vida e educação. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p.13-41.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. In: NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WESTBROOK, Robert B. e Teixeira, Anísio. John Dewey. Recife: fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana (Coleção Educadores), 2010.