

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**JOHN DEWEY E A MEDIAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA  
PÚBLICA NO FINAL DO SÉCULO XIX E NAS PRIMEIRAS  
DÉCADAS DO SÉCULO XX NOS ESTADOS UNIDOS**

**CLAUDEMIR GALIANI**

**MARINGÁ  
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**JOHN DEWEY E A MEDIAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA  
PÚBLICA NO FINAL DO SÉCULO XIX E NAS PRIMEIRAS  
DÉCADAS DO SÉCULO XX NOS ESTADOS UNIDOS**

Tese apresentada por CLAUDEMIR GALIANI, para a Defesa Pública, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>.: MARIA CRISTINA GOMES  
MACHADO

MARINGÁ  
2014

**JOHN DEWEY E A MEDIAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA  
PÚBLICA NO FINAL DO SÉCULO XIX E NAS PRIMEIRAS  
DÉCADAS DO SÉCULO XX NOS ESTADOS UNIDOS**

CLAUDEMIR GALIANI

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Cristina Gomes Machado – UEM –  
Maringá-PR

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM – Maringá-PR

Prof. Dr. José Joaquim Pereira Melo – UEM – Maringá-PR

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha – UNESP – Ribeirão  
Preto-SP

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Ireni Marilene Zago Figueiredo – UNIOESTE –  
Cascavel-PR.

Data de Aprovação

**07 de Novembro de 2014**

Dedico este trabalho ao meu filho Felipe, aos meus familiares e a todos os professores da Rede Pública, em especial aos professores do CEEBJA “Prof. Manoel R. da Silva”, de Maringá.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, pelo incentivo.

Aos colegas de trabalho do CEEBJA “Prof. Manoel R. da Silva de Maringá.

À Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Ao Secretário de Educação do Estado do Paraná Flávio Arns.

Ao Núcleo Regional de Educação de Maringá.

Às professoras Thais Andreia Broggio e Tatiane Motta da Escola de Inglês e Espanhol (PBF), pela revisão da tradução.

Às acadêmicas Jéssica Mendonça Dias e Gabriela Bruschini Grecca da UEM, pela tradução.

Aos professores que ministraram aulas no curso de Doutorado: Analete Regina Schelbauer, Angela Mara de Barros Lara, Célio Juvenal Costa, César de Alencar Arnaut de Toledo, José Joaquim Pereira Melo, Mario Luiz Neves de Azevedo e Terezinha Oliveira.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação e do Colegiado.

Ao Hugo Alex da Silva e à Marcia Galvão da Motta Lima da Secretaria do PPE-UEM.

À Maria de Lourdes Longhini Trevisan, pelo apoio, sugestões e revisão técnica.

À minha orientadora Dra. Maria Cristina Gomes Machado, que sempre esteve ao meu lado, incentivando, corrigindo, sugerindo, mesmo que eu utilize um dicionário para agradecimento, as minhas palavras serão insuficientes para descrever o meu sentimento de gratidão.

*“[...] Só há uma conclusão que a experiência humana inegavelmente confirma é a de que fins democráticos requerem métodos democráticos para sua realização” (DEWEY, 1970, p. 260).*

GALIANI, Claudemir. JOHN DEWEY E A MEDIAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NO FINAL DO SÉCULO XIX E NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX NOS ESTADOS UNIDOS. 210p. Tese para defesa pública no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Fundamentos da Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, PR, 2014.

### RESUMO

Esta pesquisa analisa as formulações de John Dewey (1859-1952) e as suas propostas metodológicas para a educação no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos. O pressuposto metodológico que norteia esta análise é de que a educação, inserida nas mudanças das diferentes etapas de produção e troca capitalista, e produtora de contradições sociais, assume formas diferentes na organização, metodologia e procedimentos didáticos escolares. Compreende-se que este autor, diante das contradições da sociedade burguesa, expressa o seu inconformismo e propõe uma mediação entre a educação escolar e a sociedade em contínuo processo de alteração nas formas de produção e reprodução do capital, orientada pelos métodos fordistas, essencialmente mecânicos, em detrimento dos valores e aptidões humanas. A mediação proposta por Dewey consiste em minimizar os conflitos e lutas sociais, assegurando os pressupostos de igualdade e de liberdade, delegando à educação escolar uma responsabilidade na formação de um sentimento democrático, a fim de assegurar o equilíbrio social na distribuição e uso da produção material e moral da sociedade. A mediação, proposta via educação por ele, privilegia atividades de cooperação, solidariedade e atende aos interesses públicos e coletivos, opondo-se aos interesses privados e individuais. Pela via democrática, ensinada a partir do ambiente escolar, intenciona conciliar os interesses divergentes entre as classes antagônicas: burguesia e proletariado, sem provocar rupturas na hierarquia social. Para isto, propôs que a escola fosse uma *sociedade em miniatura*, com a finalidade de atender aos interesses mais amplos e sociais em um ambiente de interação social, convertendo-a em um ambiente experimental, um *laboratório da vida social*. Todavia as proposições deweyanas, ao visarem a uma minimização do conflito histórico dual e antagônico da burguesia e da classe proletária e com a crença de que a educação democrática propiciaria uma unidade pacífica capaz de pôr fim à luta de classes essencialmente econômica, permitem questionamentos e novas possibilidades de análises e interpretações sobre o autor. Nesta tese, procurou-se devolver a historicidade às formulações deweyanas, retirando deste autor determinados *slogans* otimistas ou pessimistas, atribuídos por diferentes intérpretes. Entende-se que John Dewey foi um autor que sintetizou e enfatizou a educação escolar diante das contradições sociais e, portanto, é um homem de seu tempo. As suas formulações não se caracterizam como fruto de uma genialidade ou de um visionarismo supra histórico, mas correspondem às necessidades impostas pelas formas de organização da produção capitalista na sua fase de desenvolvimento mecânico e tecnológico.

**Palavras-chave:** Educação; História da Educação; Escola Pública; John Dewey.

Galiani, Claudemir. JOHN DEWEY AND THE SOCIAL MEDIATION OF PUBLIC SCHOOL AT THE END OF THE NINETEENTH CENTURY AND THE FIRST DECADES OF THE TWENTIETH CENTURY IN THE UNITED STATES. 210p. Thesis for public defense in the Post-Graduate Education in the Foundations of Education area - State University of Maringá. Guiding: Maria Cristina Gomes Machado. Maringa, PR, 2014.

### ABSTRACT

This research analyzes the formulations of John Dewey (1859-1952) and its methodological proposals for education in the late nineteenth century and the first decades of the twentieth century in the United States. The methodological presupposition that guides this analysis is that education, inserted in the changes of the different phases of capitalist production and exchange, producer of social contradictions, takes different forms in the organization, teaching methodology and school procedures. It is understood that this author, given the contradictions of bourgeois society, expressed his discontent and he proposes a mediation between the school education and society in a continuous process of change in forms of production and reproduction of capital, driven by fordist methods, essentially mechanics, in detriment of the human values and skills. The mediation proposed by Dewey is to minimize conflicts and social struggles, ensuring the assumptions of equality and freedom, delegating responsibility for school education in the formation of a democratic sense, to ensure social balance in the distribution and use of material production and morals of society. The mediation via education, proposed by him, favors cooperation, solidarity activities and meet the public and collective interests, as opposed to private and individual interests. Through democratic ways, taught from the school environment, it intends to reconcile divergent interests between the antagonistic classes : bourgeoisie and proletariat, without causing disruptions in the social hierarchy. For this, he proposed that the school was a *miniature society*, in order to meet broader social and in an environment of social interaction interests, converting it into an experimental environment, a *laboratory of social life*. However the *deweyanas* propositions, in targeting the minimization of the dual and antagonistic historical conflict from the bourgeoisie and the working class and the belief that democratic education would provide a peaceful unit capable of ending the economic essence of class struggle, and allow questions new possibilities for analysis and interpretations of the author. In this thesis, we tried to return to the historicity *deweyanas* formulations, removing this author particular optimistic or pessimistic slogans, assigned by different interpreters. It understood that John Dewey was an author who synthesized and emphasized on education of social contradictions and therefore is a man of his time. His formulations are not characterized as the result of a genius or a supra historical *visionarismo*, but satisfy the requirements imposed by the forms of organization of capitalist production in its mechanical and technological phases of development.

**Keywords:** Education; History of Education; Public school; John Dewey.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. JOHN DEWEY E AS DIFERENTES INTERPRETAÇÕES CONSTRUÍDAS PELA LITERATURA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....</b>	<b>21</b>
2.1. John Dewey: aspectos biográficos e produção cultural e científica.....	22
2.2. A recepção e as diferentes interpretações das propostas educacionais deweyanas no Brasil.....	38
2.2.1. O carácter antirrevolucionário e reformista das formulações deweyanas.....	44
2.2.2. O carácter progressista e modernizador das formulações deweyanas.....	50
2.2.3. O carácter conciliador e pragmático das formulações deweyanas.....	52
2.3. Considerações finais: o carácter mediador das formulações deweyanas.....	57
<b>3. A CONSOLIDAÇÃO DA CONCEPÇÃO LIBERAL NA SOCIEDADE ESTADUNIDENSE NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX.....</b>	<b>62</b>
3.1. Os pressupostos liberais que orientaram a construção da nacionalidade estadunidense e suas respectivas contradições.....	64
3.2. A sociedade e a democracia americana no século XIX sob o olhar de Tocqueville.....	77
3.3. A casa dividida – a sociedade americana em meados do século XIX.....	81
3.4. A casa dividida entre burgueses X proletariado – o desenvolvimento industrial e os seus efeitos sobre a sociedade americana no século XIX.....	84
3.5. A casa unificada – a sociedade americana no final do século XIX e início do século XX.....	90
3.6. Considerações finais.....	99

<b>4. A CONSTRUÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NOS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX.....</b>	<b>102</b>
4.1. Os precursores da educação pública nacional estadunidense no final do século XVIII e início do século XIX.....	104
4.2. Horace Mann e o esforço para a implantação da escola comum pública americana.....	110
4.2.1. Considerações pontuais a respeito dos Relatórios Anuais sobre a educação na gestão de Horace Mann.....	120
4.3. A consolidação do sistema educacional americano: Henry Barnard e a mediação conciliadora entre as divergências públicas e privadas .....	126
4.3.1. Henry Barnard e a defesa do método de ensino pestalozziano.....	135
4.4 Considerações Finais.....	141
<b>5. AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS MEDIADORAS DEWEYANAS E A SUA FUNÇÃO MINIMIZADORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.....</b>	<b>146</b>
5.1. John Dewey: entre o trabalho mecanizado e fordista e a formação humanista.....	151
5.2. Dewey, Pestalozzi e Froebel: convergências e divergências.....	158
5.3. O método instrucional herbartiano e as objeções deweyanas.....	167
5.4. A metodologia de ensino proposta por Dewey.....	176
5.5. Considerações finais .....	182
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>202</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de investigação a função social da educação teorizada por John Dewey (1859-1952) no período delimitado entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos.

O projeto de pesquisa, apresentado à Universidade Estadual de Maringá, tinha como propósito inicial compreender a função social da educação teorizada por John Dewey (1859-1952), identificando o elo articulador entre às suas formulações metodológicas e as mudanças sociais que se processavam nos Estados Unidos no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

O interesse por este tema está relacionado a uma inquietação pessoal, como docente da educação básica na rede pública de ensino do Estado do Paraná, pois acredito que a incorporação de novas tecnologias na sociedade interferem diretamente o processo educativo ocasionando por um lado novas possibilidades de aprendizagem, modificações metodológicas, novas formas de aquisição e circulação de informações, e, por outro, ocasiona uma dependência naturalizada às pequenas máquinas de uso pessoal (notebook, smartphone, celulares) acentuando ações individualizadas configuradas em um mundo virtual que em alguns casos substituem o mundo real, construindo uma dilemática relação entre os seres humanos e a máquina, impondo novos padrões culturais na sociedade. Ao deparar com John Dewey, foi possível perceber que este autor tinha um posicionamento de incoformismo diante da sociedade de seu tempo relacionado a esse processo de fetichização da máquina e des-humanização do homem, condição esta que levou ao autor propor mudanças metodológicas significativas para o processo educativo.

No decorrer da pesquisa, observou-se que o autor explicitava divergências diante dos pressupostos liberais burgueses que norteavam a sua sociedade e as suas propostas metodológicas para o processo educativo tinha um direcionamento mais amplo e não estava restrita ao ambiente escolar. Para compreender o autor e a educação neste período, foi necessário tomar como base a sociedade em que estavam situados. Deste modo constatou-se que as suas formulações estavam articuladas às condições materiais existentes na sociedade, descartando-se algumas premissas pré-estabelecidas nas

interpretações didáticas produzidas sobre este autor de que suas formulações eram frutos de uma genialidade pessoal, visionária e profética. Bem como não se constituíam como propulsoras de mudanças sociais revolucionárias, visto que não ocasionam rupturas com o modo de produção do capital e não proporciona superação das contradições da sociedade burguesa.

Sob o pressuposto de que o modo de produção do capital não é estático e possui uma lógica propulsora de contradições, constatou-se que a cada mudança que ocorria nas relações de produção, reprodução e troca na sociedade norte-americana, impulsionava alterações e mudanças na organização escolar nos seus aspectos físicos e pedagógicos. O entendimento é de que as formulações metodológicas deweyanas expressam concomitantemente os antagonismos propiciados pelo desenvolvimento econômico que se processavam em seu país e permitem uma indagação pertinente. É possível asseverar que ele formulou e sistematizou uma proposta educacional que contém, em sua essência, a síntese de um processo histórico que não se opõe ao desenvolvimento e ao progresso material, guiado pelo capitalismo, no entanto é favorável à distribuição equitativa dos bens culturais e materiais?

Para responder a esta indagação fez-se necessário um estudo sobre o itinerário liberal vigente nos Estados Unidos no século XIX e amplamente criticado pelo autor. Destaca-se a propagação de um ideário progressista de defesa do ser humano, sob a crença da razão e da capacidade de o homem construir a sua própria história, construir os seus projetos e empreendimentos pessoais, sua autonomia, sua liberdade. Entretanto a estratificação social fundada na desigualdade econômica, impedia a participação na vida social ou simplesmente reduzia a participação democrática de todas as classes sociais e naturalizava a pobreza e a miséria como decorrentes de uma seleção natural. Este lado reacionário da burguesia tomou forma, entretanto revestido da institucionalização cada vez mais requintada do Estado.

Assim, a tarefa de historicizar não é simples, em função da própria complexidade e do caráter contraditório da sociedade burguesa em que Dewey estava inserido. Por esta razão, optou-se por um método de análise fundamentado na concepção de que a produção, e com ela a troca de produtos, é a base de sustentação de toda a ordem social e o modo de produção material

determina as relações de classe e toda a produção da vida social. Conforme esclarecem Marx e Engels (1993, p. 37-38),

A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como sua consciência.

Com base neste pressuposto, considera-se que as relações de produção e reprodução do capital determinam as relações de classe e a organização da vida social em um formato complexo proporcionando um entrelaçamento entre os aspectos políticos e culturais simultâneos. Todavia desvelar um caráter histórico às formulações deweyanas requer, necessariamente, uma compreensão das múltiplas relações construídas no processo histórico, não sendo possível tal compreensão fundamentada em um projeto pessoal, ou como afirma Engels: “[...] as transformações sociais e todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia de que eles façam da verdade eterna, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca” (1981, p. 54).

É oportuno lembrar que ser liberal, no início do século XIX, significava ser revolucionário, ser oposição a uma ordem pré-estabelecida sob a imobilidade de classes sociais e sob o princípio da obediência passiva às formas de governo, às instituições sociais religiosas e econômicas. Porém, no final do século XIX, assumiu outra conotação ao enfatizar a igualdade como premissa fundamental para a produção social do capital, via divisão social do trabalho que produziria a riqueza, mas não se apropriavam dela.

Acrescenta-se nesta compreensão, as diversas etapas de desenvolvimento do capitalismo nos Estados Unidos, iniciando-se pela fase da produção manufatureira e agro-industrial que exigia tarefas complexas manuais e mentais à produção mecanizada fordista, que exigia tarefas simplificadas e repetitivas em

conformidade ao ritmo da máquina. Por esta razão, faz-se necessário conhecer os eventos que marcaram a história dos Estados Unidos e os seus respectivos desdobramentos históricos, salientando que a transição de um século ao outro não contém uma marca revolucionária e nem tampouco características de rupturas econômicas neste país. Ocorriam alterações nas formas de produção de massa, impulsionadas pela mecanização fordista, e que consolidaram um modelo econômico que projetou a nação norte-americana em um mercado mundial altamente competitivo, e que, portanto, requeria novos meios de produção e força de trabalho especializada e sintonizada ao ritmo da máquina.

Quanto às propostas pedagógicas froebeliana e herbartiana vigentes no país, que cumpriam uma função de ajustamento individual às exigências econômicas e sociais e, por isto, eram coadjuvantes de um processo de manutenção e perpetuação da hierarquização de classes, entraram em um ciclo de indefinições diante das alterações no processo de produção. Seria, entretanto, possível afirmar, categoricamente, que elas se tornaram obsoletas?

Compreende-se que John Dewey situa-se num contexto transicional de amplas mudanças econômicas e sociais, mas que não são caracterizadas por rupturas imediatas na sociedade. Diante dos antagonismos da sociedade burguesa, ele expressa o seu inconformismo e propõe uma mediação com o intuito de minimizar as contradições existentes, convertendo a educação em um instrumento crítico de mediação entre as relações de produção e reprodução do capital, essencialmente mecânicas, e a formação humana. A mediação que propõe consiste em assegurar os pressupostos de igualdade e de liberdade e aponta a educação como principal meio para a sua efetivação, sobretudo na condução de uma sociedade democrática e na democratização do progresso material da sociedade.

E por considerar que as suas propostas educacionais foram sistematizadas na tentativa de equacionar e minimizar o acirramento de classes formulou-se alguns questionamentos que nortearam esta análise, tais como: Em que moldes Dewey propõe a mediação entre a educação escolar e a sociedade em contínuo processo de mudança? A mediação proposta pelo autor está restrita ao processo educativo nos seus aspectos metodológicos ou envolve outra concepção de homem, sociedade e educação? As concepções definidas pelo autor de

democracia, liberdade social e educação são suficientes para minimizar as contradições burguesas? Como sua obra vem sendo estudada e interpretada no Brasil?

John Dewey situa-se entre aqueles autores interpretados pelos vários campos do saber, tais como filosofia, lógica, ética, pedagogia, psicologia e sociologia. Recebeu diferentes denominações, como: “defensor de uma pedagogia infantil”, “pai do ativismo pedagógico”, “fundador da educação progressista”, “pioneiro da educação reflexiva”, “pioneiro da escola nova”, “revolucionário e antirrevolucionário”, “pai do *learning by doing* e da escola progressista”, entre outras denominações.

É importante salientar que os *slogans*, criados para facilitar a compreensão de determinadas propostas e formulações, nem sempre cumprem os objetivos pelos quais foram criados, sendo comum ocasionarem uma redução epistemológica, é o caso de John Dewey que recebeu vários *slogans* progressistas. Na opinião de Scheffler (1974, p. 48), “[...] os *slogans* progressistas foram, cada vez mais, assumindo uma vida própria”. E, em muitos casos, propiciam uma imagem simplificada, ocasionando o seu deslocamento do contexto histórico. Inclui-se neste universo de enquadramentos a literatura educacional, traduzida na língua portuguesa e a produzida no Brasil sobre John Dewey.

As interpretações das propostas educacionais deweyanas no âmbito didático, destinado à formação pedagógica de professores no Brasil, em muitos casos, satisfazem as exigências e investigações acadêmicas, facilitam o entendimento dos leitores, em sua maioria acadêmicos de cursos de licenciatura com formação voltada para atuar nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, cumprindo apenas uma função tecnicamente didática correta. Entretanto, em função das exigências editoriais ou decorrentes da própria concepção dos intérpretes, essas leituras aligeiram a compreensão de suas ideias e, em determinadas situações, ocultam ou invertem a historicização de suas formulações pedagógicas, propiciando uma análise reducionista ou fragmentária deste autor, ou como alerta Abreu (1968, p. 13), “[...] o grande infortúnio de Dewey é que ninguém fora mais louvado e contestado e menos lido do que ele”.

Por considerar John Dewey uma importante referência na história da educação, recorreu-se à leitura e à interpretação das produções escritas por este autor no seu idioma original e nas suas respectivas traduções feitas no Brasil, com ênfase em algumas produções entre elas: *The School and Society* – 1900, *The child and the curriculum* – 1901, *Democracy and Education*<sup>1</sup>- 1916, *Liberalism and Social Action* – 1935, *Experience and Education* – 1936, *Freedom and Culture* – 1939. Além das citadas, este autor possui uma vasta produção escrita e publicada em vários idiomas. O conjunto de sua produção escrita foi publicado em 1996 pela *Intalex Corporation*, sob a coordenação de Barbara Levine, na forma de CD-ROM, intitulado *Works about John Dewey, 1886-1995*, facilitando esta pesquisa. Além das obras deste autor, foram utilizados, para compreender o processo de construção da educação pública norte-americana, os relatórios oficiais de Amoy Dwight Mayo (1823-1907), publicados no documento *Report of the Commissioner of education for the year 1896-1897, vol. 1 e 2*<sup>2</sup>. As obras de Elwood Patterson Cubberley: *Public education in the United States* (1919) e *The history of education vol. 1 e 2* (1920), embora não se caracterizem como fontes primárias, foram estudadas por se considerar uma das primeiras sistematizações didáticas dos Estados Unidos e porque são contemporâneas a John Dewey e fazem várias referências a este educador.

A produção literária deweyana evidencia uma educação centrada em um sentimento democrático, solidário, cooperativo, com o intuito de promover ruptura

---

<sup>1</sup> Essa obra foi traduzida em vários idiomas: português, italiano, espanhol, russo, chinês, germânico e adaptada em outros inúmeros idiomas. (THE CENTER FOR DEWEY STUDIES. Southern Illinois University at Carbondale. Disponível em: <dewey@siu.edu>. Acesso em: 2 jun. 2003.

<sup>2</sup> Este documento é composto de dois volumes e contém, na forma de relatório, dados e informações estatísticas das escolas públicas americanas em períodos que antecederam a 1898. O documento é composto pelos relatórios de vários Estados, sendo que, em cada Estado, o responsável pelas informações são os Secretários de Educação ou Superintendentes. Neste documento, são apresentadas informações sobre a educação e os sistemas educacionais em vários países do continente europeu, do continente asiático, africano e americano. Algumas páginas deste documento foram reservadas para descrever a atuação de educadores que lideraram movimentos em prol da educação pública, entendidos pelos seus proponentes como pessoas que se destacaram na história dos Estados Unidos. Foi editado e publicado oficialmente pelo Departamento Nacional de Educação no ano de 1898, contém um conjunto de relatórios minuciosos e abrangentes de todo o processo educacional no território norte-americano, incluindo alunos matriculados, número de professores, localização e currículos. Investimentos e gastos das escolas, formas de administração, análises de material didático, relatórios de superintendentes e diretores no setor educacional, enfim, bastante abrangente e, organizados anualmente, foram disponibilizados a toda a comunidade interessada. A tradução deste documento é de responsabilidade de Claudemir Galiani, Jéssica Mendonça Dias e Gabriela Bruschini Grecca (UEM).

ante um ensino autoritário, antidemocrático e individualista, e sua percepção diante das desigualdades sociais inserem este autor como uma importante referência na história da educação do século XX. Apesar das divergentes interpretações, John Dewey é citado em inúmeros manuais de história da educação, filosofia, psicologia, pedagogia, didática e outros destinados à formação de professores. Trata-se de um clássico e, parafraseando Calvino (2007, p. 11), “[...] um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”.

Esta tese estabeleceu como objetivo geral analisar os vínculos históricos da teoria educacional e metodológica proposta por Dewey ao definir uma nova função social para a educação escolar no contexto de acirramento das desigualdades sociais impulsionadas pelo desenvolvimento da produção e reprodução do capital. A análise desdobrou-se em outros objetivos específicos não menos importantes, tais como: apreender como a obra de John Dewey foi interpretada pela literatura educacional didática brasileira e fora do Brasil; identificar os pressupostos liberais que nortearam o desenvolvimento econômico dos Estados Unidos; historicizar a educação escolar e a escola pública norte-americana num contexto de mudanças nas etapas de produção do capital e explicitar a proposta educacional deweyana diante das desigualdades sociais e posicioná-la como uma nova alternativa diante dos métodos de Herbart e Froebel vigentes nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX.

Para dar conta dos objetivos elencados, esta tese foi organizada em cinco seções. A primeira seção refere-se a esta introdução.

Na segunda seção, são analisados os aspectos mais importantes da vida, itinerário profissional e produção teórica de John Dewey, bem como as diferentes interpretações e posicionamentos dos comentadores de sua produção, cujas obras estão impressas e disponibilizadas por editoras no mercado e que, apesar de datas de publicação mais remotas, ainda circulam nos ambientes educacionais. Para fins de exposição, estas interpretações foram agrupadas em três concepções diferentes: educadores e intelectuais que consideram John Dewey um proponente antirrevolucionário, outro grupo que o considera proponente de uma nova pedagogia de caráter progressista e modernizador e,

finalmente, um grupo que o considera proponente de uma educação conciliadora e equalizadora das desigualdades sociais.

Os questionamentos que permeiam esta seção propõem-se a evidenciar, ante as contradições da produção material, social e cultural burguesa dos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX: Como John Dewey, em sua produção cultural e científica, equacionou essas desigualdades? Em relação às interpretações sobre Dewey até o presente momento, é possível uma interpretação diferente e que não esteja fragmentada e nem enquadrada em *slogans* otimistas ou pessimistas?

Na terceira seção, apresentam-se as concepções de trabalho, propriedade, liberdade, igualdade e democracia, relacionando-as às formulações pedagógicas deweyanas e porque nelas se explicitam com mais veemência as contradições dos ideais liberais do século XIX e início do século XX. Fundamentam-se no indivíduo como gerador de riquezas pessoais e nacionais e estão articuladas à construção do sentimento de nacionalidade estadunidense e perpassaram todo o século XIX. A oposição a esses pressupostos é teorizada por Karl Marx (1818-1883), Engels (1820-1895) e pelo próprio John Dewey que tece várias críticas ao liberalismo voluntarista e individualista.

Os questionamentos que permeiam esta seção estão relacionados as concepções deweyanas de democracia, sociedade e educação e a sua oposição ao liberalismo clássico no seu modo de entender, congelou-se no tempo e na história e não foi dada a devida importância para os problemas sociais e ao materialismo marxista que no seu modo de entender apresenta uma interpretação reducionista da história humana ao tomar como princípio motor da sociedade a luta de classes.

Na quarta seção, analisam-se a construção e a consolidação do sistema de ensino público nos Estados Unidos. Inicialmente, apresentam-se os posicionamentos de Horace Mann (1796-1859) entre as décadas de 1830 a 1850, período em que predominou a produção manufatureira e agroindustrial, quando se priorizava o trabalho manual. Nesta fase, Mann enfrentou a oposição de lideranças liberais, que criaram vários entraves para a implantação e expansão do ensino público e favoreceram as iniciativas privadas de cunho religioso – católica, calvinista, congregacional e denominacional. Em seguida, são elucidados os

posicionamentos de Henry Barnard (1811-1900), posterior à Guerra Civil, período em que a produção manufatureira iniciou um processo de mecanização. Nesta fase, Barnard, comprometido com os princípios liberais de sua época, evidenciava uma preocupação com os métodos de aprendizagem, defendia o método de ensino pestalozziano e enfrentava oposições diante dos setores privados e público que passaram a reivindicar do sistema uma atuação direcionada para a formação de mão de obra especializada.

Os questionamentos que permeiam esta seção estão relacionados ao modo de produção na sua fase manufatureira e industrial e como este modo de produção se impôs sobre a sociedade e ocasionou nos primórdios da educação pública a inserção de métodos pedagógicos alinhados a esta etapa de produção capitalista.

Na quinta seção, são analisadas as propostas e formulações deweyanas com o intuito de compreender como este autor equacionou e definiu a função social da educação diante das mudanças e alterações sociais que se processavam intensamente nos Estados Unidos no período em estudo. No âmbito econômico, as mudanças foram impulsionadas pela introdução do trabalho mecanizado, orientado pelos métodos fordista e taylorista, que não exigiam da classe operária uma contínua qualificação, requeria outrossim, algumas habilidades técnicas e formas de comportamentos solidários e cooperativos. No âmbito político, o contexto mundial apontou a emergência de Estados totalitários nacionalistas que colocavam em risco a sobrevivência dos regimes democráticos. No âmbito social, as organizações operárias internacionalizavam-se e fortaleciam-se com a mesma intensidade que o capitalismo. No âmbito pedagógico, as formulações pedagógicas froebelianas e herbartianas, em proeminência nos Estados Unidos, contrastavam-se simultaneamente, assim como a organização da sociedade. A pedagogia herbartiana enfatizava a igualdade na transmissão de conteúdos, mas não assegurava a mesma igualdade da aprendizagem e de modo inverso a pedagogia froebeliana enfatizava as diferenças individuais e as aptidões naturais individuais e mantinha assegurado no final do processo essas diferenças individuais. A mediação deweyana em oposição a esses modelos pedagógicos é a de enfatizar simultaneamente as aptidões e diferenças individuais

disponibilizadas para as necessidades sociais e coletivas, razão pelo qual propõe atividades de cooperação e solidariedade.

Os questionamentos desta seção estão relacionados com as desigualdades sociais percebidas e vivenciadas por Dewey em sua sociedade. Diante dessas desigualdades, Dewey apresenta-se como proponente de uma formulação pedagógica que contempla, mediante métodos de ensino, o despertar de um sentimento democrático fundamentado na percepção, sensibilidade, experiência, racionalidade, cooperação, solidariedade, voltados essencialmente para a transformação social. Mas é possível creditar à educação a formação de uma consciência transformadora sem que se alterem as bases materiais da sociedade?

## 2. JOHN DEWEY E AS DIFERENTES INTERPRETAÇÕES CONSTRUÍDAS PELA LITERATURA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Esta seção faz uma revisão sobre as interpretações contidas na literatura educacional traduzidas para a língua portuguesa e as produzidas no Brasil a respeito de John Dewey e tem como objetivo identificar, por meio de análises sobre as propostas educacionais deweyanas, se os enquadramentos e os *slogans* atribuídos a este autor permitem uma compreensão do contexto histórico em que suas formulações educacionais foram produzidas.

A premissa inicial é de que as interpretações das propostas educacionais deweyanas, por conterem um formato de apresentação didática destinadas à formação pedagógica de professores no Brasil, em muitos casos, satisfazem as exigências e investigações acadêmicas, facilitam o entendimento dos leitores, em sua maioria acadêmicos de cursos de licenciaturas com formação voltada para atuar nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio e, portanto, cumprem uma função tecnicamente didática correta. Entretanto o uso de determinados slogans, tais como: “pioneiro e fundador da escola nova”, “revolucionário e anti-revolucionário”, “pai do learning by doing e da escola progressista”, entre outros, propicia uma imagem simplificada de John Dewey e ocasiona o seu deslocamento do contexto histórico, comprometendo a historicização de suas formulações educacionais.

Com o intuito de estabelecer uma correspondência entre as formulações deste autor e como ele foi compreendido nas diferentes interpretações, organizou-se esta seção em dois momentos. No primeiro, serão analisados aspectos mais importantes da vida de John Dewey, desde seu itinerário profissional à sua produção cultural e científica, com ênfase à sua interpretação e à função social atribuída à educação. Os questionamentos que permeiam esta análise estão relacionados às contradições da produção material, social e cultural burguesa dos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX e como John Dewey, em sua produção cultural e científica, equacionou tais contradições. Em suas formulações, há o reconhecimento dessas contradições e expressam um caráter conformista ou de ruptura via educação?

No segundo momento, será feita uma análise de como John Dewey é interpretado na literatura educacional produzida no Brasil e fora dele e por que essas interpretações ocasionaram posicionamentos diferentes entre vários comentadores e educadores. Diante dos diversos posicionamentos e na tentativa de responder se há outras formas de compreender John Dewey, diferente daquela como foi interpretado na literatura educacional brasileira, recorreu-se à revisão de literatura com base em autores cujas obras estão impressas e disponibilizadas por editoras no mercado e, mesmo com datas de publicações mais remotas, ainda circulam nos ambientes educacionais.

### **2.1. John Dewey: aspectos biográficos e produção cultural e científica.**

John Dewey nasceu no dia 20 de outubro de 1859, na cidade de Burlington, no estado de Vermont, região nordeste dos Estados Unidos. Cresceu em uma pequena comunidade basicamente rural com uma população em sua maioria afiliada ao congregacionalismo. Este ambiente, na interpretação de Amaral (1990, p.35), “[...] exerceu fortes influências em sua formação democrática, pois não havia nenhuma hierarquia que comandava o relacionamento entre os membros de cada comunidade, isso revelava o caráter democrático das mesmas”. Na comunidade, frequentava constantemente a Hul House.<sup>3</sup> De acordo com a descrição de Wesep (1960, p. 231): “A comunidade em que Dewey conviveu em sua infância conservava uma tradição de liberdade, simplicidade, cortesia, assentada na ideia de que a vida coletiva deveria dar a cada um a maior liberdade possível de decidir sobre a sua vida particular”.

O itinerário<sup>4</sup> acadêmico e profissional de Dewey assinala a passagem por diversas Universidades: Universidade de Johns Hopkins (1882-1883), Universidade de Michigan (1884-1893), Universidade de Chicago (1894-1904) e Universidade de Columbia (1905-1930). Os motivos das mudanças institucionais estavam sempre relacionados com discordâncias entre suas ideias e as de seus

---

<sup>3</sup> Hul House era um estabelecimento social, um lugar no qual as pessoas de várias crenças se reuniam para discutir os mais diferentes assuntos em condições de igualdade. Ninguém se interessava como cada um vivia fora dali, mas, uma vez ali dentro, interessava-se por viver juntos da melhor forma possível (AMARAL, 1990, p. 46).

<sup>4</sup> As informações sobre seu itinerário acadêmico e profissional foram extraídas da coletânea de obras de John Dewey, publicadas pela Editora Abril em 1980 ( Coleção os Pensadores).

superiores. Após 1930, Dewey continuou a proferir palestras e conferências em várias instituições de ensino e continuou a escrever até às vésperas de sua morte em Nova York no dia 01 de junho de 1952.

Além de sua longa atuação profissional como educador, ele atuou em defesa de várias questões políticas<sup>5</sup>, tais como: direito dos negros, direito do voto feminino e ampliação da escola pública. No âmbito educacional, defendeu a transparência na admissão de professores universitários, profissionalização da mulher na educação, direito feminino de ocupar cargos de direção nas instituições de ensino e direitos do educador. Em 1915, foi um dos fundadores da Associação Americana de Professores Universitários e, no ano seguinte, tornou-se membro honorário do primeiro Sindicato de Professores da cidade de Nova Iorque. Em 1920, participou do julgamento dos imigrantes italianos anarquistas Nicola Sacco e Bartolomeo Vanzetti, posicionando-se contrário à condenação ( MONARCHA, 2009, P.40). Em 1933, foi um dos fundadores da Universidade-no-Exílio, para estudantes perseguidos em países com regimes totalitários (JACOBY, 1990, p. 142). Em 1938, presidiu a Comissão Conjunta de Inquérito no julgamento de Leon Trotski, inocentando-o contra as acusações de Stalin. (CUNHA, 2001). Em 1941, juntamente com Einstein e Whitehead, posicionou-se contrário à proibição de Bertrand Russel de lecionar no City College de Nova York. Esse posicionamento rendeu-lhe um processo na Suprema Corte dos Estados Unidos, sendo acusado, inclusive, de esquerdista e subversivo (BUFFA; NOSELLA, 1997).

Em relação ao itinerário filosófico de John Dewey, em um artigo recente, Warde (2013) aponta as várias influências que marcaram a sua vida acadêmica e científica. Inicialmente, o seu pensamento filosófico foi marcado pela filosofia germânica, mas, no decorrer de sua atuação, seguiu outras trajetórias. De acordo com Warde (2013, p. 185), “[...] John Dewey envereda com desenvoltura por vários caminhos teóricos, mas parece portar uma ferramenta precisa de extração daquilo que lhe é intelectualmente útil e de subsequente dispensa da fonte de que se nutriu”.

---

<sup>5</sup> As informações sobre a atuação política e o itinerário profissional de John Dewey foram extraídas da THE ENCYCLOPEDIA AMERICANA. Vol 9, p.45. New York: Americana Corporation, 1972; THE NEW ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. 15. ed. Vol. 4, p. 51-53, Chicago (Estados Unidos): Pan American and Universal Conventions Encyclopedia Britannica, 1993.

A teoria educacional de John Dewey foi objeto de experimento na Escola Elementar Universitária, também conhecida como **escola-laboratório**, criada pelo Departamento de Educação da Universidade de Chicago em 1896. Esta escola atendia a crianças entre 4 e 13 anos e intencionava redefinir uma nova função para a escola a partir da experiência. As crianças bem novas aprendiam conceitos de física e biologia, presenciando os processos de preparo do lanche e das refeições, feitos na própria classe. Esta ligação entre ensino e prática cotidiana foi sua grande contribuição para a escola filosófica do Pragmatismo. Mas a iniciativa fracassou após três anos.

Nesta escola, a sala de aula era um local no qual as crianças formavam grupos, criavam planos e executavam suas atividades sob a orientação do professor, que conduzia o aluno de acordo com a complexidade da sociedade, orientando-o para a resolução de problemas e dando-lhe a oportunidade de aprender da forma mais natural possível. O intuito era habilitá-lo para que tivesse consciência e condições de enfrentar os obstáculos encontrados. A metodologia adotada procurava encontrar meios eficazes de aprender e ensinar, tendo o aluno como centro da educação e agente ativo no processo de aprendizagem. Acreditava que o impulso expressivo das crianças, o instinto artístico, emergia dos instintos comunicativos e construtivos. O exemplo ilustrativo relacionado com o trabalho têxtil expressa esta premissa.

As crianças montaram um tear primitivo na oficina; aqui, o instinto construtivo foi estimulado. Depois, sentiram vontade de fazer algo com o tear, de criar algo. Tratava-se dum tear semelhante aos dos índios, pelo que o professor lhes mostrou cobertores fabricados por estes. Cada criança fez um desenho baseado nos padrões dos cobertores navajos, dentre os quais foi escolhido o que parecia mais adequado em causa. Os recursos técnicos eram limitados, mas coube aos próprios alunos selecionar as cores e a forma final do produto. O exame do trabalho das crianças de doze anos revela que o fabrico do cobertor exigiu delas muita paciência, meticulosidade e perseverança. Para além de exibirem uma grande disciplina e o domínio de conhecimentos históricos e dos fundamentos da concepção técnica, elas revelaram uma certa dose de espírito artístico, isto é, a capacidade de transmitir corretamente uma ideia. (DEWEY, 2002, p. 48).

Ele defendia que a escola-laboratório deveria estar voltada para alguns princípios básicos: desenvolver a solidariedade, integrar aluno e sociedade,

promover atividades que favorecessem a cooperação das crianças e formar o cidadão. Para efetivar tais princípios, os métodos pedagógicos autoritários foram rejeitados. Conforme explicita Dewey (1971, p. 18), “[...] a educação em uma democracia deveria ser uma ferramenta que integrasse o indivíduo”.

Ele próprio considerava que a escola-laboratório não era uma escola modelo e que sua finalidade não consistia em demonstrar qualquer doutrina ou ideia especial, apenas que “[...] sua tarefa era observar a educação da criança sob a luz dos princípios da atividade mental e dos processos de crescimento, estabelecidos pela moderna psicologia” (DEWEY, 1900, p. 96).

Dentre as propostas testadas na escola laboratório, as atividades de cooperação ganham um lugar de destaque, por favorecerem a socialização das crianças de uma forma diferente da que elas eram educadas pelos seus pais ou responsáveis.

Na opinião de Dewey, a cooperação e a socialização conduzem para duas consequências inevitáveis. A primeira é que as concepções individual e social da educação não têm significação alguma quando isoladas ou destacadas da situação a que se referem, isto é, de nada adianta focar o desenvolvimento harmônico de todas as aptidões do indivíduo enquanto “[...] a concepção de educação como um processo e uma função social não for definida de acordo com a espécie de sociedade que temos em mente” (DEWEY, 1959a p. 104). A segunda refere-se a um dos problemas fundamentais da educação para uma sociedade democrática, e origina-se nos conflitos entre objetivos da vida social e objetivos das necessidades individuais, os quais são muitas vezes contraditórios entre si, prevalecendo as necessidades impostas socialmente.

Sua obra, tanto experimental quanto teórica, tendeu, na opinião de Cubberley (1919, p. 359), para “[...] re-psicologizar e socializar a educação, dando uma praticidade aos conteúdos, sem perder o rigor científico”.<sup>6</sup> Durante a realização de atividades na escola experimental para crianças de 4 a 13 anos, foram estabelecidos alguns métodos considerados fundamentais para o desenvolvimento de uma nova metodologia de ensino. Os princípios

---

<sup>6</sup> *His work, both experimental and theoretical, has tended both to re-psychologize and socialize education; to give to it a practical content, along scientific and industrial lines; and to interpret to the child the new social and industrial conditions of modern society by connecting the activities of the school closely with those of real life.*(CUBBERLEY, 1920, p. 359).

estabelecidos nesta escola eram: 1) habilitar a criança para viver em uma vida cooperativa; 2) trabalhar aspectos fundamentais nas crianças, para que as mesmas adquiram a consciência de responsabilidade, cooperação e solidariedade; 3) Organizar e dirigir atividades consonantes a sua utilidade, o seu significado tanto para uso da linguagem como para a representação mental (CUBBERLEY, 1919, p. 342). Na opinião deste autor, um de seus grandes méritos foi exatamente:

Dar à criança a condição de sujeito social. Dewey acreditava que a escola pública era o remédio principal para os males da sociedade organizada, e isso ele tentou mostrar a partir da mudança do trabalho escolar, de modo a torná-lo uma miniatura da própria sociedade.<sup>7</sup>

Durante os dez anos que esteve na Universidade de Chicago (1894-1904), Dewey fundou a Escola de Pragmatismo de Chicago. Esta escola reunia vários participantes<sup>8</sup>, incluía professores, estudantes e personalidades da época, inclusive a escritora e ativista social Jane Addams, fundadora da Hull House de Chicago (ALTENBAUGH, 2003, p.188). Esta tenha sido talvez uma das mais importantes e significativas atuações intelectuais de Dewey e serviram para popularizar as suas ideias. Mas, além de suas tentativas de colocar em prática suas ideias, um dos grandes méritos de John Dewey encontra-se na sua produção cultural e científica bastante extensa. Na interpretação de Cunha (2009, p. 8), considerado um dos mais notáveis e coerentes interpretes na atualidade do pensamento deweyano, afirma que: “[...] Dewey tomou a educação como recurso para discutir os problemas do homem no mundo contemporâneo, o que situa suas

---

<sup>7</sup> *Believing that the public school is the chief remedy for the ills of organized society, Dewey has tried to show how to change the work of the school so as to make it a miniature of society itself.* (CUBBERLEY, 1919, p.342).

<sup>8</sup> O grupo original era composto por George H. Mead, James H. Tufts, James R. Angell, Edward Scribner Ames (Ph.D. Chicago 1895) e Addison W. Moore (Ph.D. Chicago 1898). Simon F. MacLennan (Ph.D. Chicago 1896, professor do Oberlin College), Ernest Carroll Moore (Ph.D. Chicago 1898, professor da University of California, Berkeley), Arthur K. Rogers (Ph.D. Chicago 1899, professor em Yale University), Ella Flagg Young (Ph.D. Chicago 1900, professor de pedagogy, University of Chicago), H. Heath Bawden (Ph.D. Chicago 1900, professor no Vassar College e na University of Cincinnati), Henry W. Stuart (Ph.D. Chicago 1900, professor em Stanford University), Irving E. Miller (Ph.D. Chicago 1904, Professor de Psychology e Pedagogia, State Normal School de Wisconsin), Irving King (Ph.D. Chicago 1905, professor de religião, State University of Iowa) e William K. Wright (Ph.D. Chicago 1906, professor no Dartmouth University) (AMERICAN PHILOSOPHY. Pragmatism. Disponível em: <<http://www.pragmatism.org/genealogy.htm#chicago>>, consulta realizada em 5 de setembro de 2014, às 11 horas)

reflexões além da esfera do ensino, tomado em sentido estrito”. Assim, o pensamento deweyano abrange diversos campos, passando pela psicologia e pela ética, por temáticas políticas, econômicas, sociais e temáticas que se interpõem ao projeto do modo de vida democrático.

As primeiras publicações de John Dewey ocorreram no final do século XIX, e contêm estudos e aprofundamentos no campo da psicologia experimental, entre estas produções destacam-se: *The New Psychology* de 1884, *Psychology* de 1887, *The Ego as Cause* de 1894, *The Reflex Arc Concept in Psychology* 1896, *Psychology and social practice* 1901. Ainda no final deste século, publicou alguns ensaios e artigos sobre a relação entre a psicologia e a educação, reunidas no livro *Interest and Effort in Education*<sup>9</sup>, 1895.

No artigo *My Pedagogic Creed*<sup>10</sup> de 1897, professa a sua fé na educação como um instrumento de mudança na sociedade. O historiador Altenbaugh (2003, p. 190) refere-se ao pensamento deweyano como “[...] embrionário de uma nova sociedade”, em alusão à sua crença no poder de transformação que a educação opera em uma sociedade. Dewey aponta para a educação como um meio de converter as potencialidades individuais para as necessidades sociais, isto é, assegura ao indivíduo a liberdade de escolha e opção entre ser médico, professor, processador de máquinas e assim por diante, e a sociedade, organizada institucionalmente, garante as condições necessárias para sua realização. Esta crença está expressa na seguinte afirmação:

Eu acredito que o indivíduo que será educado é um indivíduo social e aquela sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se nós eliminamos o fator social da criança, permaneceremos em uma abstração do indivíduo; se nós eliminamos o fator individual, permaneceremos em uma concepção de sociedade como uma massa inerte e inanimada. Então, educação tem que começar com uma perspicácia psicológica nas capacidades da criança, interesses e hábitos. Devem ser interpretados estes poderes e traduzidos em condições de equivalência social e postos ao modo de serviço social. (DEWEY, 1897, p. 78).

---

<sup>9</sup> Traduzido para o português por Anísio Teixeira sob o título de *Interesse e Esforço* (In: Os Pensadores, Abril Cultural, 1980).

<sup>10</sup> Traduzido para o português sob o título de *Meu credo pedagógico* (In: D'Ávila, Antônio. Pedagogia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954).

Acredita, sob o ponto de vista da psicologia, que as potencialidades e os desejos individuais e as necessidades e condições materiais adquirem um determinado alinhamento, assemelhando-se a uma utopia bem intencionada. Isto porque, sob o ponto de vista histórico, existe um grande abismo entre os desejos individuais e as necessidades sociais, isto é, a sociedade burguesa, organizada com a finalidade de perpetuar a produção e reprodução do capital, sempre esteve disposta e interessada em investir em indivíduos que atendessem aos dispositivos produtivistas, necessários à manutenção e estabilidade do capital, portanto, a crença em potencialidades individuais na leitura da sociedade burguesa é convertida em potencialidades produtivas. Neste sentido, a boa intenção deweyana não reflete a intenção da sociedade burguesa.

Em relação aos métodos de ensino, Dewey acreditava que, quanto mais democráticos fossem, mais favoreceriam o despertar de um sentimento democrático mais amplo sem estar preso a um único sistema de organização política e sem se tornar refém de um cabedal ideológico. Entretanto defende que este sentimento não surge espontaneamente e nem é fruto do acaso, é reflexo de uma aprendizagem organizada e direcionada para este fim. Sob esta concepção, ele se posiciona contrário aos processos espontaneístas e aos imprevistos, dos quais era alvo de acusação de seus opositores, expressando-se nos seguintes termos:

Eu acredito que a única verdadeira educação é aquela que estimula os poderes da criança pelas exigências das situações sociais em que ela se encontra. Estas demandas sociais a estimulam a agir como um membro de uma unidade, a emergir da sua estreiteza de ação e de sentimento e de conceber a si mesmo a partir do ponto de vista do bem-estar do grupo ao qual ela pertence. (DEWEY, 1897, p. 77).

Sob o ponto de vista de que a finalidade educacional é democrática, há uma certa coerência metodológica no sentido de valorizar as ações coletivas e romper com as atitudes meramente individualistas, entretanto deve-se ressaltar que a democracia tanto pode expressar um ideal de igualdade quanto pode assegurar a desigualdade, dependendo de como a sociedade organiza-se e conduz institucionalmente a democracia. Desta forma, converter a finalidade

democrática como finalidade educacional pode incorrer-se em um risco de converter a escola em mais um instrumento de imobilismo social do que em um instrumento de mudança social.

No início do século XX, a sua produção teórica revela uma alternância entre temas educacionais e filosóficos, em que o autor buscou dar um tratamento filosófico aos temas educacionais, em especial nas publicações: *The School and Society* – 1900, *The child and the curriculum*<sup>11</sup> – 1901, *The educational situation* – 1902, *Logical Conditions of a Scientific Treatment of Morality* – 1903, *Studies in Logical Theory* – 1903, *Relation of theory to practice in the training of teachers* – 1904, *The School and the child* – 1906, *Ethics: Theory of moral life* – 1908, *How – we Think*<sup>12</sup> – 1910, *Educational Essays* – 1910.

A partir da publicação do livro *The School and Society* (1900), as análises deweyanas levantam um debate mais direto sobre a natureza social do ser humano e a necessidade de sua formação para esta natureza, que, muitas vezes, é suplantada pelos instintos individuais. Esta sua preocupação é exposta da seguinte forma:

Temos a tendência para encarar a escola segundo uma perspectiva individualista, pondo a tônica na relação entre professor e aluno, ou entre professor e pai. Aquilo que mais nos interessa são, naturalmente, os progressos feitos pela criança individual que conhecemos, o seu desenvolvimento físico normal, a sua evolução no que toca à capacidade de ler, escrever e contar, o aumento dos seus conhecimentos de geografia e história, as suas melhorias em termos de conduta. É com base nesses padrões que avaliamos o trabalho da escola. Todavia é conveniente que ampliemos o alcance desta perspectiva. Aquilo que o pai deseja para o próprio filho, a comunidade deseja para todas as crianças que crescem no seu seio. (DEWEY, 2002, p. 17).

Vale ressaltar que os debates propostos por Dewey sobre a natureza na sua dimensão individual e social, muitas vezes opostas ou em constante conflito, as incertezas, o progresso e o desenvolvimento apoiam-se na literatura darwinista. Esta percepção é visível na publicação do ensaio: *The Influence of*

---

<sup>11</sup> Traduzido para o português por Anísio Teixeira sob o título de *A Criança e o Programa Escolar* (In: Os Pensadores, Abril Cultural, 1980).

<sup>12</sup> Traduzido para o português com o título de *Como pensamos* (Companhia Editora Nacional, 1959).

*Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought* de 1910, no qual estabelece algumas concordâncias com o naturalismo darwiniano contidos na obra *A origem das espécies*, publicada em 1859<sup>13</sup>. Na observação de Brubacher (1961, p. 59), “[...] apoiando-se em Darwin, Dewey parece ter estabelecido fortes razões para o reinado indefinido da educação progressiva”.

É importante salientar que, dentre os avanços científicos que ocorreram no século XIX, a teoria de Darwin (1809-1882) foi a que mais causou impacto no âmbito das ciências sociais, considerada por muitos historiadores e estudiosos como um “divisor de águas”, influenciando vários cientistas em países diferentes. Na observação de Hobsbawm (2012, p. 393): “Nos Estados Unidos, o darwinismo não apenas triunfou rapidamente, mas cedo transformou-se na ideologia do capitalismo militante”. Explica este historiador,

A teoria da evolução pela seleção natural ia bem mais longe que os limites da biologia, e nisso reside sua importância. Ela ratificava o triunfo da história sobre todas as ciências, embora história nesse sentido fosse normalmente confundida pelos contemporâneos com “progresso”. Além disso, ao trazer o próprio homem para dentro do esquema da evolução biológica, abolia a linha divisória entre ciências naturais, humanas ou sociais. Portanto, todo o cosmo, ou pelo menos todo o sistema solar, precisava ser concebido como um processo de mudança histórica constante. O sol e os planetas estavam no centro dessa história, e, sobretudo, por razões ideológicas extremamente delicada, Darwin trouxe não apenas os animais mas também o homem para o esquema evolucionista. (HOBBSAWM, 2012, p. 390).

No final do século XIX, o darwinismo tanto servia para um bom uso como para um uso ideologicamente comprometido. Com o processo de mecanização na produção industrial, o aumento quantitativo de escolas públicas e a exigência cada vez mais rigorosa dos meios de produção, remeteu-se para o processo de escolarização uma reponsabilidade na formação de sujeitos aptos para o ingresso no mercado de trabalho. Para averiguar as aptidões naturais, muitas escolas adotaram uma metodologia seletiva, sob a denominação de vocacional, para ingresso em cursos profissionais. John Dewey entendia que se criava uma espécie de determinismo social via educação, um

---

<sup>13</sup> Título original: *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or The Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life.*

mau uso de Darwin, especialmente porque caracterizava uma forma de selecionar e conduzir os alunos de acordo com suas aptidões.

O principal alvo das críticas deweyanas sobre os testes de inteligência e vocacionais foi o seu colega da Universidade de Columbia, o psicólogo Thorndike (1874-1949). Esse psicólogo acreditava que as crianças aprendiam a partir de estruturas condicionantes de forma automática e portanto, o mais importante não era o processo de ensino e aprendizagem, mas os instrumentos utilizados para verificação da aprendizagem. Desta forma a introdução de testes de inteligência permitiriam selecionar os mais aptos dos menos aptos, os mais educáveis dos menos educáveis, e assim por diante, e encaminhá-los para os cursos e ao mercado de trabalho de acordo com suas aptidões. Os métodos de mensuração assim são descritas por Thorndike:

As características de um teste especializado geralmente são as seguintes: a) determina-se um lugar e um tempo específico; b) estabelece-se um conjunto de tarefas iguais a todas as pessoas examinadas c) o assunto da avaliação é determinado de acordo com a finalidade do exame. Ao contrário, a avaliação fundada nas situações da vida real: a) se efetua em um período indefinido; b) se baseia em situações que não são as mesmas para diversas pessoas e c) o assunto da avaliação não considerará a finalidade específica do exame. A distinção entre as situações de exame e as situações da vida real nem sempre são precisas e exatas, mas os resultados finais permitem algumas aproximações em relação às atividades cotidianas. ( THORNDIKE; HAGEN, 1977, p. 28, tradução nossa)<sup>14</sup>

O caráter mensuracionista foi adotado por inúmeras escolas dos Estados Unidos, constituindo-se em uma forte tendência no final do século XIX. Dewey contrapõe-se a esta concepção porque ela sobrepunha-se as aptidões individuais às sociais, não assegura os princípios de liberdade e desqualifica a condição humana da aprendizagem. Para ele, um modelo educacional organizado nestes

---

<sup>14</sup> Las características de un examen especializado que generalmente son los siguientes: a) determinar si un determinado lugar y tiempo, b) el establecimiento de un conjunto de tareas iguales a todos los individuos examinados c) la evaluación de la asignatura se determina de acuerdo con propósito del examen. Por el contrario, la evaluación basada en situaciones de la vida real: a) se lleva a cabo en un período indefinido, b) se basa en situaciones que no son las mismas para diferentes personas y c) el objeto de la evaluación no considera que el propósito del examen. La distinción entre las situaciones de examen y la vida real no siempre es precisa y exacta, pero los resultados finales permiten algunas aproximaciones sobre las actividades diarias. (Thorndike, Hagen, 1977, p. 28).

moldes continuaria a privilegiar os privilegiados e não alteraria nenhuma hierarquia social, uma vez que a sociedade já tinha definido economicamente os ocupantes das posições hierárquicas e isso em nada contribuiria para a democratização da sociedade, ao contrário, tornava-a mais anti-democrática ainda. A sua proposta educacional fundada em uma metodologia que privilegiasse a cooperação social visava a superação da seletividade e das desigualdades educacionais e sociais.

O naturalismo darwiniano aceito por Dewey era aquele que levava em conta a mudança evolutiva e progressiva simultânea entre ser humano e ambiente, tanto o ambiente físico exerce uma ação modificadora no ser humano como o ser humano é capaz de modificar o ambiente físico, e ambos se modificam. Nesse processo, incluem-se todas as instâncias sociais, por esta razão propõe que a escola

[...] deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, 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 da vida cívica, religiosa, econômica e política. ( DEWEY, 1967, p. 8).

A teoria de Darwin concebe a seleção natural pelo instinto de conservação da própria espécie e admite as diferenças entre as espécies como um processo positivo na sua evolução e, por essa razão, é possível estabelecer características harmonizadoras por meio das necessidades de sobrevivência ou das próprias alteração e modificação do meio. Darwin (1981, p.84) expõe da seguinte forma a sua defesa ao naturalismo:

Dei o nome de seleção natural ou de persistência do mais capaz à preservação das diferenças e das variações individuais favoráveis e à eliminação das variações nocivas. As variações insignificantes, isto é, as que não são nem úteis e nem nocivas ao indivíduo, não são certamente prejudicadas pela seleção natural e permanecem no estado de elementos variáveis, como as que podemos observar em algumas espécies polimorfas, ou terminando por fixar, graças à natureza do organismo e às condições de vida.

As modificações do ambiente afetam a todos, mesmo aqueles em um processo de isolamento. De acordo com Darwin (1981, p. 103), “[...] numa região isolada, e pouco extensa, as condições orgânicas e inorgânicas da existência geralmente são uniformes, de maneira tal que a seleção natural propenda a modificar do mesmo modo todos os indivíduos variáveis da mesma espécie”.

A filosofia deweyana, apoiada no naturalismo darwiniano, aponta algumas objeções no que se refere a absorção do itinerário liberal capitalista por considerar que essa concepção engendrava e criava determinismos seletivos aos considerar os seres humanos como sujeitos prontos e condicionados ao meio social. Dewey (1967, p. 11) exemplifica a sua crítica da seguinte forma: “[...] uma criança vivendo em um meio de músicos terá inevitavelmente estímulos, por menores que sejam, às suas aptidões musicais, e as terá mais estimuladas, relativamente, do que os outros impulsos, que poderiam despertar em ambiente diverso”. Mas isto não fará dela um músico, embora desenvolva habilidades e aptidões musicais com maior facilidade que uma criança que viva em uma família de camponeses.

Para ele, o meio tanto pode coagir como estimular, e o resultado reflete-se nas escolhas. E nem sempre as escolhas seguem um ordenamento invariável às aptidões naturais, em especial quando os estímulos econômicos sobrepõem-se às necessidades de sobrevivência. Exemplo análogo a esta premissa refere-se aos profissionais de medicina hoje no Brasil, isto é: Quantos médicos são filhos de médicos e quantos médicos são filhos de pedreiros? Sem necessitar de um levantamento científico preciso, chega-se à conclusão de que a maioria dos que exercem a medicina, hoje, são filhos de médicos, não porque herdaram de seus pais esta aptidão, mas porque as condições econômicas e materiais favoreceram tal escolha. Isto não significa afirmar que a condição social modifique essencialmente a natureza humana, porque certas aptidões e habilidades serão preservadas, independente do exercício ocupacional posterior, isto é, uma criança cujos pais são músicos, mesmo exercendo uma ocupação diferente, tal como médico, pedreiro ou professor, possuirá conhecimentos sobre música com maior profundidade do que outros cujos pais não sejam músicos.

Para Dewey (1900), não se pode negar que cada indivíduo possui por natureza um conjunto de aptidões e predisposições para a vida social e esta é a

condição básica para a preservação de sua espécie, isto é, a espécie humana só tem significado se inserida na vivência social e está em constante processo de mutação. Os termos: “evolução”, “progresso” e “desenvolvimento”, embora tenham significados diferentes na sua aplicação ao contexto social, são embrionários e amálgamos. Por esta razão, para viver em sociedade, é necessário aprender a viver socialmente. Para participar do processo de adaptabilidade à evolução, ao progresso, ao desenvolvimento e às mudanças sociais, é necessário aprender a participar desse processo. Nisto consiste o seu naturalismo: um contínuo processo de aprendizagem via experiência individual ressignificada pela vivência social. E, a escola, cumpre o papel de mediadora das experiências, dando-lhes um significado qualitativo. Mas, para que isto possa ocorrer, o conhecimento escolar deveria ter uma abrangência que envolvesse todos os ambientes em que o indivíduo interage, de uma forma democrática.

Na obra *The schools of tomorrow* (1915), o autor expõe a sua preocupação com as formas mecânicas impostas pelos métodos de produção de seu tempo, que se assemelham aos processos de ensino, em especial a opção de um ensino via instrução, que faz uma mera transposição de conhecimentos do mundo adulto para o mundo da criança.

O livro *Democracia e Educação*<sup>15</sup> (1916) é um dos mais conhecidos e foi traduzido em vários idiomas, o que lhe valeu o adjetivo de defensor da democracia ou filósofo da educação democrática. Mas é importante observar que as questões de natureza social são incisivamente destacadas por este autor como questões que requerem aprendizagem e precisam ser tratadas sob um olhar racional e científico. Afirma:

A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive. Um código prevalece na família; outro, nas ruas; um terceiro, nas oficinas ou nas lojas; um quarto, nos meios religiosos. Quando uma pessoa passa de um desses ambientes para outro, fica sujeita a impulsos contraditórios e acha-se em risco de desdobrar-se em personalidades com diversos padrões de julgar e sentir, conforme as várias ocasiões. Este risco impõe à escola uma função fortalecedora e integradora. (DEWEY, 1959a, p. 23).

---

<sup>15</sup> Traduzido para o português por Anísio Teixeira sob o título de *Democracia e Educação*(Companhia Editora Nacional, 1959).

No conjunto de sua produção teórica, em especial no livro *Democracia e Educação* (1916), elenca a democracia como uma categoria fundamental para a compreensão de suas formulações educacionais. O pressuposto que alimenta suas concepções é que a democracia, embora se constitua em um instrumento fundamental e válido para a emancipação humana e social, não pode estar enclausurada em uma organização política, deve permear a consciência em todas as instâncias, e deve ser vista pela sua articulação racional entre o pensamento, o sentimento e a ação. Na observação de Cubberley (1920, p. 340):

A grande preocupação de Dewey era transformar a democracia em um instrumento útil na vida social, de forma que os jovens fossem formados com esse espírito e esse espírito se refletisse em todas as relações que se estabelecessem, quer em casa, no escritório, na loja, enfim em qualquer ambiente. Desta forma, Dewey transformou o conhecimento escolar em um instrumento de democracia, e ainda, o conhecimento escolar permitia a preparação para o enfrentamento de situações cada vez mais complexas na vida social, política e industrial do mundo moderno.<sup>16</sup>

Outras produções deweyanas, merecem destaque, entre elas: *Creative Intelligence* – 1917, *Reconstruction in Philosophy*<sup>17</sup> – 1920, *Human Nature and Conduct*<sup>18</sup> – 1921, *Experience and Nature*<sup>19</sup> – 1925, *The public and its problems* – 1927, *The Quest for Certainty* – 1929, *Philosophy and Civilization* – 1931, *Art as Experience*<sup>20</sup> – 1934, *A Common Faith* – 1934, *Liberalism and Social Action* –

---

<sup>16</sup> *During the past half century the school has been transformed, in the principal world nations, from a disciplinary institution where drill in mastering the rudiments of knowledge was given, into an instrument of democracy calculated to train young people for living, for useful service in the office and shop and home, and to prepare them for intelligent participation in the increasingly complex social and political and industrial life of a modern world. This transformation of the school has not always been easy, but the vastly changed conditions of modern life have demanded such a transformation in all progressive nations.* (CUBBERLEY, 1920, p. 340).

<sup>17</sup> Traduzida no Brasil por Antônio Pinto de Carvalho sob o título de *Reconstrução em Filosofia* (Companhia Editora Nacional, 1959).

<sup>18</sup> Traduzida no Brasil sob o título de *A natureza humana e a conduta (introdução à psicologia social)* (Brasil, 1956).

<sup>19</sup> Traduzida no Brasil por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme sob o título de *Experiência e Natureza* (In: Os Pensadores, Abril Cultural, 1980).

<sup>20</sup> Traduzida no Brasil por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme sob o título de *A arte como experiência* (In: Os Pensadores, Abril Cultural, 1980).

1935, *Experience and Education*<sup>21</sup> – 1936, *Logic, Theory of Inquiry*<sup>22</sup> – 1938, *Freedom and Culture*<sup>23</sup> – 1939, *Theory of Valuation* – 1939, *Intelligence and Modern World* – 1939, *Education, Today* – 1940, *Education and science* – 1940, *The Philosopher of the Common Man* – 1940, *The Living Thoughts of Thomas Jefferson*<sup>24</sup> – 1940, *Problems of Men* – 1946 e *Knowing and the Known* – 1949, *Theory of moral life*<sup>25</sup> – 1960.

Além de sua vasta produção teórica impressa, este autor proferiu palestras e conferências em muitos países, entre os quais: Rússia, China, México, Turquia, entre outros. Conforme observa Monarcha (2009, p. 39): “Considerado a alma mater da inovação educacional norte-americana, as teorizações de John Dewey converteram-se em esteio de teorias societárias além de exercer influência sobre Claparède, Cousinet, Ferrière, Piaget, Kilpatrick, Decroly, Kerschensteiner, Luzuriaga, entre outros”.

Embora referenciado e citado por vários educadores americanos e fora dos Estados Unidos, a teoria educacional de Dewey não foi adotada como uma pedagogia institucionalizada tal como foi a de Pestalozzi, Froebel e Herbart. E a sua experiência com a Escola Laboratório não se estendeu a todo o sistema público. Uma das razões mais plausíveis é de que no final do século XIX e início do século XX, as mudanças impulsionadas pelo desenvolvimento econômico e pelas novas formas de organização do trabalho industrial e mecanizado requeriam um modelo educacional compatível e adequado a elas, isto é, não exigiam uma mediação escolar centrada em valores humanos, como propunha Dewey. Por essa razão as propostas de Thorndike pelo teor administrativo, técnico e mensuracionista tinham uma identificação imediata com as

---

<sup>21</sup> Traduzida no Brasil por Anísio Teixeira sob o título de *Experiência e Educação* (Companhia Editora Nacional, 1971).

<sup>22</sup> Traduzida no Brasil por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme sob o título de *Lógica – a teoria da investigação* (In: Os Pensadores, Abril Cultural, 1980).

<sup>23</sup> Traduzida no Brasil por Anísio Teixeira sob o título de *Liberalismo, liberdade e cultura*. (Companhia Editora Nacional, 1970).

<sup>24</sup> Traduzida no Brasil por Lêda Boechat Rodrigues sob o título de *O Pensamento Vivo de Jefferson* (Livreria Martins Editora, 1954).

<sup>25</sup> Traduzida no Brasil por Leônidas Contijo de Carvalho sob o título de *Teoria da vida moral* (In: Os Pensadores, Abril Cultural, 1980).

necessidades industriais e foram introduzidas na maioria das escolas que ofertavam o ensino secundário.

No conjunto de sua produção teórica, John Dewey apontou para a necessidade de equacionar as aspirações individuais às necessidades sociais via mediação escolar. Esta preocupação está expressa com intensidade nas obras *Liberalism and Social Action* de 1935 e *Freedom and Culture* de 1939, nas quais expressa várias críticas ao individualismo liberal e posiciona-se contra os ideais liberais do século XX, acusando-os de converterem a noção de natureza humana para explicar as diferenças e desigualdades sociais, remetendo para o indivíduo a responsabilidade de seus sucessos e fracassos. Em suma, deixa claro que a democratização na sociedade não depende do governo, ao contrário, o governo é um reflexo da sociedade democratizada. Para ele, a democratização da sociedade depende de um sistema educacional que traduza em seus conteúdos e métodos as necessidades sociais. A educação produz valores, valida valores e dá continuidade a determinados valores que, postos na vida social, servem para a sua manutenção ou para a sua mudança.

John Dewey (1970) optou por trilhar os caminhos da mudança social via educação, deslocando as ações e hábitos de cunho individualista para aquelas voltadas para o bem comum e o meio social, mas isso não assemelha os seus posicionamentos com os de Karl Marx e Engels (1998), embora os três autores se oponham à desigualdade social, a ruptura proposta por estes autores difere nos métodos. Enquanto Marx e Engels (1998) defendiam o meio revolucionário, via união da classe proletária e transformação de todas as instituições burguesas, tomando como base a estrutura econômica, John Dewey (1970) propunha a transformação via educação e como garantia de um processo pacífico. Em suma, não se pode afirmar categoricamente que eles tenham aproximações, porque as suas concepções de revolução são totalmente opostas. E mesmo porque, para Dewey (1970), o motor das desigualdades sociais em seu país era o liberalismo, que conduzia a sociedade nos moldes clássicos e praticamente anulava toda a ação do Estado ou, quando não, minimizava e restringia a atuação do Estado nas questões econômicas essenciais.

Os posicionamentos deweyanos diante do liberalismo sugerem alguns questionamentos, tais como: Quais são os principais empecilhos para a vivência

democrática em sua plenitude: o individualismo orientado pelos moldes liberais ou as desigualdades sociais? Sendo a sociedade guiada pelos pressupostos liberais, é possível a educação impulsionar mudanças sociais mais amplas em uma sociedade de classes, que limita a participação econômica, que estimula o individualismo, que mantém sua estrutura sobre as desigualdades sociais?

Dewey (1970) acreditava que era possível a ocorrência dessas mudanças de forma pacífica, consciente e ordenada. Mas, para isto, seria necessário converter a educação em uma ferramenta ou em um instrumento de mudança social, ensinando os indivíduos a despojarem-se dos seus instintos egoísticos e privados e, à medida que as pessoas mudassem, as estruturas mudariam. As suas formulações e posicionamentos possibilitam compreender que as contradições da sociedade burguesa na qual Dewey estava inserido refletem em suas interpretações da mesma forma que refletem nas interpretações sobre Dewey no Brasil, e que, portanto, são alvos de controvérsias.

## **2.2. A recepção e as diferentes interpretações das propostas educacionais deweyanas no Brasil.**

As interpretações formuladas sobre Dewey, no Brasil, iniciaram-se nas primeiras décadas do século XX, período marcado por conflitos entre nações europeias que culminaram na Primeira Guerra Mundial. Em meio aos conflitos eminentes na Europa, os Estados Unidos assumiram gradativamente a posição de liderança entre as nações capitalistas e, à medida que se deslocava a liderança do capitalismo da Europa para a América do Norte no século XX, a produção cultural e intelectual desse país se tornou alvo de interesse de outras nações, em especial do Brasil.

Foi neste contexto que vários intelectuais e políticos brasileiros, defensores de um capitalismo moderno, avançado e condutor do desenvolvimento e do progresso, estabeleceram um intercâmbio de proximidade com os Estados Unidos, por acreditarem que as etapas de desenvolvimento da nação norte-americana serviriam como modelo para o desenvolvimento e o progresso do Brasil. Somando-se a esta crença, deve-se registrar que, no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, na sua fase de transição política entre o regime

monárquico e republicano, os seus defensores buscavam um aporte ideológico consistente de desenvolvimento e progresso para a sua consolidação, no qual incluía a instituição de uma educação pública.

Neste cenário, uma das questões a serem equalizadas, no Brasil, era estimular o interesse pela educação tanto das instâncias institucionais políticas quanto da população. Para um grupo de intelectuais e educadores brasileiros, entre eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão e Fernando Azevedo, a expansão do sistema educacional era a chave para o progresso e o desenvolvimento nacional. E foi a partir desta constatação que esses educadores posicionaram-se em defesa de uma educação pública, gratuita e leiga e em conformidade com o processo de urbanização e desenvolvimento industrial do país.

As propostas pedagógicas que estavam em ebulição nos Estados Unidos provocaram o interesse de educadores brasileiros que julgavam, para aquele momento, as mais adequadas para o Brasil. Tais propostas receberam várias nomenclaturas, tais como: “escola nova”, “educação progressista”, “pedagogia renovada”, “pragmatismo americano”, entre outras. De qualquer forma, suas nomenclaturas referenciavam o educador, filósofo e intelectual estadunidense John Dewey e foram assumidas por vários educadores brasileiros, em especial Anísio Teixeira, que, na observação de Abreu (1968, p.,12), “[...] conseguia pensar deweyanamente”, e Lourenço Filho, fundador da Revista *Escola Nova* em 1930.

A recepção de teorias educacionais relacionadas a um novo modelo metodológico não é exclusividade do período republicano brasileiro, remonta, de acordo com Nagle (1974), desde o final do Império, porém, nesta fase, não se encontra uma apresentação sistemática e ampla das ideias escolanovistas. Esta sistematização ocorreu a partir da década de 1920, com um conjunto de publicações sobre um novo modo de pensar a função social da educação. Destacam-se, entre estas publicações, artigos, textos e livros de John Dewey, traduzidos por Anísio S. Teixeira, e a primeira coleção especializada, denominada *Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho. Explica Nagle (1974, p. 274) “[...] que essa literatura apresentava era uma discussão de República, Democracia e Escola Nova, sem qualquer referência a lugar e tempo”. Na

interpretação deste autor, predominava um idealismo e de certa forma distanciado da realidade, uma crença num mundo supra-histórico em substituição ao mundo histórico, considerado submundo.

Como nessas primeiras décadas intensificava-se um acelerado processo de industrialização e urbanização no Brasil, acirravam-se, simultaneamente, diversos conflitos e divergências que envolviam a classe operária em formação, constituída essencialmente por imigrantes europeus e escravos recém-libertos, além da burguesia, que, na ausência de uma legislação que assegurasse direitos trabalhistas, estabelecia seus próprios critérios de regulamentação do trabalho.

Os conflitos e divergências assinalam uma fase de transição entre o modo de produção predominantemente agrário e o advento de novas relações de produção do capital, orientadas pela industrialização. Ressalta-se que, neste processo de transição das formas de produção, não ocorreram mudanças hierárquicas nas estruturas tradicionais e conservadoras, isto é, a estrutura fundiária no país manteve-se organizada na forma de propriedade privada e os seus respectivos proprietários continuaram os mesmos. A mudança que ocorreu foi em relação à mão de obra, que se deslocou em grande quantidade das propriedades agrícolas para os centros urbanos, formando um novo contingente assalariado e sem escolarização. Neste cenário e para assegurar o mínimo de escolarização da classe operária, tornava-se necessário ampliar a oferta educacional no país. Portanto, a ampliação das oportunidades escolares, aliadas a um desejo de desenvolvimento e progresso nacional representavam, no início do século XX no Brasil, uma tentativa de ruptura com o modelo de organização tradicional e conservadora. Neste período, observa Pagni (2001, p. 48), “[...] Dewey representava o moderno em oposição ao tradicional”.

Na leitura dos defensores da escola pública no Brasil, no início do século XX, as desigualdades sociais originavam-se na organização agrária oligárquica, considerada como arcaica, e no analfabetismo crescente. Na interpretação de Cunha (2005, p. 229), “[...] a pedagogia da escola nova, inspirada em grande parte por John Dewey, um liberal igualitarista, propunha combater as iniquidades, os privilégios e as injustiças sociais, via educação, considerada microcosmos da sociedade”. Desta forma, os problemas sociais teriam um tratamento científico. Esta crença foi interpretada por vários estudiosos como sendo utópica, uma vez

que os problemas sociais têm origem fora da escola, e a escola, em muitos casos, apenas fortalece e reforça tais iniquidades.

Na década de 1930, de acordo com Brandão e Mendonça (2008, p. 226), “[...] o pragmatismo deweyano tem uma recepção positiva no Brasil”. E, estimulados por esta filosofia, vários educadores saíram em defesa da educação no país, culminando na assinatura do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Entretanto, com a implantação da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, este documento, que poderia alavancar reformas educacionais no país, foi abortado e as propostas escolanovistas de inspiração deweyana não foram efetivadas como pretendiam os signatários do Manifesto.

As publicações sobre Dewey no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 exaltavam as propostas escolanovistas pelo seu caráter progressista e modernizador e educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho afirmavam que elas atendiam às novas exigências da sociedade capitalista brasileira em seu estágio mais vigoroso de desenvolvimento, conciliando as exigências impostas pelo processo de modernização industrial à formação técnica e profissional.

Nas décadas de 1950 a 1970, ocorreram algumas alterações políticas significativas, entre elas a ascensão e crise do populismo e a implantação da ditadura militar. Estes acontecimentos políticos incorporaram-se à nova composição da economia mundial polarizada e o Brasil optou por alinhar-se às regras dos países capitalistas, submetendo a organização econômica interna às regras internacionais, inclusive com abertura facilitada às empresas multinacionais. Entretanto Dewey, mesmo sendo um autor americano, não foi bem recebido pelo Estado populista e, posteriormente, pelo militar brasileiro. Os defensores do populismo, de acordo com Barbosa (2002, p. 14), “[...] consideravam as propostas deweyanas de caráter elitista, os conservadores julgavam tais propostas de cunho esquerdista e os nacionalistas de esquerda eram contra qualquer influência estrangeira, em especial as norte-americanas”.

Evidenciou-se, nestas décadas, que o autor americano não era consenso no Brasil, ao contrário, era motivo de várias divergências. Embora os enquadramentos feitos não fossem verdadeiros, foram suficientes, na opinião de Barbosa (2002, p. 15), “[...] para banir o autor e tirar suas propostas de circulação nos meios acadêmicos”. A ausência de publicações sobre Dewey, no período,

revelou posicionamentos políticos explícitos e favoráveis à manutenção do processo ditatorial, uma vez que as propostas do autor americano defendiam a democracia em sua plenitude.

Nas décadas de 1980 e 1990, as produções didáticas que mencionavam Dewey revelavam um posicionamento crítico dos autores que, orientados pelos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico, defendiam uma sociedade nos moldes socialistas e a escola cumpriria a sua função social neste processo ao socializar os conhecimentos científicos e garantir aos marginalizados e excluídos do processo educacional a sua integração na sociedade, visando à ruptura com a sociedade de classes. A defesa da pedagogia histórico-crítica é a defesa de uma sociedade nos moldes socialistas, por esta razão, as propostas educacionais deweyanas não se encaixam. De acordo com Brandão e Mendonça (2008, p. 228), “[...] há uma inversão na interpretação das ideias deweyanas, enquanto nas décadas de 1920 e 1930 tais propostas eram criticadas pelo seu caráter progressista liberal, no final do século XX tais propostas são criticadas e desqualificadas pelo seu caráter conservador e liberal”.

As propostas pedagógicas de John Dewey e a sua interpretação na literatura educacional brasileira, conforme percebido ao longo do século XX, têm sido alvo de controvérsias e, ao mesmo tempo, amplamente divulgadas.

Dentre as questões que geraram controvérsias no Brasil, está o fato de que, na década de 1930, por meio de Anísio Teixeira, as propostas educacionais deweyanas são transcritas para a realidade brasileira sem levar em conta as especificidades históricas do Brasil e dos Estados Unidos. Nos Estados Unidos, o processo industrial estava consolidado e regia novas formas de organização do capital, com o uso da máquina e mão de obra especializada, e a educação tendia para a qualificação profissional e técnica. Enquanto, no Brasil, a preocupação inicial era escolarizar e erradicar o analfabetismo. Havia uma grande distância econômica, política, cultural e social entre Estados Unidos e Brasil, e o modelo escolanovista apregoado pelos defensores brasileiros visava igualar esse distanciamento histórico pela via educacional, inclusive com discursos de que o atraso econômico do país era resultado do atraso dominante na educação.

Por outro lado, os movimentos de cunho nacionalista “anti-americanista” evitavam aproximações culturais com os Estados Unidos e, na década de 1960, o

caráter anti-democrático da ditadura militar criava vários empecilhos para a divulgação de obras ou produções culturais que colocassem em debate a necessidade do regime democrático e sua extensão para todas as instituições.

Entre as décadas de 1980 a 2000, as leituras e interpretações sobre John Dewey foram apresentadas sob uma ótica didática e pedagógica, atribuindo a este autor considerações específicas sobre o seu método de ensino. Neste período intensificou-se no Brasil a produção de manuais destinados à formação pedagógica dos professores. O aumento da produção da literatura educacional brasileira contribuiu de forma significativa para aprofundar outras abordagens sobre este autor, no entanto, a literatura educacional produzida fora do Brasil continuou a circular nos ambientes acadêmicos e universitários, conforme constatação de Gatti Jr. (2012) entre os períodos de 2000 e 2008, de um total de 55 cursos de graduação em Pedagogia, os manuais da disciplina de história da educação foram predominados por autores estrangeiros, destacando-se: Franco Cambi, *História da Pedagogia*; Mario Alighiero Manacorda (1914 - 2013), *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*; Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), *História da Educação e da Pedagogia*; Francisco Larroyo (1912-1981), *História Geral da Pedagogia*, 2 tomos. Seu levantamento inclui outros autores mencionados nos cursos, a saber: Henri-Irénée Marrou e sua obra *História da Educação na Antiguidade* que teve sua primeira edição em português datada de 1966; Monroe (1946); Eby (1962) e Ponce (1963). O pesquisador Horta (2012) apresentou resultados semelhantes ao de Gatti Jr., acrescentando que os autores supra mencionados foram indicados em leituras nas disciplinas dos programas de pós-graduação em educação no Brasil entre os anos de 2000 a 2009.

Atualmente, John Dewey tem sido objeto de reflexões e análises situadas no âmbito filosófico e há inúmeras produções<sup>26</sup> acadêmicas e científicas que

---

<sup>26</sup> ABBUD, Ieda. *John Dewey nos debates sobre a educação infantil*. PUC-SP, 2007; ARAÚJO, Inês Lacerda. *Dewey e Rorty: um debate sobre justificação, experiência e o papel da ciência na cultura*. PUC-SP, 2008; ARAÚJO, Rita de Cássia Pimenta. *Lógica, Investigação e Democracia no discurso educacional de John Dewey*. UNESP-SP, 2009; CARLESSO, Dariane. *John Dewey e a educação como "reconstrução da experiência": um possível diálogo com a educação contemporânea*. UFSM-RS, 2008; CASTELLER, Luiz Donato. *A Centralidade de "Experiência" na Concepção Educacional de John Dewey: análise de apropriações no pensamento pedagógico brasileiro*. UNESC-SC, 2008; CAVALLARI FILHO, Roberto. *Experiência, filosofia e educação em John Dewey: as "muralhas" sociais e a unidade da experiência*. UNESP-SP, 2007; FRANÇA, Livia Fernandes. *A democracia no pragmatismo de John Dewey*. PUC-RJ, 2007; LOPES, Viviane da Costa. *O ceticismo em John Dewey*. UNESP-SP, 2010; MATOS, José Claudio Morelli. *John*

aprofundam questões pontuais ou específicas do pensamento deweyano. Essas produções estão em fase de publicação e portanto não serão objeto de análise desta pesquisa.

Nesta análise foram selecionadas algumas produções didáticas que ainda circulam nos meios acadêmicos em cursos de Graduação e Formação Pedagógica. O critério desta seleção foi estabelecido com base nas pesquisas de Gatti Jr. (2012). As informações permitiram uma amostragem ampla e que não contempla todas as obras e produções didáticas utilizadas nos cursos de graduação, mas foi possível a partir de algumas indicações agrupar três tendências: a) Produções didáticas ou de caráter didático que apresentam as propostas deweyanas sob um caráter anti-revolucionário e reformista e que não provocaram rupturas no desenvolvimento capitalista, ao contrário, contribuíram para a legitimação da ordem burguesa; b) Produções didáticas ou de caráter didático que apresentam as propostas deweyanas sob um caráter progressista e modernizador de uma nova pedagogia e que, portanto, provocaram profundas rupturas com o modelo de ensino tradicional; c) Produções didáticas ou de caráter didático que apresentam as propostas deweyanas sob um caráter conciliador, eclético e pragmático, que equacionam a relação entre as necessidades individuais e sociais diante das contradições eminentes em seu tempo.

### 2.2.1 O caráter antirrevolucionário e reformista das formulações deweyanas

Neste primeiro grupo de análise, serão apresentadas as produções didáticas ou de caráter didático que expõem as propostas deweyanas sob um caráter antirrevolucionário e reformista, sem provocar rupturas no desenvolvimento capitalista, ao contrário, favoreceram e legitimaram a ordem burguesa. Essas produções fundamentam-se nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo dialético marxista. Destacam-se as produções nacionais e internacionais e que tiveram suas respectivas traduções no Brasil.

---

*Dewey em visita ao jardim de Huxley: uma discussão sobre a teoria da evolução e as concepções éticas.* UDESC-SC, 2010; RODRIGUES, Almerinda Maria dos Reis Vieira. *O movimento da escola nova no sul do Mato Grosso.* UFMS-MS, 2006; TAVARES, Rossano Soares. *Reflexões sobre uma filosofia da tecnologia no pensamento de John Dewey.* PUC-SP, 2007; TREVISAN, Marlon Dantas. *Relações entre John Dewey e Charles Sanders Peirce: por uma práxis pedagógica possível.* UNESP-SP, 2011.

Dentre elas, as obras de Ponce, *Educação e luta de classes* (1981)<sup>27</sup> e de Manacorda, *História da educação: da antiguidade aos dias de hoje* (2006)<sup>28</sup>. Dentre as produções nacionais, destacam-se: Cunha, *Educação e desenvolvimento social* (1991); Gadotti, *História das ideias pedagógicas no Brasil* (1993); Luckesi, *Filosofia da educação* (1994); Saviani, *Escola e Democracia* (1995); Libâneo, *Pedagogia e Pedagogos para quê?* (2007) e Aranha, *História da Educação e da Pedagogia* (2006). As datas citadas referem-se à edição da obra consultada.

Nas análises de Ponce (1981), a teoria educacional que fundamenta a escola nova norte-americana insere-se no processo evolutivo da produção industrial e tem suas raízes na produção manufatureira até a introdução do modo de produção fordista. Afirma que “a nova técnica se propunha a aumentar o rendimento do trabalho escolar cingindo-se à personalidade biológica e psicológica da criança” (PONCE, 1981, p. 156). Para ele, “[...] a nova técnica é semelhante aos princípios da manufatura em que reunia vários trabalhadores no mesmo espaço para economizar... mas cada um fazia livremente suas atividades” (PONCE, 1981, p. 157). Em suas análises, o autor considera que esta teoria educacional contempla as liberdades individuais, mas não se opõe às formas de organização do trabalho industrial mecanizado e coletivizado e que, em sua síntese, reafirma os princípios da liberdade sob a ótica da sociedade burguesa, conduzindo a um pensamento antirrevolucionário, e que, portanto, o método de ensino é uma reprodução do modelo industrial vigente.

O sentido reformista e antirrevolucionário é interpretado por Manacorda (2006) com base na perspectiva interacionista entre a vida social e escolar deweyana, que, mesmo comprometido com as mudanças e com os problemas sociais, em suas formulações, acentua fortemente uma insistência sobre a responsabilidade da escola na mudança social. Essa função é denominada por Manacorda (2006) de “ilusão pedagógica”. Esta alusão se deve ao fato de, embora Dewey denuncie a separação entre ricos e pobres, “[...] materialmente a sua sociedade já está assim instituída e atribuir à escola um papel de mudança

---

<sup>27</sup> A data refere-se à publicação da obra *Educação e luta de classes*, traduzida no Brasil por José Severo de Camargo Pereira, quarenta anos após a morte do autor.

<sup>28</sup> A data refere-se à 12ª edição publicada e traduzida no Brasil. A obra original foi editada em italiano em 1989.

radical pode incorrer em um culto à utopia” (MANACORDA, 2006, p. 317). Para este autor, a ilusão pedagógica situa-se no fato de que a escola pode ser chamada a colaborar para a mudança e não o seu inverso, como pensava Dewey.

Acrescenta-se ao pensamento de Manacorda o da historiadora Aranha (2006) ao afirmar que o pensamento deweyano resultou em uma “[...] ilusão liberal ou otimismo pedagógico e o seu projeto seria utópico ao imaginar a escola como um território neutro, quando na verdade ele está permeado por todas as contradições sociais e políticas do seu contexto” (ARANHA, 2006, p. 262). Em sua interpretação, esta autora afirma que a pedagogia deweyana “[...] reforça a adaptação do aluno à sociedade, que, como tal, não é questionada em momento algum. Trata-se de uma teoria que representa plenamente os ideais liberais, sem colocar em xeque os valores burgueses” (ARANHA, 2006, p. 263). Assim, entendia que “[...] Dewey foi produto das próprias circunstâncias históricas em que a burguesia não era hegemônica nas suas formulações” (ARANHA, 1989, p. 107).

Os posicionamentos citados evidenciam que as formulações deweyanas estavam comprometidas com o modelo de sociedade capitalista e burguesa. Embora o autor tenha feito várias críticas aos processos mecanizados da revolução industrial, não abandona a solicitação requerida pelo mundo do trabalho cada vez mais exigente em sua seletividade e, por esta razão, exigia-se dos operários a leitura, a escrita e a precisão de cálculos, ora para sua execução estar em conformidade com os processos mecanizados fabris, ora para prepará-lo para a inovação tecnológica. As suas formulações entram em contradição com a interpretação de Cunha (1991, p. 47), por entender que “[...] Dewey tinha clareza de que a base material determina o caráter e o espírito, conforme apontou, mas tinha a preocupação, ao propor mudanças, que essas acontecessem gradualmente”. As contradições a que se refere Cunha (1991) são porque muitas mazelas sociais não estão no âmbito educacional e a projeção de uma sociedade igualitária e democrática restrita ao ambiente educacional cria duas instâncias distintas e opostas: a escola e a sociedade. Para este autor, “[...] Dewey foi responsável pela propagação de uma ideologia liberal na educação”. (p. 46). E, ao invés de olhar para as causas dos problemas sociais, volta-se para os seus

efeitos e o alvo principal das reformas passou a ser a escola e sua metodologia e não a sociedade.

Nesta perspectiva, Luckesi (1994, p. 57) classifica Dewey como representante de uma tendência liberal renovada progressivista, à medida que atribui à escola uma função de “[...] adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida social”. Observa este autor que, neste modelo pedagógico, são valorizados os processos mentais, habilidades cognitivas, capacidades de interpretação, atitudes práticas do fazer e do pensar, em detrimento ao aspecto quantitativo de conteúdos curriculares. O pressuposto de aprendizagem é concebido como atividades de descoberta, autoaprendizagem, auto-organização, sendo o ambiente escolar um meio para sua consolidação.

Uma das críticas de Luckesi (1994, p. 41) é que a escola apresenta-se como “[...] redentora da sociedade, na medida em que considera a sociedade como um todo orgânico que deve ser mantido e restaurado via educação”. Neste sentido, a sociedade é concebida como um modelo ideal, mas que precisa de alguns ajustes, e a educação teria como função a recomposição das peças imperfeitas deste modelo. Sob este entendimento, ao invés de questionar o modelo social e a organização hierárquica do trabalho na sociedade capitalista, a educação se colocaria no papel de reformadora e restauradora da ordem econômica, política e social.

Além da função restauradora e reformadora da sociedade, Saviani (1995, p. 20) acrescenta que a teoria deweyana “[...] mantinha a crença no poder da escola e em sua função equalizadora da sociedade”. A educação, enquanto fator de equalização social, seria um instrumento de correção da marginalidade, na medida em que cumpriria a função de ajustar e adaptar os indivíduos na sociedade.

Do ponto de vista de Saviani (1995, p. 23), uma das grandes inovações metodológicas da escola nova é que ela deslocou o eixo da questão pedagógica “[...] do intelecto para o sentimento, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da abstração racional para a validação experimental”. Essa mudança implicaria em uma nova organização do espaço e do ambiente escolar e, neste sentido, ficariam condicionadas às atitudes

de boa vontade ou de consciência do Estado, isto é, dependentes do investimento público na educação. O que não ocorreu no Brasil, em função do aumento de custos e investimentos, o modelo escolanovista ficou restrito a uma minoria e a algumas experiências significativas, contudo isoladas, criando, na visão de Saviani (1995, p. 20), outro paradoxo:

[...] ao tentar resolver o problema da marginalidade, a Escola Nova o agravou, pois deslocou o eixo de preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico, responsabilizou a escola e o seu interior pelos fracassos e manteve a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes.

Saviani (1995, p. 23) denomina esta intencionalidade de “[...] mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. Enquanto a pedagogia tradicional, com todas as críticas aos seus procedimentos metodológicos, mantinha uma base fundada em princípios revolucionários ao disseminar que os homens eram essencialmente iguais e a criação dos sistemas de ensino público de certa forma atendia, mesmo que ideologicamente, a esses princípios. A pedagogia nova rompeu com este princípio ao disseminar que os homens são diferentes desde a sua condição natural biológica até na sua forma de interpretar e experienciar a vida social e, sob tais diferenças, levando-se em conta as potencialidades individuais, tornava os mais aptos para as funções privilegiadas na hierarquia social.

Crítica semelhante é apresentada por Libâneo (2007, p. 159) quando afirma que, “[...] sob o signo da modernidade, alguns educadores investiam num projeto moderno, de emancipação universal da humanidade”. Aponta que o objetivo de preparar os indivíduos para participar da restauração da própria civilização, pode malograr o princípio de uma educação humanista. Esse malogro é expresso assim por Libâneo (2007, p. 166): “[...] Dewey expressa o vínculo educação-sociedade, afirmando claramente a exigência de que a escola, ao mesmo tempo, que, é expressão da sociedade, atue na preparação de uma sociedade diferente, mais justa”. Em outras palavras, pode converter a educação em uma simples função orgânica da sociedade vigente. E essa conversão em nada contribui para a transformação social, ao contrário, reproduz as leis que regem a modernização do capital com suas respectivas contradições.

A modernização do capital requeria da escola uma metodologia que exaltasse o ensino pela ação e uma convivência democrática pacífica. Por esta razão, Gadotti (1993) ressalta que a educação preconizada por Dewey era essencialmente pragmática e instrumentalista. Buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes. E sobre a metodologia pragmática, na interpretação de Gadotti (1993, p. 144),

Tratava-se de aumentar o rendimento da criança, seguindo os próprios interesses vitais dela. Essa rentabilidade servia, acima de tudo, aos interesses da nova sociedade burguesa: a escola nova deveria preparar os jovens para o trabalho, para atividade prática, para o exercício da competição. Neste sentido, a Escola Nova, sob muitos aspectos, acompanhou o desenvolvimento e o progresso capitalistas. Representou uma exigência desse desenvolvimento. Propunha a construção de um homem novo dentro do projeto burguês de sociedade.

Nesta perspectiva, Gadotti identifica uma semelhança entre o método educacional e o liberalismo que, em seu estágio de reformulação no início do século XX, exaltava valores humanizadores e a própria metodologia educacional deweyana seguia os mesmos moldes, empreendendo-se em buscar um novo modelo educacional alinhado ao projeto burguês de sociedade daquele momento, que requeria a construção de um novo homem.

Neste primeiro grupo, observou-se que as críticas às propostas deweyanas situam-se na incompatibilidade de suas propostas com um modelo de sociedade de cunho socialista. Uma das razões dessas críticas é porque a sociedade burguesa, regida sob os pressupostos liberais, fortaleceu e deu o suporte ideológico necessário para a expansão das formas de produção e reprodução do capital, intensificando as contradições sociais, e a educação proposta nestes moldes pretendia minimizar tais contradições sem colocar o dedo na ferida como realmente deveria. Sob este ponto de vista, as propostas metodológicas deweyanas adquirem um significado de relevância pedagógica, mas não atendem a um projeto de transformação social, apenas se adapta às urgências sociais.

### 2.2.2. O caráter progressista e modernizador das formulações deweyanas

Neste segundo grupo de análise, serão apresentadas as produções didáticas ou de caráter didático que expõem as propostas deweyanas sob um caráter progressista e modernizador de uma nova pedagogia e que provocaram profundas rupturas com o modelo de ensino tradicional. Destacam-se, nesta análise, produções internacionais que tiveram suas respectivas traduções no Brasil<sup>29</sup>, entre elas: Luzuriaga (1960 e 1985), Larroyo (1974), Monroe (1983), Hubert (1976) e Giles (1987).

A apresentação de Luzuriaga (1889-1959)<sup>30</sup> exalta Dewey como um dos mais importantes educadores do final do século XIX e século XX. Este autor<sup>31</sup> referencia Dewey em vários capítulos de sua obra: *História da Educação e da Pedagogia*, afirmando que a Escola Laboratório (Escola Primária Universitária de Chicago), criada por Dewey, serviu como base de uma nova pedagogia, fundada sob os pressupostos do experimentalismo e do pragmatismo. De acordo com este autor:

A escola se baseava nas atividades dos alunos, desde a economia doméstica, tecelagem e fiação, até as atividades mais elevadas da literatura, da geografia e história. Rompeu com o Plano tradicional de estudos e com a classificação dos alunos pelo desenvolvimento físico e mental, agrupando-os pelos interesses e aptidões. (LUZURIAGA, 1985, p. 236).

Para este autor, o mérito genial de Dewey foi acentuar um caráter prático e ativo da educação como um *learning by doing*, um aprender fazendo, por esta razão, “[...] a ideia da atividade na educação tem sido uma das criações de Dewey, considerado como o pai da escola ativa”<sup>32</sup> (LUZURIAGA, 1960, p. 112).

---

<sup>29</sup> As datas citadas referem-se às edições das obras consultadas e não ao ano de sua primeira edição.

<sup>30</sup> A análise refere-se a obra *História da Educação e da Pedagogia*, considerada uma de suas últimas publicações. Nela, o autor incluiu e revisou outros ensaios publicados anteriormente. A sua primeira publicação no Brasil ocorreu em 1955.

<sup>31</sup> Luzuriaga nasceu na Espanha e, durante a guerra Civil Espanhola em 1939, foi para o exílio na Inglaterra e, posteriormente, na Argentina, onde veio a falecer em 1959. É considerado como um dos grandes difusores da escola nova na Espanha, fundou o *Jornal da Educação* em 1922 e tradutor de várias obras de John Dewey na língua espanhola.

<sup>32</sup> “A la idea de la actividad en la educación ha sido una de las creaciones de Dewey, hasta el punto que se le puede considerar como el padre de la escuela activa”. (LUZURIAGA, 1960, p. 112).

Nesta mesma direção, Larroyo (1974, p. 724) caracteriza o pensamento deweyano com base no ensino pela ação e denomina-o de “[...] teórico genial do novo conceito pragmático da educação”. E atribui a Dewey um pioneirismo nas formulações que envolvem o ativismo pedagógico e a experiência a respeito do caráter reflexivo da própria experiência, permitindo uma reconstrução da mesma por intermédio das aprendizagens adquiridas no meio escolar. Sob esse pressuposto, a formulação educacional leva em conta a compreensão dos fatos e acontecimentos da vida social, incluindo o progresso da sociedade, as mudanças nos métodos das operações industriais, inclusive os instrumentos que os operários manejam em suas complexas operações. Por conta dessas mudanças, os objetivos para a educação aproximam-se de uma democracia social. E finaliza, “[...] a doutrina de Dewey é uma pedagogia pragmática, instrumentalista, psicogenética, social e democrática” (LARROYO, 1974, p. 726).

A pedagogia deweyana, fundada na ação e na democracia, instaurou, de acordo com o ponto de vista de Giles (1987, p. 261), um quadro de novas tendências e perspectivas no processo educativo. O ponto de partida, na visão deste autor, foi o experimento na Escola Laboratório da Universidade de Chicago, nela, Dewey reafirmou o princípio de que a escola deve ser um laboratório da vida social. Mas, na interpretação de Giles (1987), o grande mérito das suas propostas situa-se no fato de que este autor lançou um olhar crítico sobre a sociedade norte-americana de sua época e a obra *Democracia e Educação* soava como um apelo à necessidade de fortalecimento democrático norte-americano em meio aos graves problemas internos, sobretudo o racismo e as minorias étnicas rejeitadas, que demonstravam que a democracia estava fragilizada em função da economia estar concentrada nas mãos de oligarquias comerciais e industriais, impedindo a mobilidade social. Para Giles (1987, p. 261), “[...] o impacto dessa obra sobre os educadores no meio da guerra foi enorme”. A defesa deweyana era a de que a educação e um povo educado minimizaria conflitos regionais e internacionais, além, é claro, de defender plenamente a democracia como única forma aceitável de governo, desde que se estendesse a todos, indistintamente de raça, cor, sexo, religião e classe social.

Neste segundo grupo, as propostas deweyanas são apresentadas segundo o pressuposto de que a educação tem um poder transformador da

sociedade, enveredando para a modernização e o progresso, mas a sociedade permanece conservadora, daí o confronto e a resistência da não aceitação das propostas deweyanas. Evidencia-se, neste grupo, uma visão otimista e eufórica nas formulações metodológicas deweyanas, porém interpreta de forma dicotômica a relação entre a educação e a sociedade, tornando a educação a-histórica e fragmentada ao polarizar na escola as mudanças sociais. Primeiro porque a sociedade de classes se define por critérios econômicos e não educacionais, e segundo porque o que move a história é a materialização dos acontecimentos ou, como afirma Engels (1981, p.54), “[...] as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca”. A crença de que a educação tem um poder de transformação, embora importante, necessária e válida, nem sempre propicia transformações sociais.

### 2.2.3. O caráter conciliador e pragmático das formulações deweyanas

Neste terceiro grupo de análise, serão apresentadas as produções didáticas ou de caráter didático que expõem as propostas deweyanas sob um caráter conciliador e pragmático, adequadas às necessidades sociais. O caráter conciliador é observado à medida que Dewey estabelece várias interlocuções na formulação de suas propostas educacionais, evidenciando, portanto, que tais propostas não resultam de sua genialidade. Destacam-se nesta análise produções internacionais e nacionais, entre elas: Hubert (1976), Aguiar Neto e Sereno (1999), Amaral (1990) e Monroe (1983).

O caráter conciliador é apresentado por Hubert (1885-1954), que dedica um longo capítulo para sintetizar o pensamento deweyano e expor o seu método em uma mediação entre o meio social e as interações individuais. O meio social, representado pela comunidade e seu conjunto de valores, interage, via comunicação, nos valores e nas experiências dos educandos, em especial das crianças, que são movidas por interesses que não se limitam àqueles que são apresentados imediatamente pela sociedade e, na sua experiência prática e ativa, elas ressignificam, de forma consciente, os seus interesses e necessidades

individuais com o meio. Entretanto, no final do capítulo, o autor chega a afirmar que “[...] Dewey permanece um positivista, que funda sua doutrina da educação em considerações psicológicas e sociológicas, aplicando-se em conciliá-las” (HUBERT, 1976, p. 320).

Na análise de Aguiar Neto e Sereno (1999, p. 21), o pensamento deweyano situa-se em um contexto contraditório, movido pela crise internacional do capitalismo e que, por esta razão, “[...] o pragmatismo de Dewey encaixou-se como uma luva no contexto da crise de 1929”. Estes autores, todavia, discordam de rótulos que qualificam o pensamento e a obra de Dewey como “filósofo do capitalismo”, cuja pedagogia pragmática estava presa ideologicamente ao capitalismo, entendem que a sua filosofia educacional é uma filosofia burguesa.

No entendimento de Amaral (1990, p. 50), “[...] Dewey buscava, pela democracia, integrar o indivíduo ao meio de uma forma organizada e ordenada, mesmo existindo diferenças de classe.” A questão fundamental do seu pensamento situa-se na sua concepção de democracia como via de conciliação. Na sua interpretação, “[...] Dewey foi intensamente influenciado pelas proposições de Darwin e via em suas proposições formas democráticas de existência dos seres humanos que garantiam sua evolução e desenvolvimento” (AMARAL, 1990, p. 41).

Para o historiador Monroe (1869-1947), o início do século XIX foi marcado por um quadro de tendências ecléticas da educação, no qual ocorreu uma fusão entre as tendências psicológicas, científicas e sociológicas, incluindo, nesta tendência, o pragmatismo de John Dewey. Ao definir a educação como processo de reconstrução da experiência, enriquecida socialmente pela experiência individual, que dá em troca ao indivíduo maior controle de suas forças, Monroe (1983, p. 371) afirma que “[...] ambos fatores: individual e social são acentuados e harmonizados em John Dewey”.

As considerações sobre o caráter conciliador do pensamento e das propostas deweyanas, assinaladas neste terceiro grupo, adquirem um significado importante à medida que proporcionam um desencantamento da genialidade atribuída ao autor pelo segundo grupo. Nestas análises, porém, foi percebida uma ausência articulada do caráter histórico das propostas deweyanas, ou seja, não

foi percebido com clareza as contradições e divergências que o autor buscava conciliar.

O caráter pragmático pode ser observado na literatura produzida sobre Dewey nas primeiras décadas do século XX e mais precisamente com a divulgação de suas propostas por meio de Anísio Teixeira (1900-1971), um dos maiores defensores da sua teoria educacional no Brasil. O seu pragmatismo filosófico busca uma unidade conciliadora entre dimensões opostas. Neste sentido, a dimensão pedagógica remete para a vida social na proporção e na medida em que a vida social remete para a dimensão pedagógica, num movimento conciliatório e mediador. Não há separação entre a vida escolar e a vida social, ao contrário, há uma integração entre elas. Por esta razão, Dewey não formula verdades, e sim perspectivas mediadoras via experiência humana. Na sua interpretação,

A filosofia, para John Dewey, é um esforço de continuada conciliação ou reconciliação e ajustamento ou reajustamento entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado, ameaçadas de outro modo de dissociação e estancamento, e o presente que flui, cada vez mais rápido e rico, para um futuro cada vez mais promissor e amplo, ou seja, entre o que já foi e o vir a ser, de modo a permitir e até assegurar integrações e reintegrações necessárias do velho no novo, já operante quando não ainda dominante, e isso, tudo isso, por meio de uma crítica pertinente e percuciente, que distinga, seleciona e ponha em relevo os elementos fundamentais da situação ou do momento histórico, sempre no propósito de formular ou reformular, não tanto verdades, como perspectivas, ou sejam, interpretações e valorizações que nos guiem à aventura da civilização e da própria vida. (TEIXEIRA, 1977, p. 62).

Apesar do termo pragmático se constituir como polissêmico e possuir diversas interpretações, inclusive em alguns casos sendo confundido como “utilitarismo”, “praticismo” e “imediatismo”, nesta análise, busca-se evidenciar o sentido empregado por Dewey, que associava a exatidão do conhecimento à praticidade do conhecimento, admitia como princípio que, para se estabelecer a validade de um conhecimento, era necessário olhar para o processo de como esse conhecimento se construiu e o produto deste conhecimento, isto é, os resultados. O caráter pragmático deweyano consiste na intervenção racional entre

a teoria e a prática e no equacionamento entre os instintos individuais e as necessidades sociais.

Destacam-se, nesta análise, produções internacionais e nacionais, entre elas: Cambi (1999), Pitombo (1974), Cunha (2001) e Moreira (2002).

Em um capítulo intitulado *Entre pragmatismo e instrumentalismo*, inserido no conjunto de “Escolas Novas”, Cambi (1999) afirma que a teoria educacional deweyana é caracterizada como um evolucionismo pragmático, cuja reflexão política ocupa um papel central que gira em torno do princípio da democracia, vista como a forma mais avançada na sociedade industrial de massa, mas que precisa estar constantemente sendo construída e reconstruída e quem tem a função de fazer esta função é a educação escolar com métodos apropriados e adequados para este fim. O autor destaca a importância do pensamento de Dewey em seu contexto histórico ao afirmar que “[...] Dewey foi um dos intérpretes mais atentos da grande transformação social e cognitiva do século XX ligada à industrialização, à difusão da ciência, ao advento da sociedade de massa e ao desenvolvimento da democracia” (CAMBI, 1999, p. 548). E, mesmo comprometida e condicionada pelas mudanças sociais, situava a educação como uma força libertadora.

Na observação de Pitombo (1974, p. 160), o quadro liberal predominante na época de Dewey apontava para a superação de toda ordem de crise via formação moral e cognitiva, mas centrada nas condições individuais. Embora o próprio Dewey tenha construído suas formulações opostas ao individualismo, o fato de remeter soluções sociais via educação colocou a escola numa condição isolada, em especial por ter acenado um poder quase que absoluto de mudança social. A crítica desta autora em relação às suas formulações é de que a educação adquire um fim próprio, equivaleria dizer que “[...] o aluno educa-se naturalmente, crescendo espontaneamente como uma planta, e, no entanto, o mesmo aluno se educa por si, propositalmente, como se uma planta fosse o seu próprio jardineiro” (PITOMBO, 1974, p. 160). Em sua interpretação, algumas proposições deweyanas devem ser cuidadosamente observadas para não se incorrer em generalizações universalizantes e em particularizações restritas.

Na mesma direção, Cunha (2001, p. 52) observa que um dos grandes méritos do pensamento deweyano foi o tratamento filosófico que deu à

democracia, não a aprisionando a um modelo político e nem estabelecendo vínculos ideológicos na sua interpretação “[...] a democracia não pode ser considerada nem utópica e nem ideológica”. Sob o ponto de vista deste autor, o processo democrático é construído por meio do processo educacional, eliminando qualquer possibilidade de uma crença nas potencialidades puramente individuais em que alguns nascem aptos e outros não. Esse realismo deweyano, embora fundamentado em valores liberais, não criava um determinismo e uma imutabilidade, ao contrário, colocava os indivíduos numa condição de poder mudar a realidade. Destaca que

Dewey coloca o educando em contato direto com a realidade em que vive e o envolve em ações destinadas a transformar o mundo, sendo essa a única maneira de mudar pensamentos, desejos e propósitos, tendo sempre em vista a construção da democracia. (CUNHA, 2001, p.71).

A democracia proposta por Dewey é interpretada como um instrumento poderoso de transformação social, envolvendo ação e pensamento, mas, para isso, requer métodos de ensino democráticos, validados pela experiência humana individual e social, razão pela qual a educação se constitui como um recurso fundamental e primoroso nesta condição. Na concepção de Cunha (2009, p. 8), “[...] a proposição de uma nova pedagogia integra um debate sobre a necessidade de construir um modo de vida democrático e sobre os obstáculos que se interpõem a esse projeto”.

Em conformidade com esta concepção, Moreira (2002, p. 19) afirma que “[...] Dewey foi durante toda a sua vida, um liberal humanista e um democrata radical. E por essa razão a democracia ocupou o centro de seu pensamento”. No entendimento deste autor, as teorias educacional e filosófica deweyana formam um mesmo texto, sendo que a filosofia, vinculada à formação humana, está diretamente relacionada à educação ou aos processos educativos. Observa este autor que, “[...] na sistematização deweyana, o pragmatismo ultrapassa as esferas do campo educacional e tem uma importância fundamental do ponto de vista social e político” (MOREIRA, 2008, p. 182).

Neste terceiro grupo, são apontadas algumas questões dorsais do pensamento deweyano, em especial o caráter democratizante de suas propostas

e aponta para uma tendência mediadora entre as mudanças educacionais e sociais. Neste sentido, as propostas deweyanas têm uma conotação historicizada por expressar o tempo histórico em que foram produzidas, apesar de que, na exposição didática, nem sempre é possível observar esse caráter historicizado.

As propostas deweyanas tinham uma clara intenção de solucionar questões emergentes em seu tempo histórico, como, por exemplo, a questão da preparação para o mundo do trabalho, a qualificação do trabalhador para o mercado de trabalho, o sentido pedagógico das atividades práticas, do jogo, das brincadeiras e, em especial, de respaldar-se na escola a reflexão sobre as mudanças sociais. Por esta razão, a crença de que a escola era uma sociedade em miniatura ou um laboratório da vida social em miniatura não aponta e nem garante possibilidades de rupturas à ordem social estabelecida.

### **2.3. Considerações finais: o caráter mediador das formulações deweyanas.**

Após análise de diferentes interpretações sobre John Dewey, em que foi apresentado ora como defensor de propostas de caráter antirrevolucionário e reformista, as quais não provocaram rupturas no desenvolvimento capitalista, ou como defensor de uma nova pedagogia, com propostas de caráter progressista e modernizador provocando, portanto, profundas rupturas com o modelo de ensino tradicional, e, finalmente, como defensor de propostas de caráter conciliador e mediador diante das contradições eminentes em seu tempo, conclui-se que as diferentes interpretações não esgotam a totalidade das suas formulações. Neste sentido, é possível acrescentar outra forma de compreender suas formulações devido às mudanças sociais em que o autor estava inserido. É preciso acrescentar que as suas propostas educacionais adquiriram uma dimensão social por estabelecer uma mediação entre o desenvolvimento material da sociedade burguesa, acentuado sobre a produção, a reprodução e o consumo do capital, e a formação humana pela via da liberdade e das condições de vida solidária, cooperativa e democrática. Neste sentido, as formulações educacionais e

mudanças metodológicas propiciariam a minimização das contradições burguesas e dos conflitos ocasionados por ela.

A nossa objeção sobre os intérpretes das formulações deweyanas são as tentativas de converter Dewey em um revolucionário, quando ele não é, ou mesmo enquadrá-lo como antirrevolucionário, simplificando a sua atuação e o seu comprometimento social. Esses enquadramentos e as tentativas de qualificar as suas propostas podem incorrer em um equívoco de distanciá-lo do seu tempo histórico. O mesmo ocorre com as tentativas de atualizar as suas propostas, sugere o entendimento de que suas propostas estão desatualizadas e, portanto, não têm mais utilidade, ou não ocorreram mudanças históricas e que, portanto, os problemas econômicos, sociais e educacionais do início do século XX são os mesmos no século XXI.

Entende-se que as suas propostas educacionais foram formuladas na tentativa de equacionar questões emergentes no final do século XIX e início do século XX e expressavam as contradições e as mazelas sociais deixadas como rastro pela sociedade burguesa, que, guiada pelas orientações liberais, priorizava os valores individuais. A burguesia que revolucionou todo o século XVIII ao reivindicar a igualdade, no século XIX, transformou-se em um poderoso meio de disseminação das desigualdades, responsabilizando os indivíduos e remetendo para eles a solução dessas desigualdades, isentando a função do Estado para este fim. A preservação e a manutenção de valores individuais, defendidas pelo liberalismo clássico, eram entendidas por Dewey como uma negação à própria existência social e a própria ausência de intervenção do Estado favorecia a desordem social. Dewey se posiciona em prol de um Estado interventor, mas não nos moldes autoritários e totalitários.

Dewey buscou equacionar esta contradição burguesa porque presenciou outras formas de organização que reivindicavam a igualdade, tão poderosas quanto a burguesia no século XVIII: a classe proletária. Por esta razão, deslocou para a educação os caminhos das mudanças sociais, porque a formação propiciada pelo ambiente educacional garantiria a formação e a qualificação do trabalhador para o exercício profissional e garantiria a formação de um sentimento democrático consciente, capaz de proporcionar mudanças institucionais se

rompesse com a hierarquia de classe, adaptando e ajustando as mazelas sociais sem ocasionar rupturas bruscas e desordens.

Diante desses pressupostos, infere-se que as propostas pedagógicas deweyanas apresentam um caráter mediador entre as aprendizagens necessárias individuais e as aprendizagens alavancadas pelas mudanças sociais. E o conjunto de sua produção teórica e científica sintetiza os aspectos dicotômicos da sociedade no seu tempo histórico, em especial pelas novas formas de organização da produção capitalista, que passou a requerer a execução do trabalho na forma individual sem desprender-se do movimento da coletividade e do trabalho em equipe, sendo assegurado a cada um as suas potencialidades, mas, sobretudo, visando ao bem comum.

A mediação proposta por Dewey consiste em uma inserção política que assegura os pressupostos da igualdade e da liberdade e aponta a educação como o principal meio para a sua efetivação, sobretudo na condução de uma sociedade democrática e na democratização do progresso material da sociedade. Compreende-se que este autor situa-se num contexto transicional de amplas mudanças econômicas e sociais, mas que não são caracterizadas por rupturas imediatas na sociedade, e o autor se posiciona entre a continuidade dos métodos educacionais, que estão em conformidade com a evolução e o progresso material, e a ruptura dos métodos que não acrescentam alterações qualitativas na aprendizagem, propondo reformas e adequações necessárias ao seu tempo histórico. Compreende-se que suas formulações metodológicas expressam, na sua totalidade, os vários estágios de desenvolvimento econômico que se processavam na nação norte-americana e não podem ser entendidas como resultados mecânicos dessas mudanças e nem como fruto de uma genialidade isolada ou visionária deste educador.

John Dewey é um educador que sistematizou uma proposta educacional que contém, em sua essência, a síntese de um processo que alia progresso material e desenvolvimento intelectual e atende, sob o ponto de vista social, às aspirações individuais e às exigências sociais. No âmbito educacional, enfatiza a formação dos indivíduos voltada a seus empreendimentos pessoais, para a produção de suas riquezas individuais, todavia não abandona os pressupostos que regiam essas orientações, vinculados a um modelo de liberdade, igualdade e

democracia construído na época da organização do Estado Republicano Nacional. Não se pode desconsiderar, porém, que esses princípios estavam restritos a uma minoria da população durante o século XIX e John Dewey propõe, via educação, a ampliação destes princípios a toda população, considerando a expansão educacional como fundamental para a consolidação de um estado democrático.

Cumprir salientar que as propostas educacionais vigentes em seu tempo, entre elas a froebeliana e herbartiana, estavam em consonância com os interesses da burguesia norte-americana, uma vez que enfatizavam ora as atividades manuais, ora as intelectuais. Assim, o modelo froebeliano preparava uma classe proletária sem especialização e desqualificada para o trabalho, enquanto que o modelo herbartiano preparava uma classe social privilegiada e apta a exercer os melhores cargos de comando na sociedade. E, tanto a proposta de Froebel quanto a de Herbart valorizavam as potencialidades individuais, sendo que aos mais aptos eram facilitadas as condições para prosseguirem em seus estudos, ingressando em instituições técnicas profissionais ou em cursos universitários. E os não contemplados com sua habilidade e aptidão ingressavam no mundo do trabalho para exercer funções subalternas ou atividades mecânicas que não requeressem o uso racional, apenas o uso da memória já satisfazia as exigências do trabalho.

A diferença substancial em relação às propostas educacionais vigentes é que a concepção educacional deweyana apresenta alguns elementos do empirismo ativista froebeliano e acrescenta elementos do racionalismo reflexivo herbartiano, constituindo-se, desse modo, em uma pedagogia de ação e reflexão simultâneas, isto é, o fazer pensando e o pensar fazendo. Neste processo, as atividades pedagógicas em que predominavam as ações individuais se deslocam para atividades de predominância coletiva por meio de grupos de trabalho, pesquisa, investigação, em que os participantes operam em colaboração e solidariedade entre os pares.

É necessário ressaltar que não é o fato de organizar atividades em grupo ou coletivas que este autor deixa de valorizar as potencialidades individuais, ao contrário, Dewey projeta a educação como um meio de transformação individual e acreditava que o individual e o social operam simultaneamente. Entendia que as

mudanças de hábitos e comportamentos individuais refletem-se imediatamente nas mudanças sociais e, na mesma intensidade, as mudanças de hábitos e comportamentos sociais se refletem imediatamente nas mudanças individuais.

No âmbito político, a democracia deweyana situa-se na confluência de uma democracia meramente formal e institucional e de uma democracia espontânea e popular. Contrário à democracia representativa, cujos partidos políticos mais assemelhavam-se a facções do que a ideologias políticas, e favorável a uma democracia que tenha como base uma racionalidade científica e se estenda em todas as instâncias da vida social, inclusive na distribuição de bens culturais e materiais.

Conclui-se que Dewey não é um gênio que produz uma proposta educacional desvinculada do seu contexto histórico, e muitos estudos sobre este educador no Brasil, ao colocarem em destaque suas propostas, exaltando-as ou criticando-as, apenas sob o prisma educacional, descontextualizam tanto o autor como a educação da produção econômica e social no qual a escola está inserida, deixando transparecer que a escola tem uma vida própria, descolada da sociedade que a mantém. E o caráter supra-histórico atribuído a Dewey e às suas formulações consistem em deslocá-los para qualquer tempo e lugar, revelando o seu caráter cosmopolita ou universal ou o seu inverso, regionalista e particular. A prova disto são as tendências a-históricas de *atualizar* as suas formulações, alusão muito comum na terminologia *neoescolanovista*.

E, com o intuito de historicizar as propostas e formulações deste educador e evidenciar como ele propôs a mediação pedagógica, as próximas seções analisarão a produção material como base da ordem social construída na sociedade norte-americana e a respectiva divisão social dos homens em classes pautada nos processos de produção, troca e distribuição e as transformações operadas nesse processo.

### **3. CONSOLIDAÇÃO DA CONCEPÇÃO LIBERAL NA SOCIEDADE ESTADUNIDENSE NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX.**

O liberalismo tem de assumir a responsabilidade de tornar claro que a inteligência é um bem, um ativo social, que se reveste de função tão pública quanto é, concretamente, sua origem na cooperação social. (DEWEY, 1970, p. 69).

Nesta seção, será analisada a forma como o Estado norte-americano se manifestou e se organizou como representante de toda a sociedade e como ocorreu o processo de intervenção da autoridade do Estado nas relações sociais, em especial, como se posicionou diante das forças produtivas no processo de modernização do capital fundamentando-se no que Engels denomina de “revolução capitalista”<sup>33</sup>. Neste processo de organização, decorrente da forma de organização do capital nos seus diferentes estágios de produção e troca, as contradições impostas pelo modo de produção revelaram uma burguesia incapaz de continuar a dirigir as suas próprias forças sociais produtivas. A solução encontrada por ela foi a disseminação de princípios que exaltassem a liberdade de produção e troca e estimulassem a concorrência mediante as capacidades de empreendimentos individuais. Diante das contradições existentes, os pressupostos liberais de trabalho, igualdade e democracia foram disseminados como forma de garantir o poder da sociedade burguesa, e sob tais pressupostos foi construído o sentimento de nacionalidade estadunidense.

Estes pressupostos precederam as formulações deweyanas e têm como premissa fundamental a centralidade no indivíduo como gerador de riquezas pessoais e nacionais. O filósofo inglês John Locke (1632-1704) foi considerado um dos principais formuladores do pensamento liberal, desenvolveu a sua teoria na premissa de que a riqueza é fruto do trabalho e dos empreendimentos individuais. E, com as proposições de que a divisão do trabalho gerava o aumento da produção e, conseqüentemente, da riqueza individual e da nação, o

---

<sup>33</sup> Friedrich Engels denomina de revolução capitalista a “[...] transformação da indústria, iniciada por meio da cooperação simples e da manufatura, se estendendo para a concentração dos meios de produção, até então dispersos, em grandes oficinas, com o que se convertem em meios de produção do indivíduo em meios de produções sociais, metamorfose que não afeta, em geral, a forma de troca e permanece as velhas formas de apropriação, isto é, a produção transforma-se num ato social; a troca e, com ela, a apropriação continuam sendo atos individuais, pertencentes aos proprietários dos meios de produção”. (ENGELS, 1981, p. 77).

economista inglês Adam Smith (1723-1790) autenticou as premissas lockeanas e ampliou a crença dos estadistas estadunidenses nestes princípios.

Apesar desses pressupostos terem sido formulados anteriormente à Declaração de Independência dos Estados Unidos em 1776, permaneceram vivos e vigenciados em vários discursos de estadistas norte-americanos, tais como: Benjamin Franklin (1706-1790), Thomas Jefferson (1743-1826), Abraham Lincoln (1809-1865) e Franklin Delano Roosevelt (1882-1945).

A oposição a esses pressupostos foi teorizada, no século XIX, por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), sendo alvo de diversas objeções e questionamentos de John Dewey (1859-1952) no início do século XX. Engels (1981, p. 57) afirma que “[...] a produção individual foi pouco a pouco sucumbindo em todos os campos e a produção social revolucionou todo o antigo modo de produção”, no entanto o trabalho continuou como gerador de riqueza para os detentores da propriedade privada e gerador de pobreza para a classe proletária. Em linhas gerais, esses pressupostos de defesa e oposição à ação do indivíduo perpassaram todo o século XIX.

No início do século XX, a produção industrial em larga escala, organizada nos Estados Unidos pelo método fordista de produção, consolidou os pressupostos liberais, mas acrescentou que, além do trabalho e do esforço individual, era necessário uma solidariedade coletiva, em que tarefas realizadas entre os indivíduos deveriam estar em consonância com a máquina. Esta solidariedade, um tanto quanto mecânica e ideológica, entre seres humanos e máquina resultou em um aumento de produção, porém a apropriação das riquezas decorrentes do aumento produtivo se manteve inalterada na ordem capitalista, isto é, permaneceu concentrada nas mãos dos proprietários dos meios de produção. Para além da necessidade solidária, uma outra surgiu: o aperfeiçoamento e a especialização de saberes práticos e úteis para a realização dessas tarefas. Sob esta forma de organização da produção, oculta-se do operário o conhecimento da totalidade dos processos de produção.

### **3.1. Os pressupostos liberais que orientaram a construção da nacionalidade estadunidense e suas respectivas contradições**

A efetivação da nacionalidade norte-americana no século XIX apresenta várias contradições, movidas, sobretudo, pelas complexas relações de produção capitalista, iniciadas no período colonial a partir da produção e da troca de produtos agrícolas com a metrópole inglesa. A relação entre a colônia e a metrópole foi marcada, no século XVIII, por vários conflitos, em especial no que se refere aos impostos e taxas cobradas pela metrópole e que, no decorrer da história, permitiu à colônia assegurar formas autônomas de troca. A metrópole inglesa, ao perceber que ela era a sua concorrente, optou por restringir o processo de troca, ocasionando revoltas na colônia, as quais culminaram com a deflagração da Independência em 1776. Os conflitos e divergências na organização fundiária da colônia se intensificaram e envolveram pequenos, médios e grandes proprietários. O centro da disputa era exatamente a forma como o trabalho capitalista estava organizado, de um lado, o trabalho escravo e, de outro, o trabalho assalariado.

Antes da Independência em 1776, a aquisição da propriedade era livre e dependia da autorização da Coroa Inglesa, que facilitava esta aquisição se os aspirantes à propriedade demonstrassem interesse em produzir. A manutenção da concessão e a expansão da propriedade dependiam do trabalho de cada um e do seu poder aquisitivo. Neste sentido, as premissas lockeanas se adequavam ao processo histórico de colonização e de organização fundiária.

Após a Independência, as preocupações políticas se voltavam para a organização de um Estado que estabelecesse uma unidade e um sentimento nacional, sem contudo alterar a organização fundiária já estabelecida. Para tanto, era necessário um sistema de governo que garantisse as iniciativas individuais, as autonomias comunitárias e regionais. Este sistema foi institucionalizado por meio da promulgação da Constituição de 1791, que, embora garantisse a forma de gestão descentralizada, foi insuficiente para estabelecer uma unidade nacional, uma vez que os interesses, além de diferentes, eram divergentes e, mesmo posterior à Declaração de Independência, as guerras contra a Inglaterra continuavam e se estenderam até por volta de 1813.

As disputas políticas eram reflexos das divergências econômicas, as quais colocavam em oposição fazendeiros, aristocratas e latifundiários, defensores do trabalho escravo e de uma política protecionista que garantisse o monopólio de sua produção contra proprietários de fazendas agro-industriais, manufaturas, indústrias e comerciantes, que eram defensores do trabalho assalariado e contrários ao protecionismo de Estado nas relações comerciais. Essas divergências demonstram que a burguesia industrial, agrícola e comercial não era hegemônica em seus interesses.

Enquanto as divergências situavam-se na esfera burguesa, um outro conflito estava sendo gestado pelas próprias formas de organização do capital, que envolvia diretamente a classe proletária em formação, a burguesia e o Estado. Thomas Jefferson chegou a denominar a classe operária como um “novo inimigo” (JEFFERSON<sup>34</sup>, apud DEWEY, 1970, p. 146), referindo-se ao aumento desproporcional da classe operária, que se convertia em uma ameaça e em um “inimigo comum” da sociedade burguesa, e a sobrevivência da sociedade estava relacionada com o controle desse “novo inimigo”. Uma das razões era fácil compreender, com o desenvolvimento da indústria e do comércio, houve um aumento da população urbana e as cidades aumentavam o seu tamanho em ritmo acelerado, a maioria composta por proletários, ora oriundos dos deslocamentos populacionais e imigratórios decorrentes do desemprego provocados pela indústria na Europa, ora liberados das propriedades agrícolas, que, investindo na produção em larga escala monocultural, ocasionava um excesso de contingente de mão de obra para as cidades.

É importante salientar que o processo de Independência dos Estados Unidos não alterou a estrutura fundiária organizada nos tempos de colônia. Em termos quantitativos, não houve aumento de propriedades e proprietários agrícolas, eram numericamente inferior ao aumento da população. Isso porque, à medida que morria um proprietário ou uma propriedade era confiscada, outro proprietário assumia, não alterando nenhuma estrutura social, não havia divisão e partilha de propriedade e, quando havia, era feita entre membros da mesma família. A organização fundiária e proprietária se mantinha numericamente

---

<sup>34</sup> Dewey, John. *O pensamento vivo de Thomas Jefferson*. São Paulo: Livraria Martins, 1942.

definida, ao contrário do que ocorria com os trabalhadores, que se multiplicavam quando ocorria a expansão de novas frentes de trabalho. A questão é que estas novas frentes de trabalho ou novos empregos, muitos temporários, na mesma proporção que se ampliavam, reduziam-se, gerando desempregos massivos. Assim, os operários não conseguiam manter seus empregos e o desemprego criava uma instabilidade econômica e social.

Diante deste quadro, apontado aqui de forma bastante ampla e geral, a produção material da sociedade estadunidense se desenvolvia centrada nos empreendimentos individuais e o Estado não controlava a riqueza, fazia apenas intervenções pontuais sobre questões conflituosas.

Estas divergências assinalam um período da história norte-americana que durou desde o processo de Independência até a Guerra Civil (1860-1865) e, à proporção que os governos republicanos tentavam impor ou estabelecer uma unidade legal, mais esses conflitos se acirravam. A eminência de uma divisão territorial e política passou a exigir tomadas de decisão, por parte dos governos republicanos, cada vez mais descentralizadoras, como forma de manter a unidade nacional. Neste sentido, pode-se caracterizar a democracia americana, nas primeiras décadas do século XIX, como um processo de construção que buscava consolidar um sentimento de nacionalidade e, ao mesmo tempo, convertia-se em um importante instrumento de convergência nacional, apesar dela estar restrita à burguesia e excluir a maioria da população trabalhadora, inclusive negros e imigrantes.

Apesar da democracia ser a pauta obrigatória nos discursos dos estadistas e dos defensores da recém República norte-americana, a bandeira de luta, e que se constituía como elemento de convergência, era a construção da riqueza nacional, assegurada por meio da liberdade de produção e de empreendimentos. Assim, o trabalho não só garantiria a riqueza individual, mas, acima de tudo, a nacional. Para os defensores deste ideário, ser cidadão estadunidense significaria trabalhar em prol de si mesmo e da nação.

O pressuposto de John Locke (1994) de que o trabalho gera a riqueza individual e nacional, acrescido de sua defesa à liberdade de pensamento e ação, deu ao indivíduo o direito de administrar sua vida sem a coerção religiosa ou política de sua época, remetendo para a ideia de que o indivíduo possuía certos

direitos naturais contra os quais nenhuma autoridade secular ou espiritual poderia interferir. Orientando-se por tais pressupostos, define a propriedade como sendo fruto do trabalho do homem:

Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida de suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso, tornando-o sua propriedade (LOCKE, 1994, p. 98).

As formulações deste autor explicitam uma concepção de que o trabalho produz riquezas individuais e estas riquezas se constituem como propriedades daquele que a produz. Neste sentido, todo homem é livre para produzir riquezas, isso depende de sua vontade e, ao mesmo tempo, esse trabalho exercido com liberdade legitima a sua propriedade.

Em suas considerações, a propriedade origina-se do fato de que o indivíduo, pelo seu trabalho, mistura-se com algum objeto até então inapropriado. Por esta razão, John Locke (1994), na obra *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*, publicada em 1689, considera a propriedade como um direito natural e, portanto, qualquer forma de governo não poderia cobrar tributos sobre a propriedade sem a devida autorização do proprietário, caso contrário, estaria violando um direito natural, exceto se houvesse um contrato ou um acordo entre Estado e proprietário. Este contrato pode ser interpretado como o voto ou a democracia, em que a população delega representantes por meio do voto para garantir a sua liberdade de produção e assegurar o seu direito à propriedade. Leia-se população, nos termos de John Locke, como proprietários. Não está em discussão, neste autor, a classe que produz a riqueza para os proprietários, isto é, a classe operária ou proletária.

A partir das formulações de Adam Smith (1984), contidas no seu livro *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, publicado em 1776, as noções de liberdade, trabalho e riqueza adquiriram uma extensão nacional, aplicada às formas de acumulação dos Estados. Implica na condição de que os sujeitos livres produziram muito mais riquezas individuais e,

consequentemente, nacionais do que sujeitos não-livres. Desta forma, a ideia de liberdade vinculou-se à produção e troca de mercadorias.

Defendia Adam Smith (1984) que era preciso destruir os regulamentos corporativos para instaurar uma maior divisão do trabalho e, com isso, aumentar a riqueza de uma nação, por entender que “[...] a opulência de uma nação era tanto maior quanto mais dividido fosse o trabalho” (SMITH, 1984, p. 236). Este autor considerava um bom governo aquele que não criava nenhum impasse e nenhum entrave para as atividades econômicas produtivas.

O pressuposto de que o Estado não deveria intervir nas atividades econômicas foi bastante utilizado nos círculos comerciais e industriais, servindo de suporte tanto à política liberal quanto ao controle da economia no século XIX. Criticada por Dewey (1970, p. 20), porque, no seu modo de entender, “os defensores do *laissez-faire* apregoaram a existência de algo como uma mão invisível que ordena o mundo e permite que o indivíduo consiga satisfazer suas necessidades por intermédio de seu esforço pessoal”.

Para Adam Smith (1984), um dos defensores do *laissez-faire*, o que move os indivíduos é o desejo de ser proprietário, é o fato de que eles se sentem patrão de si mesmo. E este sentimento foi facilitado na fase de colonização dos Estados Unidos, porque havia muitas terras para serem cultivadas. Conforme explica:

Nas colônias da América do Norte, era fácil adquirir boas terras para cultivar, quando um artífice consegue aí juntar um pouco mais de capital, do que aquele de que necessita para manter o seu pequeno negócio de abastecimento dos arredores, não tenta fundar com esse capital uma manufatura mais importante, que possa abastecer regiões distantes, empregando-o de preferência na aquisição e melhoramento de terras por cultivar. De artífice torna-se plantador, e nem os salários elevados nem a subsistência fácil que o país oferece aos artífices o levam a trabalhar para outros que não para si próprio. Está convencido de que o artífice é um servo dos seus clientes, de quem deriva a sua subsistência; considerando, porém, que o plantador que cultiva a sua própria terra, derivando a sua subsistência do trabalho da sua família, é patrão de si mesmo, não dependendo de ninguém. Em países onde não há terra por cultivar, ou onde não é possível adquiri-la em boas condições, pelo contrário, todo o artífice que conseguiu juntar mais capital de que aquele de que necessita para executar os trabalhos ocasionais que os seus vizinhos lhe encomendam, tenta fabricar produtos que possam ser vendidos em regiões mais distantes. (SMITH, 1984, p. 229).

A assertiva de Smith (1984) oferece várias leituras, entre elas a de que não há uma intenção capitalista nas pequenas propriedades ou propriedades agro-industriais, uma espécie de liberalismo voluntarista, inclusive o estabelecimento de regras diferenciadas no pagamento de salários, desde que atenda às necessidades de cada um. Conforme explicita:

Cada homem vive do seu trabalho, e o salário que recebe deve pelo menos ser suficiente para o manter. Em muitas ocasiões, esse salário deve ser um pouco mais alto. Os trabalhadores comuns, as camadas mais baixas, devem ganhar pelo menos o dobro daquilo que necessitam para a sua própria subsistência, a fim de que, quando se juntam dois trabalhadores de sexos diferentes, possam dar à luz e sustentar duas crianças. (SMITH, 1984, p. 58).

Todavia a interpretação econômica proposta por Smith não leva em conta aquilo que Engels (1981, p. 61) denominou de “anarquia na produção social”, isto é, a troca impõe aos produtores individuais leis imperativas de concorrência e que se manifesta sob uma forma contraditória e antagônica dentro da fábrica e no seio de toda a sociedade.

É a força propulsora da anarquia social da produção que converte a imensa maioria dos homens, cada vez mais marcadamente, em proletários, e estas massas proletárias serão, por sua vez, as que afinal, porão fim à anarquia da produção. É a força propulsora da anarquia social que converte a capacidade infinita de aperfeiçoamento das máquinas num preceito imperativo, que obriga todo o capitalista industrial a melhorar continuamente a sua maquinária sob pena de perecer. Mas melhorar a maquinaria equivale a tornar supérflua uma massa de trabalho humano. (ENGELS, 1981, p. 63).

A substituição de operários manuais por operários mecânicos, em última instância, proporciona o desemprego, conseqüentemente, o proletário desempregado reduz sua capacidade de consumo, alterando a estabilidade da troca e afeta diretamente a produção. Em suma, o excesso de demissões gera o excesso de produção, da mesma forma que a anarquia da produção social se revela quando há o excesso de trabalho de uns que criam uma condição determinante da carência de trabalho de outros.

Diante dessas contradições, o economista David Ricardo (1772-1823) apontou, como regulador e propulsor de equilíbrio social, o próprio mercado e a qualidade da troca, remetendo para estes a determinação do valor do salário. Para ele, o preço do trabalho tem duas derivações: o preço natural e o seu preço de mercado, variando de acordo com a escassez ou a abundância da oferta de mão de obra. Conforme explicita:

O trabalho como todas as outras coisas que se compram e se vendem, e que podem ser aumentadas ou diminuídas em quantidade, tem seu preço natural e seu preço de mercado. O preço natural do trabalho é aquele necessário para capacitar os trabalhadores, um com outro, a subsistir e a perpetuar a sua raça, sem aumento ou diminuição. A capacidade do trabalhador para sustentar-se, e à família que pode ser necessária para manter o número de trabalhadores, não depende da quantidade de dinheiro que ele possa receber como salário, mas do montante de comida, bens necessários e conforto que lhe são, por costume, essenciais, e que aquele dinheiro comprará. O preço natural do trabalho, portanto, depende do preço dos alimentos, dos bens necessários e comodidades exigidas para sustentar o trabalhador e sua família. Com um aumento no preço dos alimentos e dos produtos necessários, o preço natural do trabalho subirá. Com uma queda no preço daqueles bens, o preço cairá. O preço de mercado do trabalho é aquele realmente pago por ele, como resultado da operação natural das proporções entre a oferta e a demanda. O trabalho é caro quando escasso, e barato quando abundante. Por muito que o preço de mercado do trabalho possa desviar-se do preço natural, ele tende a igualar-se a este, como ocorre no caso de todas as mercadorias. (RICARDO, 1984, p. 297).

Em relação ao valor nominal dos salários, este economista sugere que deve prevalecer o preço natural, isto é, de acordo com a lei da oferta e da procura. Para ele, a variação e a oscilação sobre o valor da mão de obra vinculam-se com a oferta quantitativa disponível na sociedade. Na sua opinião, se os valores estivessem relacionados com a qualidade da mão de obra, isto é, se os trabalhadores eficientes recebessem salários maiores que os ineficientes, os valores relativos ao salário não tinham uma relação imediata com o valor de uma mercadoria, ou pelo menos não deveria influenciar no sistema de troca. Caso assim fosse, afirma Ricardo (1984, p. 298), “[...] uma mercadoria produzida por um trabalhador ineficiente deveria custar menos que a produzida por um trabalhador eficiente, e na maioria dos casos, a mercadoria era a mesma”. Não

era isto que a burguesia industrial e mercantil pensava nesta época nos Estados Unidos.

Sobre os valores mercantis e de troca da mercadoria, segundo o pensamento liberal de David Ricardo (1984), havia uma relação com o tempo de trabalho necessário para produzi-la, isto é, quanto mais tempo demorasse na sua produção, mais valor ela adquiria. E, acrescenta que “[...] o tempo de trabalho inclui não apenas o esforço empreendido na fabricação, mas inclui a matéria prima e os bens consumidos no processo de produção” (RICARDO, 1984, p. 299).

Sob este enfoque, a burguesia industrial, no século XIX, acreditava que, quanto menos tempo se gastasse na produção, mais barato o produto ficaria disponível no mercado para troca e foi com essa crença que a indústria passou a desenvolver tecnologias que facilitassem a produção, reduzindo para menor tempo gasto possível. O processo de mecanização comprovou essa teoria no final do século XIX, visto que a produção em grande quantidade e em massa, de fato, proporcionou um barateamento do produto e, conseqüentemente, um aumento de consumo.

Nos Estados Unidos, desde os tempos coloniais e posteriormente ao processo de Independência, esses pressupostos liberais, apoiados em John Locke, Adam Smith e David Ricardo, vigenciavam a vida econômica e política. No âmbito político, a não intervenção do Estado e a ausência de regulação nas relações de produção e troca permitiam à burguesia acumular livremente o seu capital e, em troca, correspondia a ele com o pagamento de impostos. Entretanto esse mesmo Estado entrou em contradição na organização fundiária, onde atuava com critérios rígidos e controladores na forma de legislação. E se, de um lado, o liberalismo voluntarista apregoava o princípio de que cada um poderia construir a sua riqueza de acordo com sua vontade, esforço e trabalho, encaixando-se adequadamente no período colonial que continha muitas terras disponíveis, o mesmo pressuposto sofreu alterações quando o Estado impôs cobrança de taxas e elevou os valores fundiários, ocasionando impedimentos de expansão e, conseqüentemente, a demissão de trabalhadores que exerciam atividades nas propriedades agro-industriais. Em suma, o pressuposto da liberdade permaneceu, não existia era poder aquisitivo dos trabalhadores para comprar uma propriedade

agrícola, deste modo, a forma de intervenção do Estado na organização fundiária contribuiu para a manter a sua organização inalterada.

Por esta razão, Marx (1985) faz algumas observações que permitem compreender a dimensão do capitalismo americano em sua origem, ao relatar:

Nas colônias do Norte da América, nenhuma parte da população é exclusivamente agrícola, salvo os escravos e seus donos, que combinam trabalho e capital para grandes empresas. Os americanos livres que cultivam a terra entregam-se a muitas outras ocupações. Confeccionam eles mesmos, ordinariamente, uma parte dos móveis e dos instrumentos de que fazem uso. Constróem muitas vezes suas próprias casas e levam o produto de sua indústria aos mercados mais afastados. Fiam, tecem, fabricam sabão, velas, calçados e vestimentas necessárias ao seu consumo. Na América, o ferreiro, o vendeiro, o carpinteiro, etc., são muitas vezes ao mesmo tempo, cultivadores. (p. 129).

Sob o formato de produção capitalista nos moldes artesanais, o trabalho assalariado sofreu uma alteração substancial, isto é, deixou de ser uma mera exceção de ajuda e passou a ser a regra fundamental de toda a produção, transformando o operário assalariado temporário em um assalariado vitalício. A produção mantinha o seu caráter individual em face das limitações no intercâmbio, mas, à medida que as descobertas geográficas e as empresas de colonização se multiplicavam e as fronteiras eram destruídas, os mercados se ampliavam e a produção adquiria uma outra finalidade, o artesão não produzia mais para suprir as suas necessidades básicas, intencionava ampliar a sua produção, transformando as oficinas em manufaturas. Para Marx (1985), a prosperidade da colônia assinalava a prosperidade do capitalismo e ambos se associam não pelo esforço individual, mas pela forma como o trabalho está organizado. Para ele,

A primeira condição da produção capitalista é que a propriedade do solo já esteja arrancada das mãos da massa. A essência de toda colônia livre consiste, ao contrário, em que a massa do solo seja ainda propriedade do povo, e que cada colono possa apropriar-se de uma parte, que lhe servirá de meio de produção individual, sem, pois, impedir aos colonos que chegam depois de fazer outro tanto. Nisto está o segredo da prosperidade das colônias, mas também o de seu mal inveterado: a resistência ao estabelecimento do capital entre eles. Aí onde a terra não custa quase nada, e onde todos os homens são livres, podendo cada qual adquirir à vontade um pedaço de terreno, não só o trabalho é

muito caro, considerada a parte do produto de seu trabalho que o trabalhador recebe, senão que a dificuldade está em obter, e não importa a que preço, o trabalho combinado. (MARX, 1985, p. 128).

Diante destes princípios, o trabalho deixa de ser um fator de enriquecimento individual, adquirindo um conceito inverso: o de empobrecimento individual do trabalhador e de enriquecimento dos empregadores. Neste sentido, o trabalho adquiriu uma dupla face: de um lado, como fruto da vontade e de objetivos livremente determinados, o trabalho dos proprietários dos meios de produção; e, de outro, mecânico e subordinado a uma vontade exterior, o trabalho dos indivíduos que não possuem os meios de produção. A industrialização do século XIX consolidou essa separação e revolucionou radicalmente a mediação formal das relações do capital, o contrato entre trabalhador e capitalista. Com base no intercâmbio de mercadorias, de acordo com Marx (1984, p. 23):

O pressuposto inicial era que capitalista e trabalhador se confrontariam como pessoas livres, como possuidores independentes de mercadorias: um, possuidor do dinheiro e de meios de produção; o outro, possuidor de força de trabalho. Mas, agora, o capital compra menores ou semidependentes. O trabalhador vendia anteriormente sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora, vende mulher e filho .

Em relação aos preços e valores dos salários, Marx é contrário aos pressupostos liberais de Adam Smith, John Locke e David Ricardo, porque o trabalhador, ao produzir a riqueza pelo seu trabalho, não se apropria dessa riqueza, ao contrário, ele é expropriado da riqueza produzida, e não é só ele, mas toda a sua família. O principal êxito da classe burguesa foi exatamente ter convencido o trabalhador de que o importante para ele é produzir riquezas e não se apropriar delas.

Estas considerações de Marx são importantes e significativas porque não se referem apenas ao processo de formação capitalista dos tempos coloniais, mesmo no processo de Independência dos Estados Unidos, em que ocorreu a liberalização de um grande contingente de forças produtivas dos setores agrícolas para os setores urbanos, manteve-se a estrutura organizada sob os moldes

capitalistas coloniais. Não houve, portanto, uma mudança na estrutura durante o processo de emergência da nova nação, ao contrário, conservou-se a forma de acumulação, evidenciando as contradições fundadas sob as bases do liberalismo e da apropriação individual. Na opinião de Marx (1984), a construção da nacionalidade estadunidense foi marcada por uma relação antagônica entre capitalista e assalariado, travando entre si uma luta de classes.

A relação oficial entre o capitalista e o assalariado é de caráter puramente mercantil. Se o primeiro desempenha o papel de senhor e este o de servidor, é graças a um contrato pelo qual este não somente se pôs ao serviço daquele, e portanto sob sua dependência, mas por cujo contrato ele renunciou, sob qualquer título, a propriedade sobre seu próprio produto. Por que, então, teria o assalariado feito este negócio? Porque ele nada mais possui senão a sua força física, o trabalho em estado potencial, ao passo que todas as condições exteriores necessárias a dar corpo a esta força, tais como a matéria-prima e os instrumentos indispensáveis ao exercício útil do trabalho, o poder de dispor das subsistências necessárias à manutenção da força operária e à sua conversão em movimento produtivo, tudo isto se encontra do outro lado, isto é, com o capitalista. A essência do sistema capitalista está, pois, na separação radical entre o produtor e os meios de produção. Esta separação torna-se cada vez mais acentuada e numa escala progressiva, desde que o sistema capitalista se estabeleceu; mas como esta separação constituía a sua base, ele não se poderia estabelecer sem ela. Para que o sistema capitalista viesse ao mundo, foi preciso que, ao menos, em parte, os meios de produção já tivessem sido arrancados sem discussão aos produtores que os empregavam para realizar o seu próprio trabalho, que esses meios de produção se encontrassem já nas mãos dos produtores comerciantes e que estes os empregassem para especular sobre o trabalho dos outros. O movimento histórico que separa o trabalho de suas condições exteriores indispensáveis, eis a causa da acumulação chamada “primitiva”, porque ele pertence à idade pré-histórica do mundo burguês. (MARX, 1985, p. 14-15).

A concepção de trabalho que regeu a sociedade capitalista no século XIX, em especial nos Estados Unidos, fundamenta-se nos pressupostos liberais de que as desigualdades materiais resultam das liberdades individuais. Contrário a esta concepção, Marx e Engels (2007, p. 61) entendiam que elas resultavam “[...] das diferentes formas da organização do trabalho e da propriedade”.

Uma das críticas, e que está presente em toda a produção deweyana, é a *generalização*, terminologia utilizada pelo autor para designar determinadas

concepções de homem e sociedade que não levam em conta as transformações sociais que ocorrem no decurso da história. A sua crítica ao liberalismo, sobretudo aos defensores do “*laissez faire*”, é justamente o fato de terem congelado uma concepção de Estado e sociedade e insistido em aplicar, em todos os tempos e lugares, as mesmas regras e os mesmos critérios. Em sua opinião:

[...] cegou os liberais para o fato de que suas próprias interpretações de liberdade, individualidade e inteligência eram historicamente condicionadas e relevantes apenas para seu próprio tempo. Lançavam suas ideias como verdades imutáveis válidas para todos os tempos e lugares; não tinham nenhuma ideia da relatividade histórica, fosse em geral e, em sua aplicação a eles próprios. (DEWEY, 1970, p. 41).

Este autor atribuiu aos defensores do liberalismo e aos pressupostos liberais clássicos as desigualdades sociais e os problemas sociais decorrentes dessas desigualdades, sobretudo o abandono da classe proletária nos Estados Unidos no final do século XIX e que favoreceu as reações violentas e os movimentos de greve no país. Por ser um crítico do liberalismo clássico, na obra *Liberalismo e Ação Social*<sup>35</sup>, escrita em 1935, aponta para uma concepção de história bem diferente dos liberais e dos marxistas. Para Dewey, a história é movida pela produção do conhecimento humano que se traduz em métodos científicos e tecnológicos, constituindo-se em forças ativas capazes de processar mudanças e revolucionar as sociedades, desde as mais simples tarefas dos tempos primitivos às mais complexas dos tempos atuais. Expressa sua concepção da seguinte forma:

Considerando, assim, o presente, o surto do método científico e da tecnologia nele baseada constitui a força genuinamente ativa que está produzindo as vastas e complexas mudanças por que está passando o mundo, e não a luta de classe, cujo método e espírito são opostos aos da ciência. Se deste modo, nos assenhoreamos da força causal exercida por essa incorporação da inteligência à ação, logo saberemos para onde nos voltar para obter os meios de dirigir as novas mudanças necessárias. (DEWEY, 1970, p. 76).

---

<sup>35</sup> A edição brasileira reuniu num só volume os livros *Liberalismo e ação social* e *Liberdade e cultura*, traduzida por Anísio Teixeira, recebeu o título de *Liberalismo, liberdade e cultura* (1970).

Esta concepção opõe-se substancialmente à literatura marxista. Defende que “[...] a luta de classes como uma velada guerra civil, irromperá afinal em revolução aberta, cujo resultado será ou a ruína comum das partes em conflito, ou a reconstituição revolucionária da sociedade em geral pela transferência do poder de uma classe para a outra” (DEWEY, 1970, p. 79).

Discorda dos pressupostos liberais por considerá-los causadores de conflitos gerados essencialmente pelas incertezas entre as instituições e por condicionar as novas forças proporcionadas pela ciência e pela tecnologia às relações de produção do capital. Sobre esta questão afirma:

A aplicação da ciência e mesmo a sua expansão foram condicionadas em grau considerável pelo sistema a que se deu o nome de capitalismo, designação que cobre um complexo de arranjos políticos e jurídicos centralizados em um modo particular de relações econômicas. Devido ter ficado a ciência e a tecnologia condicionadas por esse complexo, a segunda e humanamente mais importante não se realizou. A conquista das forças naturais não trouxe, de nenhum modo, o melhoramento da situação comum do homem. (DEWEY, 1970, p. 76).

E, acrescenta que as condições criadas pelas instituições legais e pelas ideias morais foram favoráveis a uma classe relativamente pequena, isto é, os empresários industriais, que tiveram uma colheita desproporcional ao que haviam semeado, uma vez que, “[...] obtendo a propriedade privada dos meios de produção e de troca, eles desviaram uma parte considerável dos resultados da crescente produtividade para os seus próprios bolsos” (DEWEY, 1970, p. 77).

Os seus posicionamentos confrontam-se com as formulações liberais, tanto as de cunho econômico quanto as de cunho político. A organização democrática empreendida pelos liberais norte-americanos, na opinião deweyana, continha a ausência de um caráter científico e racional, instrumentos necessários para a transformação social.

As considerações acima remetem para uma compreensão de que o universo liberal carrega em si um conjunto de contradições, como veremos nas descrições de Tocqueville.

### 3.2. A sociedade e a democracia americana no século XIX sob o olhar de Tocqueville<sup>36</sup> (1805-1859)

Alexis de Tocqueville, no ano de 1831, visitou dezoito estados americanos e registrou aspectos da vida e da sociedade americana relatadas em sua obra *Democracia na América*, publicada em 1835<sup>37</sup>. Durante sua estadia nos Estados Unidos, fez várias observações sobre o modo de vida americano, o qual se revelou uma ambígua e contraditória democracia: de um lado, evidenciava-se a sua fragilidade e, de outro, mitificava a sua existência. A democracia americana, no ponto de vista deste autor, era garantida porque a ordem republicana havia instituído um conjunto de leis para este fim, caso contrário ela não se sustentaria, uma vez que o pensar e o agir do povo americano eram extremamente individualistas. Entretanto os eventos que ocorreram na luta pela Independência favoreceram o despertar e o desejo de um sentimento de unidade, desta forma, mesmo com várias imperfeições e contradições, a democracia americana se constituía naquele país como um elemento de identidade nacional.

Vários motivos contribuíram para que sua identidade fosse construída. A começar pela sua formação desde os tempos de colônia, em que a distribuição e a organização fundiária favoreciam a formação de grandes propriedades, mas a aristocracia norte-americana se diferenciava da europeia, porque os proprietários “[...] não possuíam nenhum privilégio e a quantidade de terras e o aumento da propriedade eram decorrentes da conquista e do trabalho” (TOCQUEVILLE, 1979, p. 46). Esta afirmativa possibilita inferir que, se não havia nenhum privilégio, todos eram considerados iguais perante as leis ou as ordens metropolitanas e, neste sentido, a igualdade se constituía como um suporte fundamental para a democracia.

---

<sup>36</sup> Aléxis de Tocqueville (1805-1859) foi um jovem francês de origem nobre. Seu avô materno, o Marquês de Rosambo, bem como sua tia, com a queda do Antigo Regime, foram, em nome da “liberdade, igualdade e fraternidade”, guilhotinados na revolução de 1789. Iniciou sua carreira como magistrado aos 21 anos, juiz auditor no Tribunal de Versalhes. Tinha uma paixão pelas conferências de François Guizot. As ideias liberais fascinavam este jurista. A sua atuação política foi marcada pela defesa do sufrágio universal. Pertencia a um grupo de esquerda e era adversário político de Luis Napoleão, não era socialista, nem votava grande simpatia pelo partido socialista e não admitia ser chamado de reacionário (TOCQUEVILLE, 1979b).

<sup>37</sup> A obra *Democracia na América* teve a sua primeira parte publicada em 1835, em dois volumes e o Livro II, publicado em 1840. A edição brasileira, que se constitui fonte de pesquisa para esta discussão, reuniu toda a obra num só volume.

Esta igualdade se estendeu na luta pela Independência e, na descrição de Tocqueville (1979, p. 45), “[...] colocou os americanos em luta por um mesmo fim, dessa forma se estabeleceu um princípio de igualdade nos costumes, hábitos e lei”. Os interesses em torno de um objetivo comum, a Independência, proporcionaram a criação de uma tradição histórica como símbolo da luta pela liberdade. O sentimento de liberdade constituiu-se como elemento unificador do povo americano. O princípio de igualdade se vinculava a um interesse comum.

A outra razão para que esse processo se consolidasse refere-se ao fim da lei do morgadio que, na opinião de Tocqueville (1979, p. 46), “[...] permitiu uma partilha igual dos bens do pai entre todos os filhos, cujos efeitos proporcionam que os bens não apenas mudam de donos, mas de natureza, fracionam-se em porções menores”. E, ao modificar e instituir o direito de herança a todos os filhos, eliminou-se a lei da primogenitura, permitindo, na opinião deste autor, uma “[...] fragmentação da propriedade privada, liberando o indivíduo que antes era submetido ao poder pátrio, para se tornar indivíduo cidadão que se submete as leis do Estado” (TOCQUEVILLE, 1979, p. 47).

E, finalmente a instituição de um Estado de leis que favorecesse o desempenho das liberdades e oportunidades individuais e, ao mesmo tempo, assegurava o direito da propriedade. Essa garantia se constitui como elemento chave para a formação da consciência do povo americano.

A educação, na visão deste autor, estaria relacionada com os interesses individuais e nivelada às condições econômicas imediatas da população, por isto afirma: “ Lá a instrução primária acha-se ao alcance de todos e instrução superior não se acha ao alcance quase de ninguém” (TOCQUEVILLE, 1979, p. 48). Este fato se dá porque a maioria dos americanos não é rica e tem necessidade de exercer uma profissão, o que impede de se dedicar à cultura geral. De acordo com sua descrição, “[...] aos quinze anos ingressam numa carreira, assim sua educação termina. Quando tem prosseguimento o seu estudo, estuda-se ciência como se tomasse um emprego e se cuida apenas daquelas aplicações cuja utilidade presente é reconhecida” (TOCQUEVILLE, 1979, p. 48).

Defendia que a igualdade é o pressuposto fundamental da democracia quando expressa: “[...] ou se dêem direitos a cada cidadão ou não sejam dados a ninguém” (TOCQUEVILLE, 1979, p. 49). E resume o seu entendimento sobre a

função democrática ao asseverar que a democracia amplia os laços sociais, mas reduz os laços naturais e que ela, ao mesmo tempo que aproxima o país, separa os cidadãos. As suas descrições e observações refletem um momento histórico dos Estados Unidos, cujo desejo de construir um país e uma nacionalidade convergiam para um interesse comum sem desprezar os particulares.

Uma das premissas, apontada por ele como fundamental para a garantia da democracia, consiste no fato de que a democracia requer uma autonomia na forma de pensar e essa autonomia, em determinados momentos, constitui-se como sinônimo de liberdade. Essa liberdade se estende a todos os cidadãos, independentemente do sexo e da idade, em especial a educação das moças, descrita nos seguintes termos:

Muitas vezes, surpreendeu-me e quase assustou-me ver a singular destreza e afortunada audácia com que tais jovens da América sabiam conduzir os pensamentos e as palavras, em meio aos obstáculos de uma palestra sem rebuços; um filósofo teria tropeçado cem vezes no estreito caminho que elas percorriam sem acidentes nem dificuldades. Na verdade, é fácil reconhecer que, mesmo em meio à independência de sua primeira juventude, a americana nunca deixa inteiramente de ser senhora de si mesma; goza de todos os prazeres permitidos, sem se abandonar a nenhum deles, e a sua razão nunca deixa soltar as rédeas, ainda que muitas vezes pareça deixá-las frouxas. (TOCQUEVILLE, 1979, p. 451).

Em suas descrições e relatos, o olhar de Tocqueville (1979) estava voltado para as formas como o Estado estabelece um certo controle social em meio a tantas divergências econômicas, políticas, sociais, culturais e religiosas. Uma das estratégias utilizadas pelo Estado republicano foi exatamente a manutenção da autonomia local, sugerindo a compreensão de que o Estado estava a serviço da população e, portanto, todas as mudanças que se faziam necessárias partiam do interesse da população, sendo assim, não haveria necessidade da população fazer uma revolução, em especial a classe proletária. Essa autonomia revelava-se em ambos os sexos e as jovens americanas se apresentavam com autonomia e senhoras de si mesmas.

Na sua opinião, a defesa de uma ordem democrática favorecia o progresso econômico dos norte-americanos, uma vez que abrangia o esforço coletivo de

toda a sociedade. O esforço coletivo tinha os seus fundamentos na própria história do país.

Os Estados Unidos da América só há meio século saíram da dependência colonial em que a Inglaterra os mantinha; o número das grandes fortunas é ali bastante pequeno e os capitais ainda raros. Não existe, porém, sobre a terra, povo que tenha feito progressos tão rápidos quanto os americanos no comércio e na indústria. Hoje formam a segunda nação marítima do mundo; e, embora as suas fábricas tenham de lutar contra os obstáculos naturais quase intransponíveis, não deixam de fazer dia a dia novos progressos. Nos Estados Unidos, as maiores empresas industriais são executadas sem dificuldade, porque a população inteira se dedica à indústria e o mais pobre tanto quanto o mais rico cidadão não hesitam em unir esforços para isso. Por isso admira-nos ver constantemente os trabalhos imensos que executa uma nação que, por assim dizer, não possui riqueza nenhuma. (TOCQUEVILLE, 1979, p. 423).

A condição econômica favorável, de acordo com ele, resultou de atividades entrelaçadas, tais como a agricultura e o comércio e o grande número de pequenos proprietários existentes no país. Como descreve:

Mas o que mais me admira nos Estados Unidos não é a grandeza extraordinária de alguns empreendimentos industriais; é a multidão inumerável de pequenas empresas. Quase todos os agricultores dos Estados Unidos ajuntaram alguma forma de comércio à agricultura; a maior parte fez da agricultura um comércio. É raro um lavrador americano fixar-se para sempre no solo que ocupa. Nas novas províncias do Oeste, principalmente, prepara-se o campo para vendê-lo de novo, e não para colher nele; ergue-se uma casa de fazenda na previsão de que, vindo logo a mudar-se a situação do país em consequência do crescimento dos seus habitantes, poder-se-á obter bom preço por ela. Todos os anos, um enxame de habitantes do Norte desce para o Sul e vem estabelecer-se nos territórios onde crescem o algodão e a cana-de-açúcar. Aqueles homens cultivam a terra com o intuito de fazê-la produzir em alguns anos o necessário para enriquecê-los, e já entrevêm o momento em que poderão voltar para sua terra, para gozar da abastança assim adquirida. Os americanos transportam, pois, para a agricultura, o espírito do negócio, e as suas paixões industriais se mostram nela como em tudo o mais. Os americanos fazem imensos progressos na indústria, porque se ocupam todos ao mesmo tempo da indústria; e, por essa mesma causa, estão sujeitos a crises industriais inesperadas e formidáveis. Como todos fazem, o comércio é sujeito, entre eles, a influências de tal forma numerosas e complicadas que é impossível prever de antemão os obstáculos que podem nascer. Como cada um deles se mistura mais ou menos à indústria, ao menor choque sofrido pelos negócios, todas

as fortunas particulares sofrem ao mesmo tempo e o Estado vacila. (TOCQUEVILLE, 1979, p. 424).

No entendimento de Tocqueville (1979), a autonomia e a independência se revelavam amplamente em todos os setores da sociedade, incluindo o sistema educacional, que garantia às mulheres os mesmos direitos que os homens de frequentarem os espaços escolares. Mas a igualdade de direitos entre os sexos, na vida cotidiana, era garantida pelas diferentes maneiras de agir. A mulher era educada para a compreensão de que alguns assuntos eram de exclusividade masculina, como os relativos à política, e outros, feminina, como a administração do lar. Tais especificações possibilitam inferir que homens e mulheres ocupavam funções sociais diferentes na manutenção de uma ordem democrática.

De acordo com as descrições que fez, a democracia americana se sustentava mediante interesses comuns e era assegurada por leis, não estava ancorada em um sistema educacional. A educação atendia às necessidades básicas da população. Desta forma, se a igualdade garantia a ordem democrática, a desigualdade tornou-a fragilizada.

### **3.3. A “casa dividida”<sup>38</sup> – a sociedade americana em meados do século XIX**

A desigualdade evidencia-se, em meados do século XIX, gerada pelas divergências entre os defensores do capitalismo monopolista e liberal. Os proprietários dos meios de produção no setor industrial eram defensores de um modelo econômico liberal nos moldes do “*laissez faire e laissez passer*”, apoiando a abolição do trabalho escravo e a extensão a todo território do trabalho assalariado. Acreditavam que, desta forma, haveria uma maior circulação de dinheiro no território, que garantiria a expansão industrial e a mercantilização dos seus produtos. Em relação ao trabalho assalariado, não havia a defesa de uma regulamentação sobre jornada de trabalho, condições de trabalho, valores definidos às mais diversas categorias de trabalhadores, enfim, defendiam a livre

---

<sup>38</sup> Termo emprestado da expressão de Thomas Jefferson que se referia aos divergentes interesses entre norte e sul do país.

negociação, desde que esta beneficiasse os proprietários dos meios de produção (burguesia industrial).

Os proprietários dos meios de produção no setor agrícola eram defensores de um modelo econômico que permitisse a liberdade de venda sem taxações alfandegárias, sem restrições econômicas e sem fixação de valores, mas, concomitantemente, exigiam: garantias na legislação sobre as suas propriedades territoriais e humanas (escravos), garantias protecionistas na legislação para que os preços de seus produtos não oscilassem na concorrência nacional e internacional, bem como que a Federação liberasse valores de incentivo à produção. Nesta compreensão, observa-se que os fazendeiros do sul eram contrários a qualquer ideia abolicionista. Consideravam que o trabalho escravo garantia o acúmulo de riquezas e a perpetuação da propriedade.

Entretanto é importante assinalar que a manutenção do escravismo criava um isolacionismo diante das novas exigências na forma de produção e reprodução do capital. Esse isolamento, na interpretação de Hobsbawm (2012, p. 222), “[...] era moral, imposto pelo liberalismo burguês, que as olhava como contrárias à marcha da história, moralmente indesejáveis e economicamente ineficientes”. Na opinião deste historiador, o que estava em jogo nesta guerra não era apenas a questão do escravismo. Conforme o seu entendimento:

A indústria do norte estava certamente mais preocupada com uma nação, do ponto de vista do comércio, metade livre e metade protecionista, do que metade escrava e metade livre. O sul fez o que pôde para compensar as vantagens do norte ao privá-lo de sua hinterlândia, tentando desse modo estabelecer uma área de tráfego e comunicações voltada para o sul e apoiada no sistema fluvial do Mississipi, em vez de voltada para o Atlântico a leste, enfraquecendo-as na expansão para o oeste. Isso era bastante natural, pois seus brancos pobres haviam de longa data explorado e aberto o oeste. Basicamente, o sistema de estradas de ferro corria de leste a oeste sem nenhuma linha importante entre o norte e sul. Além disso, os homens que povoavam o oeste, viessem do norte ou do sul, não eram proprietários de escravos, mas brancos pobres e livres, atraídos pelo solo livre, ouro e aventura”. (HOBBSAWM, 2012, p. 223).

Anterior ao conflito, em um pronunciamento feito antes de sua posse, em 16 de junho de 1858, Abraham Lincoln expressou o contexto de contradições que se aflorava nos Estados Unidos: “ Uma casa dividida contra si mesmo subsistirá?

Acredito que esse governo, meio escravocrata e meio livre, não poderá durar para sempre. Não espero que a União se dissolva; não espero que a casa caia, mas espero que deixe de ser dividida” (LINCOLN, apud SYRETT, 1960, p. 200). Durante os conflitos, o Presidente Lincoln conseguiu enfraquecer as forças oposicionistas do sul ao proclamar, em caráter preliminar, a abolição. Muitos escravos que lutavam ao lado dos proprietários sulistas passaram a abandoná-los. A lei de 22 de setembro de 1862 continha o seguinte teor:

Que no dia primeiro de janeiro de 1863, todas as pessoas antes mantidas como escravas dentro de qualquer Estado ou de uma designada parte de um Estado, cujo povo estivesse em rebelião contra os Estados Unidos, fossem, desta data em diante, e para sempre, livres e o governo executivo dos Estados Unidos, incluindo sua autoridade militar e naval, reconhecerá e manterá a liberdade dessas pessoas e não fará nenhum ato ou atos com o fim de reprimir-lhes os esforços para obter sua verdadeira liberdade [...] ( SYRRET, 1960, p. 220).

A abolição da escravidão liberou um grande contingente para o trabalho nas fábricas e, nas décadas seguintes à Guerra Civil, percebeu-se um quadro acelerado de mudanças na sociedade americana, impulsionado pelo processo de industrialização. De acordo com Karnal (2007, p. 176), “[...] a economia agrícola e artesanal foi substituída pelo mundo industrial do carvão, aço e vapor. Pequenas firmas individuais e familiares foram superadas por grandes complexos industriais”. A ampla disponibilidade de matérias-primas, mão de obra extensiva e barata, inovação tecnológica, um crescente mercado de consumo e políticas estatais favoreceram para transformar os Estados Unidos na maior nação industrial do mundo na virada do século. Acrescenta Karnal (2007, p. 176) que “[...] as ferrovias aumentaram seis vezes entre 1860 e 1920. Em 1900, metade dos operários da indústria trabalhava em firmas com mais de 250 empregados. Em 1904, 318 corporações poderosas controlavam 40% da indústria nacional”. Apesar do crescimento econômico, a casa continuava dividida.

### 3.4. A “casa dividida” entre burgueses X proletariado – o desenvolvimento industrial e os seus efeitos sobre a sociedade americana no século XIX

A Guerra Civil Americana representava a casa dividida entre liberais do norte e fazendeiros conservadores do sul, entre abolicionistas do norte e escravocratas do sul. Com o fim destes conflitos, a casa continuou dividida, mas, desta vez, entre os proprietários e donos dos meios de produção e a classe operária. E as armas utilizadas neste conflito não foram o canhão, a baioneta, os fuzis, mas tiveram o mesmo efeito letal, porque se tratava de armas legais, isto é, princípios e normas constitucionais que asseguravam a liberdade de todos, mas protegia os direitos dos proprietários das indústrias. O processo de industrialização dos Estados Unidos acentuou esses conflitos entre as classes, em parte, pelas formas veladas de exploração da classe operária e pela própria complexidade e diversidade do proletariado estadunidense.

Para Cubberley (1920, p. 288, tradução nossa), “[...] o processo de industrialização norte-americano iniciou-se por volta de 1810 quando os métodos de produção adquiriram um sentido mais técnico e mecânico, com o uso de máquinas”<sup>39</sup>. Apesar de não ser possível estabelecer uma cronologia precisa sobre o desenvolvimento industrial nos Estados Unidos, visto que este processo ocorreu diferentemente em cada região, é possível delimitar historicamente algumas características vinculadas ao período que antecede a Guerra Civil e ao posterior. Para Karnal (2007, p. 151), “[...] embora o início da industrialização norte-americana fosse anterior à guerra civil, durante o conflito, com maciço apoio governamental, alcançou patamares de produção que se mantiveram entre os mais altos do mundo durante o resto do século XIX”.

A era industrial, esclarece Cubberley (1920, p. 288, tradução nossa), “[...] permitiu a nações, que até então se mantinham isoladas, modernizarem-se e estabelecerem relações comerciais mais amplas e complexas”<sup>40</sup>. Os sistemas de

---

<sup>39</sup> *In the United States it began about 1810-15, and between 1820 and 1860 the industrial methods of the people of the northeastern quarter of the United States were revolutionized. Between 1860 and 1900 they were revolutionized again.* (CUBBERLEY, 1920, p. 288).

<sup>40</sup> *Nations long primitive and secluded have been modernized and industrialized; century-old trades and skills have been destroyed by machinery; the old home and village industries have been replaced by the factory system; cities for manufacturing and trade have everywhere experienced a*

produção manual foram aos poucos sendo substituídos por máquinas, cidades experimentaram um rápido desenvolvimento e, mesmo na fazenda, os métodos agrícolas de produção foram se modificando impulsionados pelas novas descobertas científicas. As mudanças e sua extensão tiveram um impacto profundo no processo educacional. O uso da máquina tanto para a produção quanto para a locomoção, infere-se aqui o motor a vapor e, posteriormente, o motor elétrico, por exemplo, transformou o modo de vida de cidades e até mesmo de nações inteiras.

As denominações progresso, desenvolvimento e evolução adquiriram uma mesma conotação no contexto industrial e científico. Impunha-se uma nova exigência social, transformar todas as pessoas em participantes desse processo. Assim, de acordo com Cubberley (1920, p. 290, tradução nossa):

[...] todos os jovens tinham que se tornar úteis em uma idade precoce e, mesmo com o uso de máquinas, muitas operações não tinham sido aperfeiçoadas, e a mão de obra humana era altamente requisitada tanto no trabalho com máquinas agrícolas como nas cidades<sup>41</sup>.

Com a introdução do sistema de fábrica, homens, mulheres e crianças passaram a operar a maquinaria. As crianças eram colocadas nas usinas a partir dos oito anos, ou menos, e tinham uma jornada de trabalho entre 10 a 12 horas por dia. A grande contradição social é percebida, uma vez que, apesar do progresso mecânico, houve o aumento de doenças ocasionadas pelo trabalho e pelas péssimas condições de higiene fabril, ampliando a miséria em função da exploração da mão de obra humana e os baixos salários pagos, além da delinquência infantil como resultado da fome e da miséria, o aumento da criminalidade, entre outros efeitos que, de certa forma, provocavam a miséria humana.

O trabalho impulsionado pelo comércio internacional e a empregabilidade aumentaram. Cubberley (1920, p. 291, tradução nossa) destaca que, “[...] para um

---

*rapid development; and even on the farm the agricultural methods of bygone days have been replaced by the discoveries of science and the products of invention. (CUBBERLEY, 1920, p. 288).*

<sup>41</sup> *Everywhere it was a time of hard work and simple living. Every youngster had to become useful at an early age. The work of life, in town or on the farm, required hard and continual labor from all\* Farm machinery had not been perfected, and Jiand labor performed all the operations of ploughing and sowing, reaping and harvesting. With the introduction of the factory system, men, women, and children were used to operate machinery, children being apprenticed to the mills at about eight years of age and working ten to twelve hours a day. (CUBBERLEY, 1920, p. 290).*

novo cobertor contra o frio no rigoroso inverno da Sibéria, novos teares foram criados em alguma cidade de Rhode Island<sup>42</sup>. O desenvolvimento industrial promoveu um estado de interdependência que extrapolou fronteiras nacionais. Portanto era necessário educar o novo cidadão que emergia do apito das fábricas: qualificado para o trabalho especializado, solidário nas relações de produção e consumidor frequente do que se produzia nas fábricas.

A velocidade das invenções, os altos investimentos na tecnologia para aumento da produção e a formação de grandes corporações mercantis e industriais impulsionaram a organização das nações capitalistas sob os novos moldes: a internacionalização de seus capitais, isto é, a expansão de seus capitais para além de suas fronteiras. Esse fenômeno tipicamente capitalista, no final do século XIX, permitiu aos Estados Unidos um controle na sua balança comercial e, conseqüentemente, uma estabilização social interna. Uma das expressões utilizadas pelo historiador Cubberley (1920, p. 292, tradução nossa) ilustra esse momento histórico: “[...] acabou o isolamento das cidades, o mundo é um constante fluxo e o mundo tinha se tornado pequeno”<sup>43</sup>. Isto significa afirmar que o cidadão americano já não era apenas o cidadão americano, um cidadão de uma cidade, de um estado ou de uma Nação, mas um cidadão do mundo, uma espécie de cidadão cosmopolita. Esta concepção se disseminava e crescia nos ambientes fabris e industriais americanos e impregnava de um sentido ideológico ao afirmar que o trabalho de cada um ou a participação de cada cidadão no processo produtivo contribuiria para o progresso não só de seu país, mas de toda a humanidade.

O convencimento que se disseminava rapidamente nas classes trabalhadoras ocultava as contradições que o próprio capitalismo criava. No processo de produção fabril, a nova organização industrial permitia um barateamento de custos na produção e na comercialização, o que aparentemente confirmava a tese de que os benefícios industriais se estenderiam a todos, dentro

---

<sup>42</sup> *A new blanket called for against the winter's cold of Siberia moves the looms of some Rhode Island town; a dime spent for a box of matches in Alaska means added labor and profit for a match factory in California; a new bath tub in Paraguay spells increased output for a factory at Milan or Turin; and the Christmas wishes of the children in Brazil give work to the toy factories of Nuremberg.* (CUBBERLEY, 1920, p. 292).

<sup>43</sup> *So completely has the old isolation been broken down! So completely is the world in flux! So small has the world become!* (CUBBERLEY, 1920, p. 292).

e fora de seu país, entretanto incluíam-se no custo de produção os salários pagos aos trabalhadores, que, além de se submeterem a um trabalho barato, viam esse mesmo posto de trabalho ser ameaçado em função do grande fluxo de outros trabalhadores que se deslocavam para os grandes centros urbanos. Assim, suas reivindicações ficavam engessadas no próprio sistema, visto que, além de ganharem pouco, corriam o risco de serem demitidos.

A dinamicidade imposta pela produção industrial não ocorria somente nos Estados Unidos, mas em todos os países que tinham iniciado o seu processo de produção industrial. As contradições adquiriam uma conotação complexa, porque os pressupostos liberais davam suporte ao desenvolvimento do capitalismo industrial. Pela compreensão de Cubberley (1920, p. 293, tradução nossa):

[...], o século de transição<sup>44</sup> assistiu a alguns avanços na organização do trabalho, o camponês viu a abolição da servidão, o mais pobre operário podia desfrutar em sua casa de iluminação, o que antes só era possível aos mais ricos, e o sistema de castas na indústria foi quebrado, permitindo aos homens escolherem livremente suas ocupações.<sup>45</sup>

As grandes metrópoles eram constituídas de uma população bastante heterogênea, oriundas de vários territórios, porque, à medida que o capital norte-americano avançava para outros continentes, a população desses continentes migrava para os Estados Unidos, forjando um movimento sazonal paradoxal, isto é, buscava-se riqueza em outro continente e trazia junto com ela a sua população. Dados apresentados por Karnal (2007, p. 153) revelam:

[...] entre 1870 e 1900, a população dos Estados Unidos recebeu mais de 20 milhões de imigrantes vindos da Europa e da Ásia, em sua maioria. Essa imigração, somada ao crescimento vegetativo, fez a população do país quase dobrar no mesmo período, indo de quase 40 milhões para cerca de 76 milhões.

Enquanto o capital se acumulava em território norte-americano, os problemas seguiam a mesma intensidade. E, mesmo não usufruindo da cidadania

---

<sup>44</sup> Alusão ao final do século XIX.

<sup>45</sup> *Despite certain unfortunate results following the change from age-old working conditions, the century of transition has seen the laboring man making gains unknown before in history, and the peasant has seen the abolition of serfdom and feudal dues. Homes have gained tremendously. The drudgery and wasteful toil have been greatly mitigated* (CUBBERLEY, 1920, p. 293).

estadunidense, esse grande contingente populacional, oriundo do processo imigratório, deveria estar apto a participar da vida social, pelo menos na disponibilização da força de trabalho. Por esta razão, Dewey (1959a) apontou algumas críticas ao se referir sobre o caráter seletivo e vocacional e sobre a organização da educação americana para as classes populares no século XIX.

A educação das massas era nitidamente utilitária. Chamavam-lhe mais aprendizado do que educação, ou, então, o ensino por experiência. As escolas dedicavam-se ao ensino de leitura, escrita e contas, na proporção em que as espécies de trabalho exigiam conhecimento. A fase da educação extra-escolar consistia em consagrar-se o aluno a alguma espécie determinada de trabalho sob a direção de outrem. As duas coisas completavam-se; tanto o trabalho escolar em seu caráter restrito e formal fazia parte do aprendizado de uma profissão, como aquilo que propriamente tem o nome de aprendizado. (DEWEY, 1959a, p. 344).

E alertava sobre o perigo de converter a escola em um “apêndice” da indústria e do comércio, isto é, organizá-la com uma função preparatória para o exercício de certas ocupações emergentes na sociedade, tornando-a estritamente técnica. De acordo com Dewey (1959a, p. 348):

Esta reorganização educativa não pode realizar-se tentando-se meramente dar preparo técnico para as indústrias e profissões do modo como são exercidas atualmente, e muito menos limitando-nos a reproduzir nas escolas as existentes condições industriais. O problema não é tornar as escolas outros tantos apêndices da indústria e do comércio, e sim utilizar os fatores da indústria para tornar a vida escolar mais ativa, mais cheia de significações imediatas, mais associada à experiência extra-escolar. O problema não é de fácil solução. Há o perigo permanente de que a educação perpetue as velhas tradições em benefício de alguns poucos escolhidos, e que efetue sua adaptação às novas condições econômicas mais ou menos sobre a base da capitulação em face dos aspectos não transformados, não racionalizados e não socializados de nosso defeituoso regime industrial.

Todavia seu alerta entoa um dilema criado pelo modo de produção capitalista no seu estágio mecanizado e rigorosamente especializado, e a educação escolar passou a ser requisitada para situar-se diante da formação técnica, impossibilitando a sua conciliação com os princípios básicos da formação humana. No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, as

transformações sociais, alavancadas pela produção industrial em larga escala, provocaram alterações significativas no modo de vida da população urbana e rural norte-americana. Em meio a essas alterações, foram geradas exigências específicas deste novo modo de vida, entre elas a formação do trabalhador para o cumprimento de sua função no mundo e no mercado de trabalho. Incluía-se nesta formação aspectos técnicos de como produzir ao ritmo da máquina e se manter humano, sem, contudo, perder o processo de humanização e viver em sociedade de forma solidária com o processo rápido e acelerado de urbanização que alterou a vida social dos habitantes das grandes metrópoles e emergiam sob o signo da fábrica.

Essas alterações colocavam em risco a própria condição humana de ser e existir, já que, para sobreviver, era necessário se submeter a qualquer processo de trabalho, o qual, consolidado pelo modo de produção capitalista, estabelecia a separação entre o produtor e o seu produto e, na sua forma organizativa, o produtor (assalariado) tinha a mesma equivalência da mercadoria produzida, isto é, era avaliado pela sua capacidade produtiva e pela sua condição de adaptabilidade ao ritmo da máquina. Neste processo desumanizador, a máquina, criada pelo ser humano para ser sua aliada, constitui-se em seu inimigo. No entendimento de Dewey (1900, p. 8),

[...] as mudanças sociais que se processam a partir da industrialização, obscurecem e igualam tudo, controlam todos e tudo, inclusive a aplicação das ciências que resultam nas grandes invenções, utilizando as forças da natureza. Tudo é colocado numa balança vasta e barata, até mesmo nossas ideias morais e religiosas (Tradução nossa)<sup>46</sup>.

É importante salientar que a classe proletária, executora das atividades industriais mecanizadas nos Estados Unidos, assumiu um posicionamento histórico de lutas e reações por meio de greves. E na mesma proporção que havia a concentração burguesa dos meios de produção, a classe proletária organizava-

---

<sup>46</sup> I make no apology for not dwelling at length upon the social changes in question . Those I shall mention are writ so large that he who runs may read. the change that comes first to mind, the one that overshadows and even controls all others, is the industrial one – the application of science resulting in the great inventions that have utilized the forces of nature on a vast and inexpensive scale: the growth of a world-wide market as the object of production, of vast manufacturing centers to supply this market of cheap and rapid means of communication and distribution between all its parts. (DEWEY, 1900, p. 8).

se em sindicatos. Assim, a burguesia via, sob seus olhos e sob sua tutela, erigir-se a sua contradição.

### **3.5. A “casa unificada” – a sociedade americana no final do século XIX e início do século XX**

A “casa unificada”, expressão contrária à utilizada por Lincoln (SYRETT, 1960), caracteriza um período histórico nos Estados Unidos, marcado essencialmente pelo desenvolvimento econômico e surgimento de grandes conglomerados econômicos que, além de monopolizarem as atividades econômicas internas, exerceram fortes influências nas atividades econômicas externas. Esse período, conhecido como Imperialismo, evidenciava as contradições internas, mas, igualmente, ocultava-as na projeção de “inimigos” externos. Na opinião de Hobsbawm (2011, p. 157): “Havia o problema de manter a unidade e a própria existência dos Estados, na política multinacional confrontada por movimentos nacionais”.

A expressão “inimigos externos” refere-se à classe operária organizada e aos movimentos sindicais que articulavam uma luta pela regulamentação dos direitos trabalhistas. Apesar das classes operárias não serem hegemônicas, o surgimento de movimentos sindicais, na visão de Hobsbawm (2011), obteve alguns êxitos.

Um modo poderoso de unificar era o da ideologia, amparada pela organização. Os socialistas e anarquistas levaram seu novo evangelho às massas, até então desprezadas por quase todas as instituições, exceto por seus exploradores e por aqueles que as aconselhavam a se manter silenciosas e obedientes; e mesmos as escolas primárias contentavam-se, de modo geral, a inculcar os deveres cívicos da religião, enquanto as próprias igrejas organizadas só muito lentamente entravam em território proletário ou estavam mal equipadas para lidar com populações tão diferentes daquelas das comunidades estruturadas das antigas paróquias rurais ou urbanas. Os operários eram gente desconhecida e esquecida, na proporção em que formavam um novo grupo social. O quanto eram desconhecidos, testemunhavam-no dezenas de escritos de pesquisadores socialistas. Os socialistas eram os primeiros a deles se aproximar. Onde as condições o permitissem, eles imprimiram, nos mais variados grupos de operários – desde artesãos assalariados e vanguarda militante até comunidades inteiras de mineiros e

trabalhadores de obras – uma única identidade: a de proletários. (p. 200).

A consolidação de uma vida democrática estava ameaçada pelos descontentamentos da classe operária, e as estratégias utilizadas pelos Estados, para controlar e amenizar os descontentamentos e na tentativa de unificar a *casa dividida*, foram apelar para a ritualização e campanhas publicitárias que assegurassem a subordinação e a obediência. Esse universo simbólico era regado de emblemas históricos, tais como a luta pela Independência e pelas liberdades individuais. E que, na interpretação de Hobsbawm (2011, p. 173), “[...] não o faziam menos quando controlavam o sistema escolar público, especialmente as escolas primárias, que, nas democracias, eram a base essencial para a educação de nossos senhores dentro do espírito certo”.

O culto aos símbolos nacionais pode ser entendido como uma forma de personificação do governante ou da instituição que o governante representa, neste caso, a República. Esta personificação ocorre por meios diversos, no caso dos Estados Unidos, a prática da veneração à bandeira se tornou um ritual diário nas escolas do país desde fins da década de 1880.

A democracia americana passou a se constituir como um símbolo nacional a ser cultuado, venerado e ritualizado, da mesma forma que a bandeira e outros símbolos nacionais. A crença dos defensores da vida democrática era que a sua institucionalização garantiria a unidade nacional. Compreendida desta forma, a democracia, mesmo em meio a tantas divergências de interesses, exercia um certo controle social.

Entretanto muitas lacunas se evidenciam sobre a organização democrática norte-americana e o seu modo de ser e viver, as quais foram retomadas e aprofundadas nos estudos de John Dewey. Para ele, o principal defeito da democracia americana era a sua base de inspiração no liberalismo nos moldes britânicos que “propendeu para fazer da liberdade e do exercício dos direitos fins em si mesmos (DEWEY, 1959b, p.192), isto é, ao impulsionar um desenvolvimento econômico acelerado, tinha uma conotação anti-social, visto que privilegiava uma minoria na sociedade. A democracia não se estendia a toda a sociedade, a maioria da população norte-americana estava excluída do processo de participação democrática. Avaliava que seria mais correto falar em democracia

dos fazendeiros, democracia dos industriais, democracia das grandes corporações, porque não havia uma extensão universal da democracia. Com base nesta constatação, Dewey (1970) aponta uma certa fragilidade na democracia norte-americana, sobretudo nos momentos de crise econômica. Em sua observação:

A classe possuidora esteja relativamente mais segura, os seus membros estão profundamente perturbados pelas repetidas depressões cíclicas. O surto na vida política de movimentos populistas, de *square deals* e *new deals*<sup>47</sup>, acompanha as depressões das partes mais diretamente afetadas – agricultores, trabalhadores das fábricas, etc., que não se unem politicamente devido a divergências de interesses imediatos. Mas seria inépcia supor que a classe rica, a classe dos empregadores e dos investidores, não esteja suficientemente insegura para começar a se mover para a ação política, a fim de fortalecer o seu domínio sobre órgãos de ação política. Na medida em que falham em encontrar remédio fundamental para a situação, crescem as atividades da classe econômica favorecida. Quando surgem desordens em qualquer escala considerável, a adesão da classe média ao lado da “lei e da ordem” está ganha. O desejo de segurança dos dois grupos de *status* econômicos tão diferentes une-os ironicamente, para aumentar a tendência a abandonar as formas democráticas de ação. ( DEWEY, 1970, p. 152).

Fundamentado nestas constatações, chama a atenção para o perigo eminente que ronda os Estados Unidos no início do século XX. Se, de um lado, a crença em uma democracia sem regras entrava em uma fase de incerteza, a situação não se inverteria ao ser suplantada por regimes autoritários de inspiração nacionalista ou socialista. Por outro lado, a preservação de valores democráticos liberais não rompia com as desigualdades sociais. E a sobrevivência democrática estava diretamente relacionada com a igualdade social.

Como não foi estabelecida uma igualdade econômica, a opção do Estado foi buscar uma coesão democrática via desenvolvimento econômico e industrial, mesmo que beneficiando uma minoria. Dentre as estratégias utilizadas pelo Estado, cita-se a metodologia diplomática. Enquanto nações europeias empreendiam conquistas territoriais além de seus continentes, os Estados Unidos usavam outra metodologia: empreendeu-se em conquistar, via negociação,

---

<sup>47</sup> Negociantes de praça e pequenos comerciantes.

acordos, protecionismos e compras de territórios vizinhos, em especial do México. Estabeleceu uma expansão em áreas de influência no continente sul-americano, sobretudo no Brasil. Fez intervenções militares e políticas em toda a América Central, em particular na vizinha Cuba. Estabeleceu uma política de alianças com praticamente todo o continente americano (América do Norte, Central e do Sul), salvo algumas exceções, a maioria dos países americanos alinhava-se política e economicamente com os Estados Unidos. Essas alianças renderam-lhe um aumento do comércio e uma balança comercial favorável tanto na importação como na exportação e sem precisar utilizar de um grande efetivo militar e bélico. Enquanto os países europeus usavam a força militar para conquistar continentes africanos, asiáticos e a Oceania, os norte-americanos convenciam os seus aliados com discursos protecionistas, progressistas e desenvolvimentistas (Hobsbawm, 2011).

De uma forma sintética, o imperialismo norte-americano rendeu enormes vantagens sobre os seus vizinhos. Se, externamente, as conquistas se efetivavam, internamente, o desenvolvimento econômico provocava transformações bruscas e rápidas. A população rural, incluindo pequenos proprietários, migrava para os centros urbanos devido à oferta de trabalho superar a procura e os salários se elevarem. Ao pequeno proprietário, era muito mais vantajoso ser assalariado, porque seus rendimentos eram maiores do que o seu empreendimento na pequena propriedade. Isso resultou em uma redistribuição fundiária no país, com a organização de grandes propriedades agrícolas, movidas especialmente pela mecanização do campo nas primeiras décadas do século XX (Hobsbawm, 2011).

De acordo com Galeano (1989, p. 221): “O volume norte-americano na produção de carvão equivalia ao da Inglaterra e o de aço era duas vezes maior, as vias férreas eram nove vezes mais extensas”. Os dados apontados por este autor permitem uma rápida e breve visualização do desenvolvimento econômico acelerado dos Estados Unidos no período. De acordo com Dobb (1983, p. 215), “[...] a produção mundial de ferro aumentou de 8,9 para 14,4 milhões de toneladas”.

Com uma situação econômica favorável, grandes conglomerados econômicos e corporações empresariais e industriais passaram a monopolizar e

a controlar as atividades financeiras, industriais e comerciais do país e fora do país, tudo isso com o apoio favorável do Estado. Dentre os empreendedores mais renomados da época, destacam-se John Pierpont Morgan e John Davison Rockefeller e, no final do século XIX e início do século XX, as orientações econômicas e políticas ficaram conhecidas como era da morganização<sup>48</sup>.

A orientação liberal da “morganização econômica” seguia os moldes do “*laissez faire, laissez passer*”, criticado por Dewey (1970), que acusava os defensores desse modelo de ter congelado a teoria no tempo, ter dado ênfase em suas fortunas individuais e se esquecido da nação como um todo.

Os economistas liberais montaram um corpo de doutrina em que o regime de liberdade econômica dirigia automaticamente a produção por meio da competição para canais de distribuição que proveriam, tão efetivamente, quanto possível, os bens e serviços, supondo que a motivação e o interesse próprio do indivíduo libertaria as energias produtoras marchando-se para uma crescente abundância. Se os primeiros liberais tivessem apresentado a sua interpretação especial de liberdade como interpretação sujeita à relatividade histórica não a teriam congelado como doutrina a ser aplicada em todos os tempos e sob todas as circunstâncias sociais. (DEWEY, 1970, p. 41).

O desenvolvimento industrial e a diversificação na exportação de produtos, ao permitir um grande desenvolvimento econômico nos Estados Unidos, atraíram investimentos na produção de derivados de aço e de ferro, em outras palavras: armamento bélico. Conforme analisa Hobsbawm (2011, p. 428), a corrida armamentista propiciou concentrações industriais gigantescas, sobretudo nos Estados Unidos, na Alemanha e na Inglaterra. Desta forma, afirma: “[...] a Guerra Mundial não pode ser explicada como uma conspiração de fabricantes de armas,

---

<sup>48</sup> Termo empregado para designar a expansão de corporações gigantescas que dominavam os principais setores da economia e combinavam o poder industrial e financeiro, e sua prática estabelecia controles e manipulações econômicas. O banqueiro e industrial John Pierpont Morgan (1837-1913), dominou as finanças corporativas e consolidação industrial durante o seu tempo. Em 1892, Morgan arranjou a fusão da Edison General Electric e Thomson-Houston Electric Company para formar a General Electric. Depois de financiar a criação da Companhia Siderúrgica Federal, ele fundiu, em 1901, com a Carnegie Steel Company e várias outras empresas de aço e ferro, incluindo a Companhia detidas por William Edenborn, para formar a United States Steel Corporation. Em 1904, dentre as 318 corporações mais poderosas da indústria nacional, controlavam 40% da indústria nacional. J.P. Morgan controlava e participava de 40%, isto é, 48 corporações, enquanto John D. Rockefeller, presidente da Standard Oil, atuava em 37. Eram apelidados de “capitães da indústria” e defendiam a fusão de empresas e a concentração dos negócios em mãos de uma minoria de empreendedores, sem restrição e intervenção estatal. (KARNAL, 2007, p. 177).

entretanto, a acumulação de armamentos, nos anos anteriores a 1914, tornou a situação mais explosiva” (HOBSBAWM, 2011, p. 429).

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve uma grande arrancada econômica dos Estados Unidos, de acordo com Arruda (1977, p. 302), “[...] esta nação foi uma das principais fornecedoras dos aliados que combatiam na Europa, suprindo estes países de produtos alimentícios, manufaturas e matérias-primas”. Os índices de crescimento, sobretudo, nos setores relacionados à guerra, são bastante reveladores. Conforme assinala Arruda, (1977, p. 302): “[...] a extração de carvão passou de 513.000 toneladas para 685.000; o ferro, de 45.000 para 80.000 e o aço, de 20.000 para 30.000 toneladas”. Esses índices evidenciam que os Estados Unidos obtiveram uma inversão nas relações externas, passando de devedores para credores e com potencial, inclusive, de fazer empréstimos em dinheiro.

Se, de um lado, o modelo de produção liberal favorecia o crescimento econômico, permitindo um desenvolvimento industrial desenfreado, a triplicação da produção e do consumo, uma circulação de dinheiro volumosa, aplicações e investimentos em somas cada vez maiores, por outro lado, nem todos usufruíam dessa liberdade apregoada pelas regras liberais. Nesse mesmo período, o movimento sindical era fortemente combatido, estabeleceu-se uma política de isolamento com a Rússia, em função da Revolução que se processava neste país e porque o socialismo se internacionalizava na mesma proporção que o fordismo influenciava os processos de produção.

A linha de montagem, criada por Henry Ford (1863-1947) na fabricação em massa de automóveis, elevou o grau de mecanização no trabalho, reduzindo a iniciativa e a autonomia dos operários. No âmbito da produção, a mecanização estabeleceu um ritmo hora-tempo-trabalho determinado pelo funcionamento da máquina, permitindo a padronização cadenciada da produção. Desta forma, resultava positivamente para a empresa o aumento da produção e a eliminação dos operários que não se enquadravam neste ritmo. A esteira transportadora, outra inovação do método de trabalho fordista, fixava o operário em seu posto, fazendo com que as peças e os componentes chegassem até ele sem que precisasse sequer dar um passo. Tal sistema permitia a eliminação do tempo não útil na produção (tempo utilizado pelos trabalhadores para buscarem e

transportarem peças de uma seção à outra) e, ao mesmo tempo, eliminava a ociosidade no trabalho.

Nas indústrias Ford, a linha de montagem não só aumentava a produção como favorecia a rotatividade da mão de obra (*turn-over*). Para evitar o alto índice de pedidos de demissão, Henry Ford triplicou os salários de seus empregados, medida considerada como inédita em uma época em que outras indústrias lutavam para diminuir os salários de seus operários. Entretanto este estímulo salarial não era suficiente para eliminar a rotatividade da mão de obra, uma vez que a repetição das atividades condicionava as habilidades cognitivas às habilidades físicas e manuais.

Apesar da moderna tecnologia, empregada nas linhas de montagem da Ford, ter criado, na interpretação de Rifkin (1995, p.18), “um mito de prosperidade”, este não se sustentava porque mesmo aumentando a produtividade, não reduzia o ciclo contínuo de desemprego e a rotatividade do trabalhador na empresa. E nem mesmo os altos salários pagos pelas indústrias Ford eram suficientes para a absorção da produção, criando um paradoxo econômico de grande intensidade, isto é, o aumento de produtividade não favorecia o aumento de consumo. Registra-se, aqui, a consideração de Gramsci (1978, p. 333) que critica os altos salários, uma vez que “[...] estão necessariamente ligados a uma aristocracia operária, e não são dados a todos os trabalhadores americanos”.

O método fordista de produção é apontado por Rifkin (1978, p. 334) como um dos grandes responsáveis pela crise de 1929, já que “[...] mais de 2,5 milhões de empregos desapareceram”. Os efeitos econômicos negativos se refletiram imediatamente na organização social dos Estados Unidos, além de provocar uma diminuição brusca das exportações industriais norte-americanas, reduziu a oferta de empregos, ocasionando um grande contingente de desempregados. Por esta razão, os economistas e os estadistas buscaram equacionar esses efeitos.

Na tentativa de equacionar os efeitos negativos da crise de 1929, duas tendências econômicas clássicas se opuseram: a teoria liberal do economista francês Jean Baptiste Say (1767-1832) e a de John Maynard Keynes (1883-1946). Para Say (1983, p. 373):

“O consumo, com efeito, acompanha infalivelmente a verdadeira produção. Produzir, com efeito, é conferir valor a uma coisa. Ora, esse valor só pode surgir numa coisa a partir do desejo que ela estimula nos consumidores, os quais só a compram a fim de consumi-la.

Postula que, quanto mais se produz, mais se estimula o consumo e, à medida que o produto é criado, expande o mercado para outros produtos e o valor do produto tem uma variação pela necessidade daqueles que consomem. Ele era um defensor do emprego de novas tecnologias e da racionalização do trabalho para aumento de produtividade. Contrário a essas formulações,

John Maynard Keynes (1883-1946)<sup>49</sup> reformulou as concepções liberais, incluindo, como elemento regulador e nivelador de preços, o comportamento social e o fluxo de mercado. Para Keynes (1985), a crise que afetou a sociedade americana não pode ser explicada pela diminuição do consumo, e sim pelo excesso de produção em curto prazo, resultado do processo de mecanização acelerado. Na sua opinião estancar a produção significava aumentar o desemprego e o desemprego era uma forma de condenação da classe trabalhadora, nem tampouco diminuir os salários, uma vez que estes contribuiriam para a diminuição do consumo e causariam a recusa da classe trabalhadora. No seu entendimento:

O argumento de que o desemprego que caracteriza um período de depressão se deva à recusa da mão de obra em aceitar uma diminuição dos salários nominais não está claramente respaldado pelos fatos. Não é muito plausível afirmar que o desemprego nos Estados Unidos em 1932 tenha resultado de uma obstinada resistência do trabalhador em aceitar uma diminuição dos salários nominais, ou de uma insistência obstinada de conseguir um salário real superior ao que permitia a produtividade do sistema econômico. O trabalhador não se mostra mais intransigente no período de depressão que no de expansão, antes, pelo contrário. Também não é verdade que a sua produtividade física seja menor. (KEYNES, 1985, p. 20).

A superação da crise de 1929 dos Estados Unidos seguiu orientações econômicas de John Maynard Keynes, que estabeleceu para a economia liberal

---

<sup>49</sup> John Maynard Keynes é considerado o mais célebre economista da primeira metade do século XX. Seus estudos sobre o emprego, o ciclo econômico e as políticas sugerem uma nova condução do Estado diante do conjunto das atividades econômicas por intermédio da intervenção. No seu livro *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, publicado em 1936, contestou o conjunto de dogmas postulados pelos economistas clássicos (KEYNES, 1985, p. 17).

uma balança equitativa entre empresários e trabalhadores, entre produtividade e salário, entre o curto tempo de produção e o longo tempo da produção, entre oferta e consumo, entre Estado e empreendimentos individuais, demonstrando que a teoria clássica de que quanto mais se ofertava mais aumentava o consumo tinha falhas profundas. A sua teoria econômica propôs uma diminuição no tempo de produção, optando pela desaceleração dos processos mecanizados, isso significava que a indústria continuaria produzindo, mas em um tempo mais lento do que o de praxe. Essa diminuição não reduziria a empregabilidade, ao contrário, com um tempo mais prolongado na produção, necessitaria de mais trabalhadores envolvidos no processo e quanto mais demorasse o tempo de produção mais o trabalhador permaneceria no emprego, garantindo dessa forma a empregabilidade. Defendia Keynes (1985) que a prorrogação do tempo na produção significava um novo planejamento produtivo diante da mecanização e da produção em massa. E sob estas orientações, ocorreu, na economia norte-americana, a intervenção estatal com o intuito de estabelecer um comportamento econômico moral regulador de mercado.

A intervenção estatal na economia foi estabelecida pelo presidente Roosevelt<sup>50</sup>, que articulou um conjunto de ajustes econômicos. O seu programa de governo ficou conhecido como *New Deal* e a sua articulação política envolvia uma espécie de mediação e conciliação entre vários setores da economia em prol de uma recuperação econômica do país. O Estado fez investimentos em setores de transportes, abriu novas frentes de trabalho e fez algumas concessões de créditos. Todavia o *New Deal* não foi suficiente para promover a recuperação

---

<sup>50</sup> Franklin Delano Roosevelt foi eleito em 1933, reeleito em 1936 com uma vitória esmagadora (dos 48 Estados, ele venceu em 46) e governou o país até 1945. Seu principal programa de governo foi o *New Deal*, que visava reverter as consequências da grande crise de 1929. Um dos principais objetivos do seu programa era combater o desemprego da classe trabalhadora e a falência das empresas. Os cem primeiros dias do seu mandato, por proposta presidencial, o Congresso votou uma série de leis sobre fundos de assistência social para os desempregados, preços favoráveis aos agricultores, projetos de obras públicas, reorganização da indústria privada. Alguns órgãos públicos se encarregaram de levar adiante as medidas propostas, entre eles o Federal Emergency Relief (FERA) e o National Recovery Administration (NRA), o primeiro destinado a suprir as necessidades dos estados e municípios e o segundo a regular salários e preços na indústria e no comércio. Para dar conta dessas reformas, trouxe um grupo de cientistas e técnicos para sua equipe de planejadores, entre eles o economista inglês John Maynard Keynes (AZEVEDO, 1990, p. 283 ).

econômica e nem tampouco solucionar o problema do desemprego. Do ponto de vista de Hobsbawm (1995, p. 105),

[...] o mundo continuou em depressão. Isso foi mais visível na maior de todas as economias, os EUA, porque as várias experiências para estimular a economia feita pelo *New Deal* de F. Roosevelt – às vezes de maneira inconsistente – não corresponderam exatamente à sua promessa econômica.

De qualquer forma, é possível afirmar que a crise econômica não provocou uma ruptura com a concepção liberal e, mesmo com os ajustes intervencionistas, as relações de produção capitalistas nos Estados Unidos mantiveram os seus pressupostos liberais essenciais, isto é, assegurou, sobretudo, a livre iniciativa e a livre negociação salarial entre empresários e trabalhadores.

É importante salientar que Dewey concordava com as formulações keynesianas, considerando-as fundamentais para a ordem econômica capitalista, mas alertava que manter a empregabilidade não significava melhorar as condições materiais dos trabalhadores, eram necessários salários compatíveis com as suas necessidades individuais e as necessidades sociais.

### **3.6. Considerações Finais**

Do ponto de vista econômico, observou-se que a insegurança gerada pelas relações de produção capitalista no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX provocou alterações na vida social, política e cultural da população estadunidense, sem contudo provocar rupturas. E o discurso de que o trabalho era fator fundamental para a produção da riqueza individual e nacional, realçado nos discursos dos presidentes eleitos e em debates nos círculos intelectuais do país, de repente, apresentava, diante deste contexto, o seu paradoxo. O progresso e o desenvolvimento, na década de 1920, não dependiam mais do trabalho e sim dos investimentos financeiros que moviam a economia do país. Na década de 1930, não havia nem progresso, nem desenvolvimento e nem trabalho. O desemprego em massa destruiu todos os mitos de prosperidade e exuberância nacional. Os setores que favoreciam a empregabilidade criavam processos seletivos cada vez mais especializados em face do aprimoramento mecanizado e tecnológico.

A educação, entendida como preparação para o trabalho, entrou em um ciclo de indefinições, tal qual a indefinição econômica vigente. Preparar o trabalhador para atuar em setores altamente mecanizados e avançados tecnologicamente significava instruí-los na adaptabilidade dessa demanda. Prepará-los para a vida cidadã requiritava, necessariamente, a sua inserção no mundo do trabalho, visto que a vida só subsiste diante de condições econômicas que lhe favoreçam. Uma situação dilemática proposta para a educação nas primeiras décadas do século XX.

Do ponto de vista político, uma das características marcantes da sociedade norte-americana era a democracia, descrita no século XIX sob o olhar de Tocqueville (1979), pela forte presença do Estado, mas que não se estendia a toda a população e, em função de uma série de contradições movida pela orientação econômica liberal, colocava-a numa condição de fragilidade. A democracia demonstrava-se frágil à medida que a população estadunidense era predominantemente analfabeta.

No final do século XIX e início do século XX, movido pelas mudanças e a consolidação do processo social da produção capitalista, o Estado se reorganizou de tal forma que a democracia, na análise deweyana, tornou-se mais consistente a medida que se estendeu a toda a população e a escolarização universalizou-se. No entanto o risco da manutenção democrática revelou-se intensamente nas crises econômicas e, ao mesmo tempo que, a ameaça à democracia americana se intensificava, a participação nas guerras intercontinentais e nos conflitos mundiais aumentava o sentimento de nacionalidade e pertencimento, fortalecendo simultaneamente a ordem democrática.

E como se insere a educação historicamente neste contexto? A educação passou a ter uma dupla finalidade: educar o homem para uma consciência cidadã nacional, por meio da transmissão de valores fundados nos pressupostos de liberdade, igualdade e democracia, e prepará-lo para o mundo do trabalho, conscientizando-o e habilitando-o para ser produtor de riquezas individuais e nacionais e apropriar-se delas por meio do consumo. Para dar conta dessa dupla finalidade, iniciou-se, no século XIX, a criação do sistema nacional de ensino, consolidado somente no final deste século. A educação, com vistas à formação de um sujeito social que atendesse aos interesses da classe burguesa, apontava

para uma nova concepção de trabalho em que o despojamento material estava acima de qualquer virtude.

Nos moldes liberais, a função atribuída à educação era preservar os valores relacionados às manifestações do espírito, como interpreta Leonel, (1994, p. 141): “[...] a virtude passa a ser mais importante que o dinheiro”. A intencionalidade de ruptura com a dualidade entre o ser material e o ser moral tem em vista que o ser material se identifica com o empreendedorismo, com o homem que luta pelos seus direitos, enquanto que o ser moral é aquele observador das regras já impostas na sociedade e que, portanto, conserva os pressupostos da ordem social.

Em relação à segunda finalidade educacional, é importante observar que, nesse momento da história, a burguesia consolidava-se como classe hegemônica em vários países e tinha o controle do Estado, e garantir a ordem social era fundamental para a manutenção de seu poder. Por esta razão, as formas de controle social divergiam de acordo com cada nacionalidade. Nos Estados Unidos, a forma encontrada, e que se tornou mais eficaz que na Europa, foi o regime democrático, porque garantia a manutenção da hierarquia de classes, não colocava em risco a estrutura econômica e assegurava, mesmo que num plano ideológico liberal, a liberdade dos indivíduos para os seus respectivos empreendimentos e negócios. Assim, a democracia americana no século XIX pode ser interpretada como um *bom negócio*.

Com o progresso da Revolução Industrial e a intensificação dos problemas sociais, a ênfase na ideia de formar o indivíduo via escolarização para solucionar os problemas sociais tornou-se gradualmente crescente. Instaurou-se um debate amplo sobre a forma como a sociedade se organizava e, em especial, como a educação era um requisito mediador de conflitos necessário para o estabelecimento de uma ordem social. E, sob este pressuposto, a seção seguinte apresenta a trajetória gradual, lenta, divergente e conflitante na implantação do sistema público de ensino que se iniciou nas primeiras décadas e se prolongou até o final do século XIX.

#### **4. A CONSTRUÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NOS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX**

“ A generalização de educação, ampliando a classe culta, patenteia área mais vasta sobre a qual vêm expandir os sentimentos sociais; e, se essa educação se tornar completa e universal, contribuirá mais do que qualquer outra instituição para apagar as distinções artificiais da sociedade”. (MANN, 1983, p. 107).

Esta seção, ao analisar a construção e a consolidação do sistema de ensino público nos Estados Unidos, intenciona mostrar que as propostas educacionais deweyanas emergiram de um movimento favorável ao estabelecimento do ensino público, que teve uma longa duração, isto é, permeou todo o século XIX.

O ponto de partida da análise é de que a economia e a política norte-americana eram guiadas pelos pressupostos liberais de liberdade, igualdade, democracia e trabalho. Desta constatação, entretanto, emergem as seguintes indagações: Por que os liberais, nas primeiras décadas do século XIX, opuseram-se ou pelo menos criaram entraves para a implantação da educação pública nos Estados Unidos? Como Horace Mann (1796-1859) e Henry Barnard (1811-1900), sendo adeptos do liberalismo econômico, equacionaram esses entraves no âmbito político e pedagógico?

No esforço de dar estas respostas, na primeira parte, apresentam-se os posicionamentos de Horace Mann entre as décadas de 1830 a 1850, período em que predominou a produção manufatureira e agro-industrial que priorizava o trabalho manual. Nesta fase, Mann enfrentou a oposição de lideranças liberais, as quais criaram vários entraves para a implantação e expansão do ensino público e favoreceram as iniciativas privadas de cunho religioso (católica, calvinista, congregacional e denominacional). Neste período, as escolas públicas existentes estavam organizadas mais sob os princípios assistenciais do que formativo, visando ao atendimento da população pobre, desvalida e órfã. As poucas escolas públicas que existiam eram precárias na sua estrutura física e humana, com uma orientação pedagógica centrada na disciplina e na obediência. Horace Mann (1963) fez várias denúncias em seus relatórios e preconizava a necessidade do Estado de intervenção, uma vez que o aumento da classe operária poderia

colocar em risco a organização da sociedade e a escola cumpriria uma finalidade dupla e simultânea de formação e controle social.

Na segunda parte, discutem-se os posicionamentos de Henry Barnard, posterior à Guerra Civil, período em que a produção manufatureira iniciou um processo de mecanização. Nesta fase, Barnard, comprometido com os princípios liberais de sua época, preocupava-se com os métodos de aprendizagem e enfrentava oposições diante dos setores privado e público que passaram a reivindicar do sistema uma atuação direcionada para a formação de mão de obra especializada.

Este período histórico permite um mapeamento pedagógico sobre a inserção do sistema educacional no conjunto das relações econômicas e políticas. A opção de se destacar Horace Mann e Henry Barnard como defensores da educação pública se justifica pelo fato de que, nas suas respectivas gestões, ocorreram e se intensificaram os mais acirrados debates sobre a função e a importância da educação pública nos Estados Unidos. Acrescenta-se a isto o fato de, como afirmado anteriormente, Horace Mann situar-se historicamente em um estágio de organização das relações de produção e reprodução do capital na sua fase agro-industrial e manufatureira e Henry Barnard na fase de consolidação dos sistemas de fábricas e mecanização da produção.

Ao assinalar essas mudanças na forma de organização na relação de produção e reprodução do capital, as quais impulsionaram um conjunto de mudanças sociais, o estabelecimento do sistema de ensino público alternou-se em funções diferentes. Na fase de implantação, intencionava-se dar suporte político à consolidação do Estado republicano e, na fase de consolidação, dar suporte econômico na formação de um cidadão americano apto para o trabalho produtivo, quer nas indústrias como operários ou nos empreendimentos individuais livres. Porém, nas duas etapas, manteve-se sob a orientação do liberalismo econômico e político, assegurando princípios de autonomia administrativa e pedagógica, bem como a manutenção da descentralização e do controle pedagógico dos Estados e das comunidades locais e distritais, sendo que a intervenção federal ocorria para dirimir e minimizar questões de conflitos.

É importante registrar que as divergências e as contradições, as quais se evidenciaram durante todo o século XIX na forma de acumulação capitalista entre

produtores do setor agrícola e do setor industrial, não alteraram a hierarquia de classes e as relações de produção e reprodução do capital. As atuações de Horace Mann e Henry Barnard se constituem como mediações de amenização e equacionamentos parciais de tais contradições.

#### **4.1. Os precursores da educação pública nacional estadunidense no final do século XVIII e início do século XIX**

Os precursores da educação pública acenavam constantemente para um modelo educacional que eliminasse os resquícios da vida metropolitana colonial. Isto porque, durante aquele período, os empreendimentos educacionais tinham sido predominantemente organizados pelas instituições religiosas, tanto de orientação católica quanto de orientação calvinista. Este sistema de ensino privado preservava um caráter de autonomia e atendia às necessidades e especificidades de cada território. E, mesmo após a Independência, o Estado Republicano assegurava a estas instituições liberdade organizacional e pedagógica.

A atuação quase inexpressiva do Estado pode ser observada na legislação, como é o caso da Declaração de Independência e da Constituição de 1786, que, na afirmação de Gutek (1995, p. 175, tradução nossa), “[...] não continha nenhuma referência específica à educação”. Para este autor, a tradição persistente de controle local e do medo do poder político centralizado contribuiu para um sistema de ensino descentralizado nos Estados Unidos. O apoio educativo sem o controle do Estado, acreditava-se, preservaria os princípios democráticos aferidos pela Constituição<sup>51</sup>. Tal decisão contrastava com o que ocorria na maioria dos países europeus que estavam organizando os seus sistemas de ensino público de abrangência nacional, mas de forma centralizada.

A preocupação em se instituir um processo de escolarização nacional aparece, inicialmente, em propostas de vários líderes políticos e com algumas delas vinculadas à manutenção da ordem social e à preservação dos

---

<sup>51</sup> *The United States Constitution, ratified in 1789, contained no specific reference to education. Thus, education was reserved to the individual states under the reserved powers clause of the Tenth Amendment. The persistente tradition of local control and the fear of centralized political power contributed to a decentralized school system in the United States (GUTEK, 1995, p. 175).*

ideais republicanos. Conforme observa Gutek (1995, p. 176, tradução nossa): “As primeiras teorias educacionais estavam relacionadas diretamente com os interesses de preservação de um governo republicano, considerado como primordial”<sup>52</sup>.

As propostas iniciais de educação nacional, de acordo com Gutek (1995, p.176), são atribuídas a Benjamin Rush (1746-1813), Robert Coram (1761-1796) e Samuel Smith (1752-1839). A intenção desses defensores<sup>53</sup> era o estabelecimento de uma proposta educacional apropriada e adequada para a política e a sociedade da nova república. Os conteúdos deveriam estar voltados para reforçar o patriotismo e o nacionalismo e equacionar o republicanismo com um pensamento científico.

Rush acreditava que a educação esclarecida deve criar uma atitude que seria progressiva e flexível, voltada para o futuro. Enquanto que Coram acreditava que a igualdade social, econômica e política estavam intimamente relacionadas com a igualdade educacional, sem contanto estabelecer um sistema uniforme. E, Samuel Smith via a educação como instrumento social e político que tornaria a república americana um modelo democrático para o mundo. Os planos de ensino de Rush, Coram e Smith compartilhavam temas comuns de usar a educação como um instrumento de construção da nação e o desenvolver de atitudes científicas para promover o progresso da nação. Para estes teóricos republicanos, a educação teria um fim político. (GUTEK, 1995, p. 175-176, tradução nossa)<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> *Although the establishment of a republican government was the paramount issue, American theorists recognized the relationship between the republic and the school* (GUTEK, 1995, p. 175).

<sup>53</sup> **Benjamin Rush**, médico, escritor, educador, foi o fundador do Dickinson College, em Carlisle, Pensilvânia. Assinou a Declaração da Independência e participou do Congresso Continental. Foi considerado um dos líderes do iluminista americano e se destacou nas reformas da Constituição de 1788 nas áreas da medicina e educação. Opôs-se à escravidão, defendeu escolas públicas livres, e procurou uma melhor educação para as mulheres e um sistema penal mais racional. (ALTENBAUGH, 2003, p. 76).

**Robert Coram**, atuou como soldado na luta pela independência dos Estados Unidos, eleito para a Convenção Constitucional, foi um fervoroso republicano e membro fundador em 1794 da Sociedade Patriótica do Newcastle County, foi considerado um dos pioneiros norte-americanos a defender a educação enquadrada nos princípios republicanos da igualdade, suas ideias foram consideradas difusas e utópicas sobre a educação, razão pela qual não foi acatada pelo Congresso Nacional. Coram creditava os transtornos no governo e na sociedade decorrentes da distribuição desigual de bens e considerava que o remédio para esses males era um sistema de educação igual para todos com base nos estudos das ciências e artes (GUTEK, 1995, p. 175-176). **Samuel Smith** foi senador entre 1803 a 1815 e 1822 a 1833, participou da guerra pela independência e foi condecorado com algumas patentes do exército, além de alguns projetos na área educacional, foi defensor da abolição da escravidão (THE ENCYCLOPEDIA AMERICANA, vol. 25, 1972).

<sup>54</sup> *Rush believed that enlightened education should create an attitude that would be progressive, forward-looking, and flexible. Robert Coram related education to society and economics. He believed that educational equality and social, political, and economic equality were closely related.*

Enquanto Benjamin Franklin (1706-1790) e Thomas Jefferson (1743-1826) evidenciam, nos debates educacionais, a preocupação com a formação de um sentimento patriótico via educação.

Benjamin Franklin é considerado um dos principais estadistas dos Estados Unidos pela sua atuação no processo de Independência e pela liderança na revolução americana. Enfatizava a necessidade de uma educação básica e utilitária. É importante observar que ele era um porta-voz da classe média em ascensão. Nascido em uma família modesta, teve apenas uma educação formal limitada à infância. Na sua fase adulta, com professores particulares, aprendeu a ler os clássicos da literatura inglesa. Quando mudou para Filadélfia, liderou e inaugurou várias organizações científicas e educacionais. Propôs a fundação da Sociedade Filosófica Americana. Sua produção intelectual, na interpretação de Gutek (1995, p. 177, tradução nossa), “[...] se resumia em seus pobres almanaques, que, apesar de ser uma literatura simples, era bem aceito pela classe média americana, por conter alguns valores utilitários de diligência, economia e trabalho duro e, acima de tudo, valores éticos liberais”<sup>55</sup>.

Nas propostas educacionais de Franklin, a prioridade era o ensino da gramática inglesa, oratória e conhecimentos necessários às atividades comerciais. Na observação de Gutek (1995, p. 178), “[...] esse currículo apontava conteúdos diferenciados para as mais diversas profissões ensejadas, por exemplo, o médico poderia optar pelo estudo da língua latina, grega e francesa”. A grande inovação metodológica era o currículo recomendado para as classes comuns, que deveria conter atividades utilitárias, como: carpintaria, construção naval, gravura, impressão, pintura, escultura e jardinagem.

---

*Coram's recommendation for a uniform educational system went unheeded, however, Samuel Smith saw education as a social and political instrument that would make the American republic into a democratic model for the world. The educational plans of Rush, Coram, and Smith shared common themes of using education as an instrument of nation-building and developing a scientific attitude designed to promote progress. The educational proposals of Rush, Coram and Smith raised questions about the type of education appropriate to the politics and society of the new republic (GUTEK, 1995, p. 175-176).*

<sup>55</sup> *It was Franklin who proposed the founding of the American Philosophical Society. His poor richard's almanack reached the homes of many americans. Poor Richard's proverbs and admonitions were readily accepted by the american middle classes since they recommended the utilitarian values of diligence, thrift, and hard work, which had already been part of the liberal ethic. Although was certainly not a religious man in the orthodox sense, Poor Richard's values were still an expression of a secularized Puritanism (GUTEK, 1995, p. 177).*

As propostas de Franklin assumem uma característica classista, voluntarista e utilitária, mas sem uma sistematização institucional e aparecem como um segundo plano político, visto que o primeiro plano era a formação do cidadão livre e patriota via participação política.

Thomas Jefferson<sup>56</sup> foi o terceiro presidente dos Estados Unidos (1801-1809) e o principal autor da *Declaração de Independência* de 1776 daquele país. É apontado como um dos mais influentes fundadores da nação, conhecido pela sua defesa à liberdade. Além de sua atuação política, é considerado um filósofo político e defensor do Iluminismo. Foi o fundador da Universidade de Virgínia. A defesa de um sistema de instrução geral e público foi expressa no seu pronunciamento nos seguintes termos: “[...] a todas as classes de nossos cidadãos, desde os mais ricos até os mais pobres, da mesma maneira, foi a primeira e será a última de todas as preocupações públicas em que me permitirei interessar” (JEFFERSON, 1985, p. 34). As suas propostas para a educação pública incluíam somente cidadãos americanos, a população negra e escrava, bem como imigrantes estavam excluídos de qualquer projeto educacional. As suas propostas educacionais foram descritas na *Declaração para a difusão geral do Conhecimento*, publicada em 1779, e se destacam nos seguintes pontos:

[...] um governo republicano requer uma população educada e alfabetizada; a educação deve cumprir uma função cívica e política, ao invés de religiosa; o Estado tem responsabilidade de promover a adequação educacional; a sociedade democrática deve oferecer oportunidades educacionais para todos, pessoas comuns e líderes talentosos (GUTEK, 1995, p. 181, tradução nossa)<sup>57</sup>.

No projeto de organização escolar de Thomas Jefferson, os condados da Virgínia seriam subdivididos em alas, cada uma com uma escola de instrução elementar com o ensino de leitura, escrita, aritmética e história. Todas as crianças brancas seriam obrigadas a frequentar a escola por três anos, financiada pelo

---

<sup>56</sup> Thomas Jefferson é denominado de pai da República e da Independência dos Estados Unidos pela Encyclopædia Americana, vol. 16, de 1972 e considerado como principal expoente das ideias iluministas na América pela The New Encyclopædia Britannica, 1991.

<sup>57</sup> “*Bill for the More General Diffusion of Knowledge*” shows that he regarded education to have two roles in a republican society: to provide a common core of knowledge to the mass of population, and to identify talented persons and prepare them to assume positions of leadership (GUTEK, 1995, p. 181).

Estado com dinheiro público. Depois de três anos, os pais poderiam continuar a matricular seus filhos na escola, entretanto deveriam assumir o pagamento de mensalidades.

Thomas Jefferson propôs a criação de vinte escolas de nível secundário na Virgínia. A seleção para ingresso neste nível era feita por um supervisor do distrito. Os critérios eram estabelecidos de acordo com os rendimentos financeiros e a capacidade intelectual de cada um. Para o historiador Gutek (1995, p. 181, tradução nossa), “[...] quem não tinha dinheiro para pagar mensalidades requeria do Estado um auxílio na forma de bolsa”<sup>58</sup>. Neste plano, os mais capazes receberiam uma educação adicional e, ao completarem o ensino secundário, já estavam aptos para assumir cargos como professores nas escolas de ensino fundamental. Dentre os concluintes, os mais aptos poderiam ingressar na Faculdade.

A importância da atuação de Jefferson é descrita da seguinte forma por Stroh (1968, p. 63): “Para gerações de norte-americanos e para outros, Jefferson se tornou símbolo da liberdade humana, dos direitos individuais do homem e de tudo o que seja progressista e bom numa maneira democrática de viver”. Ressalta-se que Thomas Jefferson não era defensor de uma educação pública para todos e de cunho universal. Sua preocupação era com a formação de lideranças e pessoas qualificadas para a ocupação dos cargos que se criavam em decorrência das novas exigências sociais e políticas. Conforme descreve:

Na primeira sessão de nossa legislatura, promulgamos uma lei abolindo o fideicomisso, que foi seguida por outra abolindo o privilégio da primogenitura e tornando obrigatória a divisão de terras dos intestados de modo igual entre todos os seus filhos ou outros herdeiros. Estas leis, apresentadas por mim, colocaram o machado aos pés da pseudo-aristocracia. E se outra lei que eu preparava tivesse sido aprovada pela legislatura, o nosso trabalho teria sido completo. Tratava-se de um projeto para a divisão mais geral do ensino. Propunha, ali, que se dividisse cada distrito em termos de cinco ou seis milhas quadradas, como as vossas vilas e que se estabelecesse, em cada, uma escola livre para ensinar a ler, a escrever e a aritmética elementar; e que se providenciasse sobre a seleção anual dos melhores alunos dessas escolas, os

---

<sup>58</sup> *Was to select the most able student in each elementary school who could not afford to pay tuition. These scholarship students were to continue their education for three additional years, studying latin greek, english, geography, and higher mathematic. The most able of the scholarship students, chosen annually, were to receive additional education.*(GUTEK, 1995, p. 181).

quais receberiam, às expensas pública, um grau mais elevado de educação, numa escola distrital, e destas escolas distritais seria selecionado um certo número de alunos mais prometedores para completar os seus estudos, numa universidade, onde todas as ciências úteis são ensinadas. O valor e o gênio seriam buscados de todas as condições de vida e completamente preparados, pela educação, para vencer a concorrência da riqueza e da linhagem em relação aos cargos públicos. (JEFFERSON, 1985, p. 39).

As propostas educacionais de Franklin e Thomas Jefferson não foram implementadas diretamente na legislação e nem tampouco instituídas como um direito para toda a população norte-americana, mas se constituíram como ponto de partida para a implantação do sistema público de ensino.

Cumprir destacar o nome de James G. Carter<sup>59</sup> (1795-1845) como um dos pioneiros na reforma educacional iniciada em Massachusetts. Com uma atuação política discreta, participou ativamente da promulgação da lei escolar deste Estado em 1827, que estabeleceu a necessidade de fundar escolas secundárias públicas no Estado. O resultado imediato foi a criação de Escolas Normais destinadas à formação de professores. Carter, de acordo com Pulliam e Dorros (1970), é considerado um dos principais colaboradores na formação da Junta Estadual de Educação Comum em 1837, além de escrever vários ensaios sobre a educação popular e o caráter antidemocrático das escolas privadas. Foi considerado um defensor da escola pública, expresso na interpretação de Pulliam e Dorros (1970, p. 96) da seguinte forma: “ Carter fez um importante trabalho relacionado com a educação, incluía seus esforços pessoais para a promulgação de leis escolares, defendia ativamente o princípio da educação democrática para todos os homens independente da origem social e da riqueza”.

Eleito para o cargo de comissário na Junta de Educação, Horace Mann<sup>60</sup>, parceiro de Carter, iniciou um trabalho organizado e sistematizado na implantação

---

<sup>59</sup> James Gordon Carter foi um defensor da pedagogia pestalozziana, supervisionou o estabelecimento das Escolas Normais para professores e fundou o Instituto Americano de Instrução em 1830 (THE ENCYCLOPEDIA AMERICANA, vol. 5, 1972).

<sup>60</sup> Horace Mann nasceu em 1796, na cidade de Franklin, no Massachusetts, criou-se num ambiente de pobreza, privações e abnegação, aprendeu a ler e escrever com um mestre-escola itinerante. Formou-se em direito na Universidade de Brown em 1837, assumiu o cargo de secretário do Conselho Estadual de Educação, cargo que exerceu durante 12 anos. Em 1853, após ter perdido a eleição para governador de Massachusetts, assumiu a reitoria do Colégio de Antioquia, no Ohio, nova instituição fundada por uma seita cristã, destinada à coeducação não sectária e igual oportunidade para os negros. Morreu em agosto de 1859. (ALTENBAUGH, 2003, p. 78)

das escolas públicas no Estado de Massachusetts, permanecendo neste cargo durante doze anos. É considerado, na interpretação de Kauffman (1966, p. 19), “[...] o pai da instrução pública por preconizar uma finalidade social para a escola, considerada como principal fator de equilíbrio de toda a sociedade e por defender uma escola de todos, independente do estado social e do credo”.

#### **4.2. Horace Mann e o esforço para a implantação da escola comum pública americana**

Entre os anos de 1830 a 1850, ocorreu um grande movimento em defesa da escola pública primária nos Estados Unidos. Esse movimento foi denominado por Mayo (1898a, p. 714) de restauração ou avivamento, termos que assumem a mesma conotação neste processo. O principal responsável por este movimento foi Horace Mann. A análise sobre a atuação de Horace Mann se fundamenta em seus relatórios anuais. Elege-se como norteador desta análise o documento: *Report of the Commissioner of education for the year 1896-1897, vol. 1 e 2*<sup>61</sup>. Nos capítulos que tratam sobre os defensores da escola pública, os relatórios sobre a atuação de Horace Mann e Henry Barnard ficaram sob a responsabilidade do Reverendo A. D. Mayo<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Este documento é composto de dois volumes e contém, na forma de relatório, dados e informações estatísticas das escolas públicas americanas em períodos que antecedem a 1898. O documento é composto pelos relatórios de vários Estados, sendo que, em cada Estado, o responsável pelas informações são os Secretários de Educação ou Superintendentes. Neste documento, são apresentadas informações sobre a educação e os sistemas educacionais em vários países do continente europeu, do continente asiático, africano e americano. Algumas páginas deste documento foram reservadas para descrever a atuação de educadores que lideraram movimentos em prol da educação pública, entendidos pelos seus proponentes como pessoas que se destacaram na história dos Estados Unidos. A atuação de Horace Mann e Henry Barnard foi descrita no documento por Amory Dwight Mayo. Editado e publicado oficialmente pelo Departamento Nacional de Educação no ano de 1898, contém um conjunto de relatórios minuciosos e abrangentes de todo o processo educacional no território norte-americano, incluindo alunos matriculados, número de professores, localização e currículos. Investimentos e gastos das escolas, formas de administração, análises de material didático, relatórios de superintendentes e diretores no setor educacional, enfim, bastante abrangente e organizados anualmente, foram disponibilizados a toda a comunidade interessada. A tradução deste documento é de responsabilidade de Claudemir Galiani, Jéssica Mendonça Dias e Gabriela Bruschini Grecca (UEM).

<sup>62</sup> Amory Dwight Mayo (1823-1907) nasceu em Warwick, Massachusetts. Em 1846, foi ordenado ministro universalista. Seu estilo de pregação e sua popularidade conduziram-no para a função de pastor da Igreja Cristã Independente em Cleveland, Ohio. A partir de 1880, seus interesses se voltaram para atividades educacionais. Liderou a defesa de uma Emenda, que estabelecia um dispositivo Constitucional sobre o direito de ensinar a Bíblia na escola pública. Promoveu a

O movimento em prol da escola pública começou no Estado de Nova Iorque. Este estado antecipou um grande movimento ao estabelecer, em 1820, uma superintendência estadual para as escolas primárias. Entretanto a criação do Conselho de Educação de Massachusetts e a nomeação de Horace Mann como seu secretário colocaram o Estado de Massachusetts como referência das reformas. Neste Estado, foram implantados os dois primeiros colégios regulares com a introdução de métodos avançados de instrução.

Este Estado, federado à Nova Inglaterra<sup>63</sup>, era composto em sua maioria por colonos oriundos da Inglaterra e defensores de uma política organizada sob o regime de autogoverno, isto é, centrado na autonomia da administração política, econômica e jurídica comunitária. Incluíam-se, nesta forma descentralizada de poder, as questões sobre moralidade e formação intelectual dos cidadãos. Além disso, até o fim da Guerra de Independência, o povo era praticamente unânime no assunto da religião, fortemente calvinista em credo e congregacional em seu regime.

Em relação à organização das escolas comuns nos novos Estados do Sudoeste, bem como aos desmembrados dos Estados de Virgínia e das Carolinas, segundo Mayo (1898a, p. 715), “[...] seguia os modelos adotados pelas escolas denominacionais, priorizando o atendimento quase que exclusivo de crianças das classes abastadas, excluindo a grande massa de filhos de trabalhadores, sobretudo das comunidades agrícolas”<sup>64</sup>.

---

educação nos Estados do Sul, por meio de palestras e aconselhamentos, junto a educadores e líderes religiosos. De 1880-1885, atuou como editor associado do *New England Journal of Education* e como editorialista chefe do Jornal Nacional de Educação. Dedicou-se a escrever a história das escolas comuns da América, trabalho que ficou incompleto por conta de sua morte. Seu nome é citado em manuais e documentos como professor e defensor da escola pública. Nas suas palestras, enfocava vários aspectos e problemas educacionais que o sul enfrentava, defendia reformas educacionais e a escolarização de negros e brancos pobres. Dentre as suas publicações, destacam-se: *Símbolos da Capital*, ou *Civilização, em Nova York*, de 1859; *Religião nas Escolas Comuns*, 1869; *A Bíblia nas escolas públicas*, com Thomas Vickers, em 1870; *As conversas com os professores*, 1881; *Aprendizagem Industrial no Sul*, 1888; *As mulheres do sul no recente movimento educacional no Sul*, 1892. (LINDGREN, 1999, v. 14).

<sup>63</sup> Denominação dada aos seguintes Estados: Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island e Vermont (MAYO, 1898a, p. 716).

<sup>64</sup> “*inherited the old British method of the organization of education adopted by the Atlantic Southern colonies, the college and academy, chiefly denominational, for the children of the well-to-do class, with a meager provision for the mass of the White people, and were thus left at the mercy of a widespread illiteracy, prolonged till a later date than this now under consideration*”. (MAYO, 1898a, p. 715).

Tal decisão evidencia que uma grande parte da população branca foi deixada à mercê de um analfabetismo generalizado, prolongado até o ano de 1898. O mesmo fenômeno ocorreu com os Estados do novo Noroeste. Nestes estados, a criação de escolas básicas, mesmo apoiadas por investimentos comunitários, não conseguiram implantar um projeto de educação universal que se estendesse até os anos finais da escolarização. Este projeto foi frustrado ora pela falta de recursos financeiros esperados da União e ora pela falta de interesse de líderes comunitários.

Os dados contidos nos relatórios de Mann apontam para uma tímida expansão do sistema nos períodos de 1830 a 1845. A escola americana comum foi estabelecida em 12 estados do Norte da União e nos 14 estados considerados como sulistas, visto que um crescente interesse tinha sido despertado em várias cidades. Já nos Estados de Massachusetts e Connecticut, conforme observa Mayo (1898a, p.716), embora houvesse um aumento considerável, não se estendeu a toda a população.

Foi quase um século, desde a organização do Governo Nacional, antes de metade dos estados adotarem. E não é estranho que, mesmo quando todos do Norte e vários estados do Sul, após mais de 250 anos de vida colonial e nacional, tivessem depois de um modelo aceitado isso como o sistema final de ensino geral, em 1830, os estadistas educacionais perspicazes daquele período insistiram que somente através de um grande avivamento, atingindo desde o Atlântico até o vale do Mississippi e penetrando a distante Nova Orleans, poderiam fazer o sistema escolar comum, então ao chão, ser levantado em direção à nossa atual agência altamente eficaz, trabalhando para a construção da boa cidadania americana. (MAYO, 1898a, p. 716)<sup>65</sup>.

A lenta expansão do sistema de ensino público foi devido às próprias condições territoriais e geográficas em que se encontravam determinadas

---

<sup>65</sup> *“Even more difficult has it been, first to gain the full consent of the whole American people to adopt the American system of universal education whose central institution and most powerful agency is the people’s common school. It was almost a century from the organization of the National Government before one-half the States adopted it. And it is not strange that, even when all the Northern and several of the Southern States after more than two hundred and fifty years of colonial and national life had after a fashion accepted this as the final system of general education, in 1830, the farseeing educational statesmen of that period insisted that only through a great revival, reaching from the Atlantic to the valley of the Mississippi and penetrating to far-away New Orleans, could the common school system, then on the ground, be lifted up toward our present highly effective working agency for the making of good American citizenship”.*(MAYO, 1898a, p. 716).

colônias, ocasionando um certo isolamento entre uma e outra. Em função desse isolamento, a única opção era matricular os filhos nas escolas mantidas pelas instituições religiosas, que, por sua vez, tinham uma organização pedagógica autônoma e não seguiam nenhuma orientação do Estado, mas esta opção estava restrita a um grupo bem reduzido da população.

Outro fator que não favorecia a atuação do Estado no gerenciamento e na organização do sistema escolar estava relacionado com as dificuldades de locomoção e comunicação e, na interpretação de Mayo (1898a, p. 720), “[...] havia poucas cidades de tamanho considerável e, pela falta de estradas e as dificuldades da vida pioneira, o país não estava em boas condições para apoiar um sistema permanente de educação”. Isso significa afirmar que a instituição de um sistema de educação estava vinculada às condições econômicas e materiais de cada cidade, como é o caso das cidades no Estado de Massachusetts, que haviam instituído o sistema de escola primária. Em 1820, à admissão do Território de Missouri para a União, à disputa sobre a extensão da escravidão, foram adicionadas as já numerosas e excitantes questões políticas que dividiam as pessoas, em seguida, veio a longa controvérsia sobre a política financeira do Governo Geral, em que a tarifa e os bancos alistaram as pessoas em violentos partidos hostis que estavam à beira da revolta. Somando-se a isso, destaca Mayo (1898a, p. 717):

Um oitavo de escravos negros, que lutaram na Guerra e não tiveram nenhum amparo do governo, a Guerra de Independência havia ainda só emancipado em parte as colônias e as hostilidades em relação à Inglaterra continuava. Após a guerra, quando, finalmente, chegou ao fim o longo e triste registro de intervenção britânica, as pessoas de todas as colônias se encontravam em uma situação medrosamente empobrecida. O Governo foi à falência; era incapaz de pagar seus 250.000 soldados veteranos. Então, veio a emoção da primeira imigração para o grande e novo Oeste e Sudoeste. Multidões de jovens, mais aventureiros e empreendedores das colônias mais antigas atravessaram os passes selvagens da grande barreira da Montanha Appalachian, ou navegaram pelo rio Ohio à procura de um lar no paraíso em direção ao sol poente. (MAYO, 1898a, p. 717)<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> “*But perhaps no people in history ever found itself in a position more critical, embarrassing, and absorbing than the 3,000,000, one-eighth negro slaves, that appeared before the world at the inauguration of George Washington as first President of the United States in 1789. The war of Independence had only yet half emancipated these colonies from the persistent hostility of the mother country. The irrigation of this unfriendliness, aggravated by the disturbing influence of the*

As várias iniciativas estaduais, municipais, regionais e comunitárias, por mais que tivessem boa intenção, não conseguiram se firmar como foi o caso dos Estados do Noroeste e Sudoeste, que, até 1815, segundo Mayo (1898a, p. 717), “[...] estavam vivendo sob o perigo constante da mais implacável e desmoralizante guerra selvagem, sempre estimulada pela Grã-Bretanha por meio dos *Canadas*.”<sup>67</sup>

Essas considerações aplicam-se aos estados do Oeste e aos da Costa do Pacífico. Incluem-se nestas diferenças as condições de acesso, transportes e comunicação. Entretanto nada era empecilho maior do que o hábito de pensar como colônia. Como destacou Mayo (1898a, p. 718):

A grande concorrência na implantação da escola comum era o velho hábito social britânico de distinções hierárquicas na sociedade, e as classes abastadas e instruídas pareciam mais e mais inclinadas a retirar seus filhos do rebanho comum para seminários privados e denominacionais.<sup>68</sup>

As descrições contidas neste Relatório<sup>69</sup>, bem como as feitas por Horace Mann revelam que os empecilhos giravam em torno de questões relacionadas à falta de diplomacia política, entre as quais as permanentes mobilizações de guerras, as iniciativas sectárias e particulares e, sobretudo, as questões de indefinições territoriais que impediam a composição definitiva da União.

*French Revolution, kept the people of the United States stirred up until the close of the second war with Great Britain – 1812-1815 – finally brought to an end the long and dreary record of British intermeddling. The people of all the colonies had been left by the coming of peace in 1782 fearfully impoverished. The Government was bankrupt; was unable to pay its 250,000 veteran soldiers who had fought almost against hope through the seven years’ war except in paper certificates of indebtedness, more nearly worthless every year. Then came on the excitement of the first immigration to the great new West and Southwest. Multitudes of the most adventurous and enterprising youth of the older colonies traversed the wild passes of the great Appalachian Mountain barrier or floated down the Ohio River to seek a home in the paradise toward the setting sun”. (MAYO, 1898a, p. 717).*

<sup>67</sup> “The northwestern and southwestern States, until 1815, were living under the constant peril of a most relentless and demoralizing savage warfare, always stimulated by the malignity of Great Britain though the *Canadas* – termo utilizado para designar os aliados à Coroa Inglesa”. (MAYO, 1898a, p. 717).

<sup>68</sup> “The old social British habit of sharp distinctions in society was still powerful, and the wealthy and educated classes seemed more and more inclined to withdraw their own children from the “common herd” into private and denominational seminaries”. (MAYO, 1898a, p.718).

<sup>69</sup> Report of the Commissioner of education for the year 1896-1897, vol. 1 e 2. Washington, Government Printing Office, 1898.

Essas dificuldades eram maiores em relação aos estados do norte e do sul. Para Huberman (1978, p. 154): “[...] o país que se chamava Estados Unidos, era só no nome, não na realidade. Os estados do sul e os do norte trabalhavam, pensavam e viviam de maneira diferente”. Essas diferenças são descritas por Galeano (1989, p. 220) da seguinte forma: “[...] o norte e o sul enfrentavam dois mundos opostos, dois tempos diferentes historicamente, duas antagônicas concepções de destino nacional”.

Ao assumir o cargo de secretário do novo Conselho de Educação em 1837, Horace Mann criticou os gastos e os valores desproporcionais pagos pelo poder público na maioria das cidades e grandes vilas cujas somas, em proporção, eram maiores para a escolarização de uma minoria de crianças no setor privado do que para a formação da maioria em escolas públicas. Conforme dados apresentados por Mayo (1898a, p. 718):

O Estado pagava \$ 2,63 dólares per capita para a educação das crianças nas escolas públicas, soma equivalente a dos estados do Sul. A única supervisão das escolas públicas era por comitês escolares, eleitos pelo povo de 350 cidades e algumas poucas metrópoles do Estado. Não mais do que 50 e 60 cidades ainda obedeciam às leis para a orientação desta classe de funcionários. Os relatórios de escolas públicas revelaram esta negligência de controle oficial, uma grande deficiência no corpo docente, uma condição vergonhosa de prédios escolares e, até mesmo em muitas das maiores cidades do estado, uma indiferença perigosa na condução dos assuntos educacionais.<sup>70</sup>

As dificuldades relatadas não podem ser tomadas como regras e generalizadas no processo de construção de um sistema de ensino, embora a população da Nova Inglaterra mantinha vivo o seu interesse pelo ensino geral. Prova disto é que, em 1837, havia mais escolas mantidas pelo Estado do que nos últimos 50 anos.

---

<sup>70</sup> “*The State was paying but \$2,63 per capita for the education of five-sixths of the children in the public schools, a sum not larger than the Southern States are now contributing for their new system of public instruction. The only supervision of the public schools was by school committees, elected by the people of the 350 towns and few cities of the State. Not more than fifty or sixty towns even obeyed the laws for the guidance of this class of officials. The public school reports revealed this neglect of official control, a great deficiency in the teaching corps, a shameful condition of schoolhouses, and even in many of the larger towns of the State a dangerous indifference in the conduct of educational affairs*”. (MAYO, 1898a, p. 718).

O ensino nas cidades mais desenvolvidas industrialmente era realizado por pessoas de situação econômica privilegiada, geralmente ocupantes de cargos institucionais e pertencentes a um status social privilegiado, de boa índole moral e religiosa e, em alguns casos, mulheres jovens e estudantes das famílias mais ricas, não se levava em conta a formação acadêmica e universitária. As condições didático-pedagógicas, embora comprometidas pela formação dos professores, eram compensadas pela melhoria da qualidade da imprensa e pelo estímulo à leitura de bons livros. As bibliotecas passaram a ser equipadas com uma literatura mais científica e clássica.

Em seus relatórios, Horace Mann descreveu a situação da educação em aproximadamente 300 cidades e metrópoles e tinha uma dupla finalidade: explicitar a realidade educacional com dados estatísticos e propor sugestões de superação aos comitês locais. Esses relatórios eram feitos e atualizados anualmente e, com base nas informações neles contidas, foram aprovadas, em muitas cidades, leis que instituíam a obrigatoriedade do ensino público. Esses relatórios adquiriram uma conotação científica e, ao mesmo tempo, por adotarem esta metodologia informacional, passaram a configurar como uma literatura educacional de grande valor, tanto pelas informações contidas como pela forma como foi construída e socializada entre os vários Comitês de Educação.

Além disso, Horace Mann deixou uma valiosa biblioteca de informações, coletada das conferências populares, escritos editoriais, discursos legislativos, sermões e relatórios especiais ao povo de Massachusetts, a qual foi literalmente abundante entre os anos de 1837 e 1850. Do ponto de vista social, a atuação e a defesa de Horace Mann pela escola comum soam como uma defesa aos interesses das camadas sociais menos privilegiadas na sociedade americana de sua época, uma vez que as camadas sociais mais privilegiadas podiam financiar a sua própria formação.

A defesa de Mann em prol das camadas menos privilegiadas, embora contestada pela aristocracia rural, ganhou adesão gradativa de muitos governadores à medida que os problemas sociais oriundos de questões econômicas, políticas e morais se intensificavam. Em 1839, foi promulgada uma lei que fixava prazo de seis meses para o estabelecimento de Comitês voltados para a criação de escolas comuns, além de fixar um valor de \$ 6.000 dólares ao

ano para as escolas públicas e um acréscimo de \$ 15 dólares aos distritos escolares para melhoria da biblioteca escolar. A aquisição dos livros ficaria sob a responsabilidade do conselho de educação escolar dos distritos, e esses livros deveriam conter ensinamentos voltados e adaptados para a respectiva idade das crianças que frequentavam a escola.

Apesar de instituir valores para a implantação das escolas públicas, as denúncias de Horace Mann revelam que muitas administrações estaduais e comunitárias não cumpriam as recomendações constitucionais, não repassavam as verbas necessárias para o funcionamento das escolas e, sobretudo, mantinham-se autônomas nas questões pedagógicas. As críticas de Mann sobre a estrutura de funcionamento das escolas são descritas da seguinte forma:

A condição vergonhosa dos prédios escolares em muitos dos distritos parecia uma precariedade comum; falta de professores preparados e a conseqüente pobreza da instrução; um terço das crianças entre 5 e 15 anos estavam constantemente fora da escola; o uso frequente de métodos semibárbaros de disciplina, incluindo o castigo corporal. Todas essas coisas revelaram um hábito confirmado na escola comum, pela indiferença de um e a negligência e oposição de outra seção de pessoas, que deveriam trabalhar juntas pelo bem comum das crianças e do Estado. O fundo de escola pública, criado em 1834, era insuficiente e mal distribuído entre as cidades e os distritos. A criação do “fundo literário” para suporte do sistema de treinamento de professores e a melhoria geral das escolas comuns não funcionava. (MAYO, 1898a, p. 737-738)<sup>71</sup>.

Acrescentam-se a esta condição, os baixos salários dos professores que eram eleitos e mantidos pelos comitês de distritos e dependiam da condição econômica em que se encontrava a comunidade. Nos dados contidos no documento oficial, relatados por Mayo (1898a, p. 739), os salários médios dos professores do sexo masculino eram de \$ 129,41 dólares e do sexo feminino de \$ 47,91 dólares ao mês. Em 1845, com a intervenção de Horace Mann, foi instituído

---

<sup>71</sup> “The Statte fund had already been created on paper, in 1834, with the proviso that it be raised to \$1,000,000 from the sale of public lands in Maine and other sources. The board of education was now intrusted with the care and tribution of the income of this fund, which, from giving one-half to the city of Boston in 1835, through a series of changes and experiments made in 1849 was apportioned to the towns and cities according to their number of persons between the ages of 5 and 15, on condition that each should raise \$1,50 for the annual schooling of each child of school age” (MAYO, 1898a, p. 737-738).

um subsídio anual de \$ 300 dólares em favor dos professores. Esses dados revelam a desigualdade e a desvalorização da mulher no magistério.

Em relação ao material didático, a situação era mais agravante, porque os comitês escolares estavam autorizados a escolher e selecionar os livros-texto e, organizando os cursos de acordo com suas necessidades locais, e não havia nenhuma uniformidade ou pelo menos nenhuma aproximação tanto metodológica quanto pedagógica em relação a estes materiais. Conforme observa Mayo (1898a, p. 737)<sup>72</sup>:

Em 1837, o secretário encontrou 300 diferentes conjuntos de livros escolares em uso no Estado. Ele trabalhou com todo o seu poder para introduzir ordem neste reino de confusão medonha e teve sucesso além das expectativas. Ele trouxe não apenas o presente arranjo de uma uniformidade razoável de livros-texto, mas incentivou a introdução de uma melhor qualidade. Essa intervenção resultou na compra de livros pelas autoridades escolares e emprestou para as crianças, garantindo ao aluno a oportunidade de usar um livro para estudos.

Em relação aos métodos de ensino, predominava as orientações pedagógicas que contemplavam a instrução via punição. A existência nas escolas de um sistema de punição e castigo rigoroso não era uma característica exclusiva da vida puritana da Nova Inglaterra e, curiosamente, esta severidade tinha a concordância dos pais e autoridades da escola. Assegurava-se o respeito e a disciplina por meio de ameaças físicas, castigos e os terrores da palmatória e da vara.

Havia muitos professores que aparentemente exauriam seu pequeno equipamento mental no desenvolvimento de métodos originais e dolorosos de tortura para os ociosos, lentos e

---

<sup>72</sup> “In 1837, although by law the school committees were authorized to select the text-books and arrange the courses of study in all the public schools, the statute “was more honored in the breach than in the observance.” The secretary found three hundred different sets of schoolbooks in use in the State. He labored with all his might to introduce order in this realm of dire confusion and did succeed beyond expectation. He brought in not only the present arrangement of a reasonable uniformity of text-books, but encouraged the introduction of a better quality. Some of these which came up at this date under his encouragement are still among the best in any language. Today all text-books and material for school work are free to every child of the State. The books are purchased by the school authorities and loaned to the children, who are thereby taught the valuable lesson that came to young Horace Mann by instinct, “that he would as soon stick a pin into his own flesh as into a page of a book.” (MAYO, 1898a, p. 737).

desobedientes. Engatar um grande livro e mantê-lo no comprimento dos braços; “conter um nó” no chão com um dedo; ficar de pé com uma perna; “sentar-se com as garotas”; ser espancado “junto e solidariamente”; como se isso satisfizesse o déspota responsável; isolar ou amontoar as vítimas – todos esses horrores se assemelhavam aos romances fantasmas. A ironia destes métodos é que continham um teor mais pugilista do que pedagógico. (MAYO, 1898a, p. 741)<sup>73</sup>.

Contra este estilo disciplinar, Mann (1963, p. 66) apresentou, no seu Sétimo Relatório, uma proposta de ensino voltada para a preservação da liberdade, do cultivo à afetividade, entre outros valores que se opunham ao castigo e à punição. No ano de 1845, em Boston, segundo relato de Kilpatrick (1967, p.64), “uma escola pública comum, de 400 alunos, ministrava 65 castigos por dia, isto é, um castigo corporal a cada 6 minutos”. O castigo e a punição eram aceitos por Horace Mann somente para os casos extremos. Entendia que a persuasão moral tinha efeitos mais positivos do que os castigos corporais. E para abolir tais práticas ou inibi-las, neste Relatório, sugeriu a instituição de registros minuciosos formalizados. E, como forma de incentivo aos professores que evitassem os castigos corporais, foi instituído um sistema de pontuação e promoção.

A crença era de que grande parte da desordem e da desobediência de todos os tipos existente nas escolas, naqueles dias, era resultado de um desconforto corporal, cansaço mental e pela longa permanência nos velhos prédios escolares, por professores sem formação didática e por métodos muitas vezes irracionais de instrução. Acreditava que, com a construção de novos prédios escolares, a disponibilização de maior quantidade de livros-texto atrativos, acrescidos de outros recursos, como preparação e formação continuada de

---

<sup>73</sup> “There were plenty of teachers who apparently exhausted their small mental outfit in devising original and painful methods of torture for the idle, dull, and disobedient. To clutch a big book held at arm’s length; to ‘hold down a knot’ in the floor by one finger; to stand on one leg; to ‘sit with the girls’; to be thrashed, ‘jointly and severally’ as it pleased the despot in charge; to isolate or mass the victims – all these horrors come back to us as a nightmare only rivaled by the awful ghost novels we read ‘on the sly’ at night. In our own country, a district not backward in education, lived two pedagogical pugilists whose business during the winter months was to “keep out schools” that had rebelled against their teacher and often put him out-of-doors and “broken up the school.” (MAYO, 1898a, p. 741).

professores e a mudança de métodos de instrução, a indisciplina desapareceria gradativamente.

Os investimentos educacionais na administração de Horace Mann aumentaram. Segundo Mayo, 1898a, p.745, “[...] a taxa de analfabetismo chegou a índices baixíssimos, quase inexpressivos”.

A sua atuação na defesa de uma escola pública, bem como a sua função social são expressas nos relatórios anuais sobre a educação.

#### **4.2.1. Considerações pontuais a respeito dos Relatórios Anuais sobre a Educação na gestão de Horace Mann**

Os primeiros relatórios anuais sobre a educação nos Estados Unidos, conforme citado, têm como base os Estados de Massachusetts e de Connecticut, Estados que integravam uma denominação comum na época de Nova Inglaterra. À medida que os relatórios apresentavam dados importantes sobre o quadro da educação primária naqueles estados, eles passaram a ter outro significado, o de apelo à necessidade de oferta do ensino público nos Estados Unidos, e Horace Mann realizou com bastante habilidade tal tarefa. Na realidade, os relatórios continham certo significado apelativo e moral sobre a criação de um Estado-Nação e a educação era vista como um elemento-chave para esta finalidade, portanto, a oferta de uma educação pública ultrapassou as esferas de caráter comunitário e distrital e se tornou uma preocupação nacional.

O primeiro resumo enviado por Horace Mann ao Conselho de Educação, em 1837, informava que havia 2918 escolas comuns no estado e o número de crianças e jovens entre as idades de quatro a 16 anos era de 177.053. Destes, 141.837 estavam abaixo da instrução. A duração dos dias letivos escolares não ultrapassava seis meses, exceto na cidade de Boston, em que a escola funcionava o ano todo. Em síntese, um terço das crianças em idade escolar não estava na escola e, do percentual que estava na escola, pelo menos, um sexto estava nas escolas particulares.

Havia 5.961 professores de escolas comuns empregados, os quais eram 2.370 homens e 3.591 mulheres. Os professores do sexo masculino eram frequentemente estudantes acadêmicos ou de colégios, ensinando durante suas férias de inverno.

Trabalhavam geralmente nas famílias do distrito. Os honorários pagos nas escolas públicas tinham por base o valor de \$ 3 dólares per capita pelas crianças e jovens em idade escolar. (MAYO, 1898b, p. 743)<sup>74</sup>.

O Sétimo Relatório, escrito após a sua viagem ao continente europeu, descreve a impressão que teve na Alemanha, sobretudo na relação professor e aluno.

Jamais presenciei vibrar-se um golpe, jamais ouvi repreensão severa, jamais deparei com uma criança em lágrimas, nem censurada ante a mesa do professor por qualquer falta. Ao contrário, a relação mostrava-se de dever primeiro e afeto em seguida, por parte do professor e do aluno. A atitude do professor era melhor do que a de um pai, porque tinha a ternura e a vigilância paternas, sem os exageros ou indulgências insensatas a que está sujeita a afeição dos progenitores. Não presenciei nunca ridicularizar-se, zombar-se ou repreender-se uma criança por ter cometido algum erro. Ao contrário, sempre que um aluno errava, ou deixava de responder com a presteza necessária, o professor mostrava-se pesaroso e desapontado, como se a falta não fosse tão só em não responder à pergunta do professor, mas em não satisfazer a expectativa de um amigo. Nenhuma criança mostrava-se desconcertada, incapacitada ou desconsolada por medo. Ainda mais, em geral, terminada a resposta, o professor costumava animar o aluno com a exclamação “muito bem”, “está certo”, “perfeitamente” ou interrompê-lo com um “não” vagaroso e penosamente articuloso; e o faz com um tom de voz que indica cada grau de mais ou menos na escala de aprovação ou pesar. (MANN, 1983, p. 66).

O Relatório que descreve o sistema de ensino na Alemanha despertou admiração e aspiração por uma melhor formação do professor, melhores métodos de instrução e um tipo mais benevolente de disciplina escolar. Alguns professores não concordaram e elaboraram um documento, assinado por 31 mestres, acusando o secretário de não ser um professor profissional, de não conhecer as metodologias adequadas para os ensinamentos nas séries iniciais, influenciar na

---

<sup>74</sup> “There were 5,961 common-school teachers employed, of whom 2,370 were men and 3,591 women. The male teachers were often college or academical students, teaching during their winter vacation and, as a body, were greatly superior to the women, who seldom enjoyed advantages for education in any way comparable with their brothers. The men worked at an average salary of \$25,44 and the women of \$11,38 per month, including board, generally in the families of the district. The amount annually expended from taxation, fees, and subscriptions for the free schools was \$513,529, less than \$3 per capita for the children and youth of school age” (MAYO, 1898b, p. 743).

nomeação e contratação de professores e, em especial, de pregar um afrouxamento disciplinar.

No Relatório de 1845, ele responde a tais acusações da seguinte forma:

Um dos objetivos mais elevados e valiosos, a que pode conduzir a influência da escola, consiste no preparo da juventude para o autogoverno. A doutrina do não governo, mesmo que não se reunissem todas as formas de violência, logo no primeiro dia, lhe celebrarem a introdução com um jubileu, perderia todo o poder resultante do acordo e da união. Tão tremendos são, igualmente, os males da anarquia e da indisciplina que um governo baseado tão-só na força, por mais arbitrário e cruel que seja, tem sido considerado preferível à falta de governo. O autogoverno, o autocontrole, a submissão voluntária às leis da razão e do dever tem-se considerado com razão o ponto mais elevado de superioridade que um ser humano pode atingir. (MANN, 1983, p. 66).

Em seu Décimo Primeiro Relatório, datado de 1847, ele retornou ao seu tema favorito – a relação da escola comum com a prosperidade pública – e discutiu o tema com o seu habitual rigor, entusiasmo e poder de concentração. Fez a seguinte comparação:

Muito mais tem sido falado e impresso, ouvido e lido sobre este tema dentro dos últimos 12 anos do que jamais antes, foram todos postos juntos desde o estabelecimento das colônias. A Espanha tem manuseado mais ouro e prata que todas as outras nações, mas é agora a nação mais pobre em cristandade. Ignorância é fatal para a prosperidade. Ler e escrever não são educação; o hábito de publicar estatísticas de educação predicados na leitura e escrita revela uma falsa ideia de educação. (MAYO, 1898a, p. 730)<sup>75</sup>.

Foi dada uma atenção especial a este relatório, por conter uma síntese de todos os relatórios anteriores e porque, a partir dele, despertou uma atenção e um olhar especial sobre a educação naquele país. Algumas temáticas adquiriram uma amplitude que ultrapassou a função da escola como ato de ensinar e apontou para uma função formadora da cidadania americana. Este relatório

---

<sup>75</sup> *“For twelve years he so dominated the State, so compelled everybody to follow or fight him, that it required ten years of the comparatively mild administration of his successors for a rest before the vigorous administration of Joseph White and the long and splendid service of John Dickinson could bring the education affairs of the State to their present high position”* (MAYO, 1898a, p. 730).

contém princípios éticos, políticos e pedagógicos importantes e apresenta a educação pública como um meio de dirimir as desigualdades sociais. No seu discurso, aparece a necessidade de formação de um sentimento público e, em particular, a igualdade de oportunidades.

Por meio da educação, os embriões de talento se aceleram no sentido de resolverem os problemas difíceis da lei política e econômica; e, igualmente, por meio dela, inflama-se o gênio que resplandecerá nos Poetas da Humanidade. As escolas, muito mais do que têm feito até agora, fornecerão os reitores e professores dos colégios, os superintendentes da instrução pública, para todo o território nacional; e mandarão não só para os outros Estados, mas através do Atlântico os representantes da ciência prática, que superintenderão a construção de grandes obras de arte. (MANN, 1963, p. 97).

O autor compreende a escola como um meio civilizador e como um instrumento nivelador das condições sociais, no entanto, preserva, na sua concepção, determinadas diferenças que são ocasionadas pela natureza moral. Neste sentido, a igualdade apregoada pela educação tem uma relação com as forças benígnas da civilização, isto é, uma igualdade muito mais moral do que econômica. Assim se expressa a respeito:

A educação, portanto, mais do que qualquer outra instituição de origem humana, constitui-se no grande nivelador das condições dos homens – o volante da máquina social. Não quero dizer que com isso eleve a natureza moral de sorte a fazer com que os homens desprezem e odeiem a opressão dos seus semelhantes. Esta ideia importa em outro dos seus atributos. Quero, porém, dizer que proporciona a cada homem a independência e os meios pelos quais fica em condições de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar o pobre da hostilidade contra os ricos; impede que sejam pobres. O agrarianismo é a vingança da pobreza contra a riqueza. A destruição arbitrária da propriedade de outrem – incêndio de pilhas de feno ou de trigo, destruição de máquinas porque substituem o trabalho manual, lançamento de vitriolo sobre vestes ricas – é agrarianismo alucinado. Por outro lado, o sentimento de companheirismo para os da classe ou da casta é o instinto comum dos corações não absorvidos totalmente pela consideração egoísta de si mesmo ou da família. A generalização de educação, ampliando a classe culta, patenteia área mais vasta sobre a qual vêm expandir-se os sentimentos sociais; e, se essa educação se tornar completa e universal, contribuirá mais do que qualquer outra instituição para apagar as distinções artificiais da sociedade. (MANN, 1963, p. 107).

Assim, a ampliação das oportunidades escolares para todas classes sociais amenizaria ou pelo menos minimizaria possíveis conflitos sociais entre os proprietários agro-industriais e as classes trabalhadoras. Sua preocupação evidencia o aumento da pobreza em seu país.

No Décimo Segundo Relatório Anual, há uma preocupação pontual sobre o ensino profissional que, segundo ele, “[...] o homem é o tronco, as ocupações e profissões são tão só diferentes qualidades do fruto que a árvore tem de produzir” (MANN, 1963, p. 15). Isso possibilita inferir que defende uma educação comum a todos, universal e centrada em valores que elevem a condição de ser humano e não apenas habilidades técnicas adquiridas para o exercício profissional. A função da educação é proporcionar um equilíbrio entre os desejos instintivos e preparar o ser humano para que possa controlar e dominar seus instintos.

Somente a educação universal será capaz de contrabalançar a tendência do domínio do capital e servilismo do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e a educação, enquanto o resto da sociedade permanece ignorante e pobre, não importa que nome se dê à relação entre eles; a última, de fato e na verdade, será constituída de dependentes servis e súditos da primeira. Mas se a educação for distribuída equitativamente, arrastará consigo a propriedade, mediante a mais forte atração; porquanto até hoje ainda não se viu que um grupo qualquer de homens inteligente práticos ficasse permanentemente pobre. Propriedade e trabalho, em classes diferentes, são essencialmente antagônicos; mas propriedade e trabalho, na mesma classe, são essencialmente fraternais. (MANN, 1963, p. 106).

Os Relatórios Anuais de Horace Mann, de uma forma geral, apresentam alguns pontos que merecem ser destacados, como: a defesa de uma sociedade livre e republicana, a importância e a necessidade da Escola Comum, entendida como escola pública, a boa convivência e a solidariedade como suporte de harmonia social e, conseqüentemente, como motor do desenvolvimento social, do progresso e da igualdade. Neles, aparecem uma preocupação insistente a respeito da adequação metodológica, voltada, especialmente, para uma educação intelectual, e o hábito de leituras clássicas. Sobre a metodologia, enfatiza a necessidade de se ensinar a música vocal e uma didática que estabeleça uma compreensão da linguagem na qual a criança está inserida, porque “[...] a

linguagem é a porta de entrada para a compreensão da sociedade” (MANN, 1963, p. 13). Neste sentido, “[...] a criança aprende as primeiras palavras como todos; daí a impropriedade de começar pelo alfabeto e por sílabas” (MANN, 1963, p. 12).

Embora a construção do sistema de ensino público dos Estados Unidos não se restringiu à atuação e aos empreendimentos ora heróicos, ora vinculados a um projeto político de Horace Mann, deve-se destacar que teve um papel fundamental no início desse processo. Por esta razão, é referenciado como defensor da escola pública ou a escola comum, destinada às classes populares, por serem as menos privilegiadas de sua sociedade. Não se traduz e nem este educador inspira um papel revolucionário à educação, mas é possível, com base nele, compreender que o fenômeno educativo não se desvincula do processo de produção e reprodução do capital, e que, portanto, evidencia as suas contradições.

É importante ressaltar que a defesa da educação pública em prol das classes menos favorecidas, teve o intuito de reafirmar os princípios liberais de igualdade, liberdade e democracia, no entanto, sem alterar as condições materiais das classes sociais, isto é, oportunizar a todos, via educação, condições para uma vida social integrada à produção cultural, mas mantendo cada um na sua respectiva classe hierarquicamente constituída pelas condições materiais. Essas conclusões estão expressas na consideração de Mayo (1898b, p. 764) sobre Horace Mann: ele “[...] expressa em sua experiência na valiosa defesa da educação popular o sentimento de que a educação é a alma da ordem social”<sup>76</sup>.

De uma maneira geral, Horace Mann defendia uma educação pública mesmo que ela cumprisse uma finalidade política. Conforme expressa Souza (2005, p. 7):

[...] os principais líderes da reforma educacional: Horace Mann, Henry Barnard e John Philbrick, defendiam o ensino público e obrigatório, a participação do estado no financiamento da educação, a difusão da escola para todas as crianças, maior

---

<sup>76</sup> “The most notable achievement of a life crowded with victories over venerable delusions in education, to inaugurate and carry to a complete success a college discipline which was neither more nor less than gathering several hundred young man and women from the portions of the country least accustomed to parental and school control” (MAYO, 1898a, p. 764).

uniformidade no ensino e finalidades políticas amplas para a escola pública.

O empreendimento pela universalização e pela criação de um sistema de ensino público foi profundamente abalado pela guerra civil. Este empreendimento foi retomado somente vinte anos mais tarde, quando Henry Barnard assumiu o Departamento Nacional de Educação.

#### **4.3. A consolidação do sistema educacional americano: Henry Barnard e a mediação conciliadora entre as divergências privadas e públicas**

A implantação do sistema público, conforme observado, ocorreu de forma gradual, não foi uniforme e nem se estendeu a todo território nacional. O cenário econômico, social e político, na segunda metade do século XIX, apresentava um conjunto intensificado de contradições. Com o processo acelerado de urbanização decorrente da industrialização, houve um aumento significativo de cortiços, favelas e o crescimento do trabalho infantil. À medida que a riqueza se concentrava, a pobreza adquiria proporções incontroláveis. Como Barnard era um defensor do *laissez-faire*, considerava que os deslocamentos sociais eram inevitáveis e acreditava que as leis naturais de oferta e demanda, além da concorrência individual operavam de forma positiva na economia e no progresso social. E a sua concepção econômica se refletia nas suas propostas educacionais. Na observação de Gutek (1995, p. 460):

Ele acreditava que a educação americana deveria reforçar os princípios do individualismo econômico. Desde as fábricas às usinas americanas precisavam de trabalhadores treinados. Barnard propôs um currículo funcional, pois acreditava que pessoas alfabetizadas seriam mais produtivas. Defendia que a escola comum deveria, por meio da educação cívica, ressaltar o nacionalismo americano, o amor ao patrimônio e a heróis

nacionais. Barnard foi mais conservador do que Horace Mann nas questões sociais e políticas.<sup>77</sup>

Henry Barnard iniciou sua trajetória de atuação pública e política no Estado de Connecticut em 1837, tornando-se o primeiro secretário do Conselho Estadual de Comissários para escolas comuns. No período, menos da metade das crianças de Connecticut estavam frequentando a escola e, mesmo dentre estas, os pais que podiam pagar optavam por escolas privadas e aquelas que frequentavam a pública permaneciam por pouco tempo. A sua atuação foi marcada por um conjunto de dificuldades, a primeira delas foi em 1842, quando foi extinto o Conselho de Comissários para as Escolas Públicas neste Estado. Neste período, Barnard se restringiu a audiências sobre educação em todo o estado, nas quais distribuía panfletos educativos. O cenário político em processo de definição e desfavorável às suas ações não contribuiu para que Barnard obtivesse muitos êxitos. No entanto, a sua insistência em estabelecer diálogos, e graças à sua habilidade comunicativa junto às autoridades de ensino comunitária na divulgação de suas propostas metodológicas, fez dele uma pessoa respeitável, mesmo não ocupando mais o cargo de secretário de educação de seu Estado.

Entre os anos de 1843 a 1850, ele atuou como Comissário em Assuntos Educacionais no Estado de Rhode Island a convite de seu governador. Neste Estado, fundou o Instituto para instrução e formação de professores. Na sua volta à Connecticut, 1851-1855, assumiu a superintendência das escolas comuns e direção da Escola Estadual Normal, destinada à formação de professores. Entre os anos de 1867 a 1870, atuou como Comissário de Educação dos Estados Unidos e, posteriormente, como Secretário de Educação.

Uma de suas inovações mais interessantes foi a criação da escola modelo itinerante, conhecida com o nome de "Circo de Baker". À bordo de uma carroça cheia de "caixas de minerais, insetos e flores", junto com o excêntrico professor

---

<sup>77</sup> *Barnard also believed that the common school should advance American nationalism through civic education that stressed love of the national heritage and heroes. Barnard was more conservative socially, politically, and philosophically than Mann. Like that of Mann, Barnard's life coincided with the growth of American capitalism and industrialization. With urbanization, there was an attendant increase of tenements, slum conditions, child labor, and economic class conflicts. Barnard proposed a functional curriculum based on his conception of economic realities. (GUTEK, 1995, p. 460).*

Baker e uma dúzia de alunos, atravessou o estado. Em 1851, voltou a supervisionar as escolas de Connecticut. Em 1855, com o lançamento de seu primeiro volume do *Jornal Americano de Educação*, seu nome se tornou popular.

O *American Journal of Education*, pela sua ampla circulação, era considerado o principal veículo de divulgação de teorias educacionais e propostas políticas para a educação e, rapidamente, tornou-se um padrão manual para educadores americanos, misturando biografias dos principais educadores com os relatórios de institutos de formação em todo o país, proporcionando fóruns para discussão sobre as últimas novidades em pedagogia de sala de aula. Na publicação de agosto de 1855<sup>78</sup>, nas páginas iniciais, Barnard apresenta a finalidade deste jornal:

O grande movimento educacional agora prossegue neste Continente, e especialmente ao longo de todos os estados em que o idioma inglês prevalece, pretende divulgar e debater entre os amigos da educação universal pontos de vistas e experiências variadas de estadistas, educadores, professores, administradores, independente das circunstâncias de governo, sociedade e religião, com vistas a harmonizar pontos conflitantes, expor deficiências reais e ações eficientes e servir como um meio de comunicação livre entre os amigos da educação. (BARNARD, 1855, p. 2).<sup>79</sup>

Após a Guerra Civil (1861-1865), as mudanças econômicas e sociais adquiriram um ritmo acelerado, passando a exigir uma modalidade educacional que atendesse a todas as classes sociais, em especial à classe média urbana e à classe operária. Na interpretação de Robert Havighurst (1963, p. 90), o final do século XIX nos Estados Unidos apresentava características bem diferentes do início do século e na sua descrição:

Até meados do século XIX, os Estados Unidos tinham uma economia predominantemente agrícola, sendo que até 54 por

<sup>78</sup> Texto traduzido da coletânea “*American Journal of Education*”, disponibilizada no site: [http://archive.org/details/americanjournal01hartuoft/University of Toronto Libraries](http://archive.org/details/americanjournal01hartuoft/University%20of%20Toronto%20Libraries).

<sup>79</sup> “*In the great educational movement now going forward on this Continent, and especially throughout all the states in which the English language prevails, educators and teachers in perfecting the organization, administration, instruction and discipline of schools, of every grade, through a succession of years, under widely varying circumstances of government, society and religion ; and on the other, should harmonize conflicting views, expose real deficiencies, excite to prudent and efficient action, and serve as a medium of free and frequent communication between the friends of education, in every portion of the great field*” (BARNARD, 1855, p. 2).

cento de sua mão de obra trabalhava na agricultura. No final do século, depois da industrialização, o afluxo de pessoas para as cidades propiciou o deslocamento econômico do campo para a cidade e o sistema educacional foi requisitado na promoção da mobilidade social, isto é, como formador de uma classe social que professasse valores de produtividade da classe média.

A educação, na visão deste autor, era um requisito de mobilidade social e tinha essa função. Mas a grande questão é: Como essas escolas operavam para manter a estabilidade ou promover mobilidade social? E qual classe social controlava a educação americana? As respostas adquirem certa complexidade porque envolvem um duplo sentido de organização.

Este duplo sentido, na opinião do diretor do *Teachers College* da Universidade de Colúmbia, R. Freeman Butts (1963), está relacionado ao próprio modelo de administração, uma vez que

Os padrões caracteristicamente americanos de controle educacional refletem as instituições políticas e sociais americanas. O governo federal exerce relativamente pouco controle direto sobre as escolas, mas tem grande influência através de decisões judiciais e assistência financeira. Em vários Estados, a chave tem sido autoridade centralizada para educação, mas administração descentralizada. A autoridade geral, quanto às políticas básicas e às exigências mínimas na educação pública, está em grande parte centralizada nas mãos dos governos dos quarenta e oito Estados. Essa autoridade está corporificada em Constituições estaduais, disposições legislativas, departamentos estaduais de educação e decisões judiciais. Todavia a administração direta e a direção cotidiana das escolas foram em grande parte delegadas a unidades e distritos escolares locais que funcionam sob a autoridade do Estado. A população do distrito local elege suas próprias juntas de educação que, por sua vez, recolhem taxas escolares especiais e nomeiam os administradores e professores das escolas locais. (BUTTS, 1963, p. 9).

Na interpretação do diretor do *Lawrenceville School*, Allan Heely (1963), o modelo de administração favorecia esta dupla função social, a formação da cidadania em todas as classes sociais e a formação profissional das classes operárias.

A educação nos Estados Unidos exerce um papel duplo. Sua primeira função é ensinar todos os americanos a compreenderem os fins do compromisso americano e os métodos pelos quais ele

pode ser concretizado; dar-lhes – a todos eles – os meios para tornarem suas vidas pessoalmente satisfatórias e vocacionalmente eficientes; e torná-los dispostos, como cidadãos, trabalhadores e membros de famílias, a contribuir com suas capacidades para a elevação da vida comum. Sua segunda função é identificar, em idade precoce, todas aquelas pessoas cujas qualidades são excepcionais e assim treiná-las para desenvolverem plenamente suas capacidades. (HEELY, 1983, p. 57).

Para este autor, o papel que as escolas particulares ocupavam era importante e de peso na formação do cidadão e no despertar das aptidões intelectivas, sobretudo dos membros da classe média, mas elas não davam conta de atender a toda a população, isto é, esta formação era restrita a um pequeno grupo e, naquele contexto, era necessário ampliar a forma de atendimento. No seu entendimento:

A escola particular pode desempenhar, numericamente, apenas um papel insignificante no importante projeto de preparação das pessoas para a sólida cidadania [...] Por outro lado, se julgar a serva de uma responsabilidade pública administrada por fundos privados, tem ativos potenciais importantes no balanço da educação do povo americano. Ela goza e pode utilizar-se de certas vantagens que resultam do próprio fato de ser independente: é livre de alguma das restrições dentro das quais as escolas mantidas com o produto de impostos precisam operar. Pode decidir a quem admitir e a quem não admitir; pode limitar sua escolha aos melhores equipados para atender a seus propósitos. Tem a liberdade de decidir quem ensinará e quem não ensinará. A seleção e nomeação de seus professores estão completamente dentro de seu critério, fora da influência de juntas de educação eleitas ou nomeadas, ou da pressão dos pais. Tem a liberdade de dispensar os professores que se mostrem ineficientes, está livre das limitações de leis referentes à estabilidade, embora deva fazer com que seus professores bem sucedidos sintam-se seguros, e considere como um descrédito de um mal a rápida mudança de suas forças de ensino. Está fora do alcance os expurgos de livros didáticos instigados por minorias fanáticas. Pode ensinar o que deseja, e sua liberdade de palavra e opinião é imune à regulamentação pública. Finalmente, pode proporcionar instrução a pequenos grupos organizados com base em graus de aptidão, o que é desejável como meio de assegurar para cada estudante o máximo aproveitamento de suas capacidades. (HEELY, 1983, p. 57-58).

Neste cenário de mudanças econômicas e sociais, a popularidade de Barnard aumentou, já que a sua defesa era ampliar o sistema educacional público e garantir qualidade a este sistema. Isto rendeu-lhe alguns cargos até se tornar, em 1866, o primeiro comissário de educação dos Estados Unidos, cargo em que permaneceu até 1870<sup>80</sup>. Na observação de Mayo (1898b, p. 771):

Durante os primeiros anos de atuação, ele se ocupou amplamente da superintendência educacional e da supervisão de instituições de aprendizagem de todas as classes. Mas, com o passar dos anos, ele se ocupou mais intensamente na construção de material educativo, seu principal legado, considerado pelas autoridades europeias, e que lhe rendeu uma fama nacional, foi a autoria da grande Enciclopédia Americana de Educação, composta por cinquenta volumes do Periódico Americano de Educação<sup>81</sup>.

É importante registrar que Barnard era representante da classe culta, escolarizada e literária da Nova Inglaterra de seu tempo. Ao defender a escola primária pública, acreditava que a qualidade de ensino garantiria direitos iguais fundados no mérito e nas habilidades dos alunos. Para este autor, a escola pública deveria garantir o acesso às melhores faculdades existentes no país. A sua atuação como secretário esteve voltada para o restabelecimento e a reconstrução da educação pública, que se encontrava sob o poder da sociedade escolarizada em alguns estados. A “sociedade escolarizada”<sup>82</sup> era, na verdade, apenas a Igreja Congregacional, praticamente a única autoridade local nos assuntos educacionais. Os dados apresentados por Mayo (1898b, p. 773), confirmam este monopólio quando aponta que

---

<sup>80</sup> O congresso, em 1867, criou um Departamento Nacional de Educação, mas, dois anos mais tarde, reduziu o departamento para o posto de uma agência do Departamento de Interior, permanecendo até 1939. Em 1870, a agência começou a ser chamada de Secretaria de Educação. Henry Barnard foi nomeado o primeiro comissário e William T. Harris ocupou o cargo por 17 anos (CUBBERLEY, 1919, p. 479).

<sup>81</sup> “During its first half century it was largely engrossed in educational superintendence and the supervision of institutions of learning of all grades. But as the years have gone on he has been more occupied in the prodigious labor of building up the great storehouse of educational material, which has been declared by the highest European authorities the most extensive and reliable literary contribution to general education ever made by one man – the editorship and often autorship of the great American Encyclopedia of Education, the 50 volumes of the American Journal of Education.” (MAYO, 1898b, p. 771).

<sup>82</sup> Expressão utilizada por Barnard para designar a administração escolar comunitária de cunho religioso, sobretudo católica e calvinista.

A sociedade escolarizada detinha o poder de recebimento da renda do fundo geral do Estado para a escola primária. Esses valores eram distribuídos anualmente com base no número de crianças em idade escolar existentes em seus limites geográficos e não com base no número de crianças em idade escolar matriculadas.<sup>83</sup>

Isso significa que, apesar de existirem muitas crianças em idade escolar em um município, não significava que todas estavam matriculadas. Assim, as escolas particulares recebiam uma quantia referente ao número de crianças em idade escolar no município, mas atendiam apenas a alguns grupos, rendendo a elas uma grande quantidade em dinheiro para aplicação em outros fins.

A administração com base na “sociedade escolarizada” tinha o poder de autorizar exames aos candidatos para o ensino e sancionar a eleição de professores. Era de sua competência o estabelecimento de tarifas para a construção de prédios escolares e a sua instalação. Os professores eram selecionados pelos curadores locais, que se encarregavam de eleger o diretor da escola. A sociedade tinha autoridade para estabelecer um ensino secundário ou colegial quando requeridos. A prestação de contas às autoridades estaduais era feita pelos próprios administradores das escolas. A aquisição de materiais didáticos e a seleção de livros eram feitas pelos membros do conselho escolar comunitário, com base nos interesses de cada estabelecimento escolar.

Esses procedimentos das escolas particulares foram criticados por Barnard, porque recebiam um apoio financeiro razoável do Estado, as quais manipulavam e desviavam verbas para outros fins. A manipulação se caracterizava pelos interesses eclesiásticos e religiosos. Esses mesmos interesses geravam conflitos entre os membros religiosos congregacionais e puritanos. E, apesar de os membros da sociedade escolarizada serem membros das igrejas paroquiais, presume-se que a adoção de métodos pedagógicos e de conteúdos escolares visava fortalecer a espiritualidade e a moralidade religiosa.

---

<sup>83</sup> *“It consisted of all the members of a parish or religious “society”, was not limited by town lines, and was entirely separated from ordinary town affairs as acted upon in town meeting. The school society had the power to receive the portion of the income of the general State school fund annually distributed, at first on the basis of the taxable valuation, but after 1823 according to the number of children of school age within its limits”* (MAYO, 1898b, p. 773).

O monopólio da “sociedade escolarizada” não estava isento de conflitos, quando estes ocorriam entre o clero e a população local, o clero se retirava da gestão da escola primária, deixando os assuntos educacionais nas mãos dos insatisfeitos leigos. A escola se desvincilhava dos segmentos religiosos, mas caía nas mãos de gestores políticos locais despreparados em assuntos cotidianos educacionais. Com isso, o segmento religioso convencia a população de que um ensino de qualidade aconteceria somente na gestão religiosa; assim, as escolas religiosas se fortaleciam sob a administração das instituições religiosas, que cobravam tarifas e mensalidades dos alunos. Desta forma, somente os bem sucedidos economicamente podiam estudar nas escolas religiosas e os mais pobres não tinham opção senão estudar nas escolas públicas, consideradas, pela falta de organização, como inferiores às religiosas particulares. Tal avaliação relegava à escola pública um papel secundário ou um ensino desqualificado.

Fica evidente que os conflitos entre os eclesiásticos e as Associações Americanas<sup>84</sup> afetavam amplamente a eficiência de um sistema de instrução que atendesse às novas necessidades do país como nação. Somam-se a este conjunto de questões, a introdução de manufaturas e o conseqüente crescimento das cidades e vilarejos de grande porte, os quais impunham a necessidade de ampliar o sistema de escolarização, por estabelecer uma relação imediata com a inserção de uma grande massa populacional no mercado de trabalho. Outra evidência foi que, durante muitos anos, marcando a administração de Horace Mann, os segmentos religiosos e clericais sempre se opuseram à implantação da escola pública e direcionaram sua influência e o seu dinheiro para o sistema rival de educação privada e confessional. A descrença na escola primária pública e na sua administração pelo “povo comum”, sem experiência na educação, caiu por terra pelo grito de grande restauração e pela seriedade de Henry Barnard.

No relatório de 1887, uma investigação realizada pelo comitê legislativo revelou que nem metade das crianças e dos jovens de idade escolar, ou seja, dos 4 aos 16 anos, frequentava regularmente as escolas primárias, e que as próprias escolas estavam numa situação nada satisfatória. Descreve Mayo (1898b, p. 775):

---

<sup>84</sup> Tipo de organização territorial, porém sem relação política estrita (ou seja, mais referente à área).

Dos 1200 prédios escolares, apenas 300 tinham sido declarados como apropriados e mais da metade como inapropriados. Não havia regularidade de presença na sala de aula; nenhuma avaliação discente; uma negligência geral de todos os requerimentos legais para supervisão, visita ou organização de disciplinas a serem cursadas. Duzentas variedades de material escolar causaram a confusão mais perturbadora. Os 1200 professores eram mal remunerados, sendo que as mulheres recebiam menos que os homens. Alguns professores eram obrigados a fazer refeições nas famílias do distrito para economizar nos gastos com alimentação. Nem um quarto dos professores, de qualquer termo, prosseguia no ano seguinte na mesma escola. Não havia pretensão ou esforços para instruir profissionalmente os professores. Nem uma dúzia das escolas primárias do estado continham bibliotecas ou aparato escolar. Nenhum distrito ou sociedade país afora, em que nove décimos das crianças eram escolarizadas, impôs um tributo para suprir os fundos estaduais, e nenhum realizou relatos anuais do estado.<sup>85</sup>

Estas precariedades se refletiam imediatamente no desinteresse e na descrença pela escolarização, sobretudo das classes que mais necessitavam desse processo. Um sentimento de apatia começou a crescer e a se generalizar, especialmente entre a classe operária. Por outro lado, a população portadora de riquezas e de influência social, escolarizada e com formação no ensino superior distanciava-se cada vez mais da defesa do sistema educacional primário. Evidencia-se, assim, uma dicotomia educacional e social que fortalecia as iniciativas privadas. Os dados apresentados por Mayo (1898b, p. 775), revelam

---

<sup>85</sup> *“Of the 1,200 schoolhouses, only 300 were pronounced suitable, and more than half practically unfit for occupation. Large numbers of them were in an almost incredible condition in sanitary arrangements, often an outrage to common decency. There was no regularity of school attendance; no real examination of teachers; a general neglect of all legal requirements for supervision, visiting schools, or arranging courses of study. Two hundred varieties of school-books made “confusion worse confounded.” The 1,200 teachers were a “dissolving view” of men in winter and women in summer, the men receiving \$15 and the women \$6 to \$8 per month, besides very cheap board; the large majority of them “boarding round” in the families of the district to save the board bills. Not one-fourth of the teachers in any term continued beyond the year in charge of the same schools. There was no pretense of any attempt for the professional instruction of teachers, apart from such meager general education as they could gain in the common schools and an occasional term at the academy. Not a dozen common schools in the State were furnished with libraries and school apparatus. Not a district or society in the open country, where nine-tenths of the children were schooled, imposed a tax for supplementing the State fund, and not made an annual report to the State. The duty of the commissioner of the State school fund seems to have been confined to sending to each school society its proper quota, of whose use there was little report. Indeed, there was no general knowledge, either public or private, of the condition of public education. The school society meetings for the choice of officers and transaction of business were sparingly attended and often acted without a quorum. The superior people of the community, more and more shirked the office of school visitor.” (MAYO, 1898b, p. 775).*

que “[...] toda comunidade com mais de cem habitantes possuía um colégio privado”<sup>86</sup>.

A atuação política de Henry Barnard foi decisiva e a repercussão de seus relatórios, de suas visitas e de seu discurso se deu na reforma da lei escolar de 1838 no Estado de Connecticut. A Lei passou pela legislatura quase unânime e estabeleceu um conselho estadual de “comissários das escolas primárias”, constituído pelo governador, comissário do fundo estadual escolar e oito representantes dos municípios no estado. A Lei previa deveres aos comissários do conselho escolar, os quais deveriam assegurar a atual condição de escolas primárias do estado; informar sua situação por meio de resumos e relatos, visitas frequentes aos municípios do estado, inspecionar a escola e editar jornais de educação. A exemplo do que ocorreu neste estado, outros, gradativamente, foram mudando sua legislação, assegurando algumas especificidades, mas tendo sempre um alvo comum: a escola primária pública.

Em relação às teorias educacionais e aos métodos pedagógicos, Henry Barnard foi um grande defensor da teoria educacional de Pestalozzi<sup>87</sup> (1746-1827) e responsável pela divulgação de sua obra nos Estados Unidos.

#### 4.3.1. Henry Barnard e a defesa do método de ensino pestalozziano

A adoção do método de ensino pestalozziano durante o processo de consolidação do sistema de ensino público nos Estados Unidos, no século XIX, continha dois significados importantes: a ruptura com os métodos tradicionais de

---

<sup>86</sup> “*Every community of a hundred people had a private school*” (MAYO, 1898b, p. 775).

<sup>87</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) é autor de várias obras, entre elas: “Leonardo e Gertrudes” em 1781; “Como Gertrudes Instrui seus Filhos”, 1801. Sua pedagogia é denominada de Intuitiva, cuja característica básica é oferecer dados sensíveis à percepção e à observação dos alunos. Essa pedagogia fundamenta-se na psicologia sensorial, cujos representantes afirmavam que toda a vida mental se estrutura com base nos dados dos sentidos. Por isso é que a base do método intuitivo de Pestalozzi é a “lição das coisas”, acompanhada de exercícios de linguagem para se chegar às ideias claras. O método da “lição de coisas” caracteriza-se por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando aos conceitos abstratos. Daí a ênfase ao contato direto com a natureza, à observação da paisagem, ao trabalho de campo como pressupostos básicos do estudo. Pestalozzi concebia a educação como processo que deve seguir a natureza e os princípios da liberdade, da bondade inata do ser e da personalidade individual da criança. Concebia a criança como um organismo que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas, contendo em si todas as capacidades da natureza humana, reveladas na unidade entre mente, coração e mãos. Defendeu a educação não-repressiva, o ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas, o cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Seu propósito era descobrir leis que propiciassem o desenvolvimento integral da criança e, para isto, concebeu uma educação com as dimensões intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si (ARCE, 2002, p. 63-66).

ensino e a laicização do ensino. Os defensores da educação pública priorizavam a expansão da escolarização com uma metodologia mais flexível, acessível e utilitária, voltada para as classes populares. O método de ensino fundado nos pressupostos pestalozzianos se tornou a opção mais adequada, porque enfatizava a aquisição de conhecimentos por intermédio de dados e situações concretas e o uso de linguagens acessíveis às classes populares, facilitando a produção de materiais didáticos mediadores no processo de ensino e aprendizagem.

Pestalozzi propõe uma pedagogia baseada no desenvolvimento natural da criança, estando presente em sua pedagogia a relação homem – Deus – natureza. Suas ideias integram, na interpretação de Arce (2002, p. 122), a ideologia burguesa de sua época, isto é, “[...] a família cristã base da vida do indivíduo, a mãe como seu alicerce e a criança como centro e razão da existência de ambos”.

A pedagogia pestalozziana, no âmbito econômico e político, está associada a um desejo de liberdade, igualdade, progresso e prosperidade, restritos durante todo o processo de construção da educação pública nos Estados Unidos, ora pela influência e monopólio dos segmentos religiosos confessionais, congregacionais e denominacionais, ora pelo protecionismo apregoado pela aristocracia rural e as corporações mercantis.

Os posicionamentos de Barnard, apresentados anteriormente, evidenciam a necessidade de um modelo pedagógico que enfatize a liberalização da mente e a formação espiritual, no entanto, sem estar preso a um modelo disciplinar de punição e controle. Aliás, esta questão é intensamente abordada por Pestalozzi (1998) ao tecer as seguintes considerações:

Certamente, há aqueles que afirmam que as sanções impostas são humanas, outros vão dizer que a que eles usam são suaves e alguns, para que seja abolida a pena corporal. Quanto a mim, não tenho nada a dizer contra a gravidade em si, e sequer pretendo afirmar de forma absoluta que a punição corporal é pedagogicamente inaceitável em todos os casos. Mas a crítica a tais métodos e seus princípios comuns é pelo fato de que as

crianças são punidas, quando quem merece reprovação é o professor ou o sistema. (p. 123, tradução nossa)<sup>88</sup>.

Na interpretação de Pestalozzi, os castigos e a rigidez disciplinar estavam relacionados com a incoerência dos métodos de ensino, que apresentavam conteúdos distanciados da realidade do aluno e, muitas vezes, não permitiam uma visualização concreta dos alunos, fazendo com que as crianças perdessem o interesse em aprender, dispersando a sua atenção. Por esta razão, Pestalozzi condenava determinadas ações punitivas porque elas em nada acrescentavam à aprendizagem, ao contrário, proporcionavam mais aversão do aluno ao conteúdo e ao professor. Na sua opinião:

Enquanto os professores não se dão ao trabalho e não são capazes de inculcar nos seus alunos um grande interesse em aprender, não têm direito de reclamar sobre a falta de atenção ou aversão de algumas crianças. Se pudéssemos estar testemunhando o tédio indescritível que invade a alma da criança após passar horas e horas ouvindo coisas que não despertam nenhum incentivo nelas e parecem não ter nenhuma utilidade a elas, entenderíamos que a sua preguiça de ir para a escola é porque a sua cama era muito mais confortável do que o ambiente escolar. (PESTALOZZI, 1998, p. 123, tradução nossa)<sup>89</sup>.

O autor expressa a respeito da educação uma concepção metodológica centrada no interesse e na necessidade de estimular a criança para a aprendizagem. Ele apresentava uma inversão daquilo que ocorria em seu tempo, isto é, não é obrigação da criança aprender, mas é obrigação do adulto ensinar. Vale destacar que este princípio de ensino e aprendizagem centrado na criança

---

<sup>88</sup> *Seguramente habrá quienes afirmen que las sanciones que imponen son muy humanas, otros dirán que las que ellos utilizan son muy suaves, y algunos harán notar que han suprimido los castigos corporales. En cuanto a mí, nada tengo que objetar contra la severidad en sí misma, y ni siquiera pretendo afirmar de un modo absoluto que los castigos corporales sean educacionalmente inadmisibles en todos los casos. Pero crítico a tales métodos y a sus principios el hecho frecuente de que, con ellos, resultan únicamente castigados los niños, cuando, en realidad, quien merece reproche es el maestro o el sistema. (PESTALOZZI, 1998, p. 123)..*

<sup>89</sup> *En tanto los maestros no se tomen la molestia e no sean capaces de infundir en sus pupilos un vivo interés por aprender, no tienen derecho a quejarse de su falta de atención ni de la aversión de algunos niños hacia la enseñanza. Si pudiéramos ser testigos del indescritible aburrimiento que invade el alma infantil cuando se pasan una tras otras las fatigosas horas ocupándose en cosas que no causan ninguno aliciente en los niños ni pueden parecerles de alguna utilidad, y si quisiéramos acordarnos de esos mismos lechos que nos ocurrieron en nuestra propia infancia, no extrañaríamos ya más de la pereza del escolar que se arrastra hacia la escuela como una babosa. (PESTALOZZI, 1998, p. 123).*

foi absorvido pela teoria deweyana, que organizou sua metodologia com base no interesse e nas formas de aprendizagem da criança.

Um dos princípios fundamentais da metodologia pestalozziana refere-se à relação imediata entre os objetos concretos e o conhecimento. Ao se relacionar imediatamente com o objeto concreto, é provocada na criança a vontade de tocar, sentir e perceber este objeto, possibilitando uma nova significação à aprendizagem. Esta forma de ensinar, além da vontade e do prazer em aprender, rompe com a falta de interesse e a fadiga a que as crianças estão sujeitas em sala de aula, colocando-a ativamente diante dos conteúdos escolares. O estabelecimento do método intuitivo, relacionado aos conceitos de números, formas e linguagens, testados e confrontados no cotidiano dos alunos, possibilita uma melhoria na compreensão das matérias de ensino.

Os exercícios preparatórios se destinam e consistem naqueles elementos compostos por números, formas e linguagem que serão a base de todas as ideias que podem ser capturadas no curso de nossa vida. A razão e a proporção de números e formas são modelos no qual as nossas impressões racionais são percebidas de fora. E numa escala global, é possível aplicar suas propriedades de forma material e medi-las nas condições de espaço e tempo. O número é a essência desta aplicação. A distinção perfeita e real de dois ou mais objetos no espaço pressupõe um conceito de suas formas, ou, em outras palavras, o tipo de espaço que ocupam, mas quando, pelo contrário, o que os distingue é a aparência em momentos diferentes. A razão pela qual eu gostaria de ver o cuidado infantil tão prontamente dirigido para estes elementos não reside apenas no utilitário universal que eles têm, mas eles permitem ser tratados de uma forma muito definida. Os elementos de número, exercícios de cálculo preparatórios, sempre devem ser feitos de uma forma onde é colocada à vista de certos objetos que fazem as unidades da criança. Uma criança pode muito bem compreender a ideia de duas bolas, duas rosas e dois livros, mas não o dois no conceito abstrato. Como você pode querer fazê-la compreender que dois mais dois é igual a quatro, se não for indicado nesta primeira realidade? Começando com conceitos abstratos? O resultado seria, no melhor dos casos, a criança aprender a contar mecanicamente, sem entender nada, o que não diminui a criança, mas o professor que não conseguiu ensinar coisa alguma, além de um mero exercício mecânico. (PESTALOZZI, 1998, p. 126, tradução nossa)<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> *Los ejercicios preparatorios se diseñan y se componen de los elementos que consisten en números, las formas y el lenguaje que será la base de todas las ideas que se pueden capturar en el curso de nuestra vida. La razón y la proporción de los números y las formas son modelos en los que nuestras impresiones racionales se percibe desde el exterior. Y en una escala global es*

A sua teoria educacional conciliou, no âmbito metodológico, a unidade entre o pensamento, o raciocínio e os conceitos com as formas sensoriais e perceptivas que permitem a criação de impressões ou imagens representativas dos objetos. Por isto, o fazer manual ou o contato material com os objetos era considerado de suma importância para a compreensão do conhecimento e para estabelecer relações de afetividade e de formação espiritual no aluno.

Para Pestalozzi (1998, p. 63), “[...] a intuição da natureza é o único fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único alicerce do conhecimento humano”. Com base em tal pressuposto, o mais importante não é ensinar determinados conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos. Este princípio não era novo, mas Pestalozzi acrescentou-lhe o método prático didático, recomendando que, nas primeiras experiências de aprendizagem, os objetos devem preceder as gravuras e estas devem, posteriormente, auxiliar a criança na transição para o desenho, a escrita e a leitura. Isto equivale partir dos objetos e das impressões e, depois, chegar ao pensamento ou à ideia. Os sentidos devem entrar em contato direto com os objetos. Em seguida, o conteúdo do objeto observado se expressa em palavras, permitindo a atividade mental.

Esse entendimento tem como pressuposto o fato de Pestalozzi conceber a experiência sensorial como um processo ativo em que toda a mente está comprometida na experiência sensorial. Para ele, a mente encontra-se, especialmente, ativa quando a criança começa a discriminar, analisar e abstrair as qualidades dos objetos. O meio essencial da educação intelectual é a intuição. Mas, para ele, a intuição não se limita à mera visão passiva dos objetos, à

---

*posible aplicar sus propiedades de una manera material y medirlos en términos de espacio y tiempo. El número es la esencia de esta aplicación. La distinción perfecta y dos o más objetos reales en el espacio requiere un concepto de formas, o en otras palabras, el tipo de espacio que ocupan, pero cuando, en su lugar, lo que los distingue es la aparición en diferentes momentos. La razón por la que me gustaría ver de cuidado infantil como fácilmente abordables para estos elementos es no sólo universal, la utilidad que tienen, pero que permiten ser tratados de una forma muy definida. Los elementos de la serie, los ejercicios preparatorios de cálculo, siempre se debe hacer de una manera en que se coloca a la vista de ciertos objetos que son unidades del niño. Un niño puede entender muy bien la idea de duas bolas, dos rosas y dos libros, pero no los dos al concepto abstracto. Como es posible que desee hacerle entender que dos y dos son cuatro, si no se indica en esta primera realidad? A partir de conceptos abstractos? El resultado sería, a lo sumo, los niños aprenden a contar mecánicamente, sin entender nada, que no disminuye el niño, pero el maestro que no podía enseñar nada, más allá de un mero ejercicio mecánico. (PESTALOZZI, 1998, p. 126).*

contemplação das coisas e sim inclui a atividade intelectual por meio da qual são criados os objetos.

A educação profissional, por sua vez, refere-se ao aprender trabalhando, fazendo, relacionando conhecimentos e atividades práticas. Da mesma forma que a atividade intelectual requer o exercício especial da mente, o desenvolvimento de habilidades exteriores a ela, ou manuais, requer a sensibilidade das mãos. A finalidade da pedagogia pestalozziana era a formação do ser humano de modo que os valores morais e religiosos estivessem integrados às habilidades manuais, necessárias ao seu desenvolvimento social.

Em relação à apropriação do método de ensino pestalozziano nos Estados Unidos, é importante salientar que a burguesia industrial simpatizou com suas propostas, por ver nesse método a condição de formação de um modelo ideal de trabalhador, que reunia, a um só tempo, habilidades manuais e cognitivas e envolvimento emocional, preservando um sentimento de afetividade. Sob esses pressupostos, a educação secundária, ou como conhecemos o ensino médio, enveredou para a formação profissional, atendendo às necessidades de formação de trabalhadores aptos para o processo produtivo e, ao mesmo tempo, voltada para a melhoria e a qualidade da produção, em especial nos setores agrícolas.

Ao se reportarem aos métodos pedagógicos, Henry Barnard e Horace Mann incluíam nos debates os relatórios de como as escolas se portavam diante de tais métodos. Por esta razão, além de sua atuação no campo educacional, são considerados os pioneiros nos Estados Unidos na tentativa de uma definição de ciência educacional. De acordo com Mayo (1898b, p. 809), “a grande inspiração pedagógica de Henry Barnard veio de Pestalozzi, encarregando-se de popularizar a sua obra entre os educadores americanos”.<sup>91</sup> Barnard escreveu um livro intitulado: *Pestalozzi e Pestalozzianismo*, em 1859. Além dele, participavam dos círculos de estudos e divulgação do método: Bronson Alcott, William C. Woodbridge, William Russel e Edward Sheldon (GUTEK, 1995, p. 247).

A obra de Edward A. Sheldon (1823-1897) e seus associados na Escola Normal Oswego representou uma importante fase do movimento pestalozziano

---

<sup>91</sup> “Horace Mann and Henry Barnard and the group of able school men and women that gathered around them became the foremost representatives of the great revival of the common school, and their powerful influence was felt through the entire country during the thirty years from 1830 to 1860” (MAYO, 1898b. p. 809).

nos Estados Unidos. “[...] Sheldon, na condição de superintendente da Escola, formalizou a teoria pestalozziana para os professores americanos. Em conjunto com Elizabeth Mayo, publicou livros de planos de aula com base na análise sensorial de uma série de objetos comuns”<sup>92</sup> (GUTEK, 1995, p. 248).

A adesão ao método pestalozziano e o esforço de educadores estadunidenses em adaptá-lo às necessidades e realidades norte-americanas são compreendidos com base no desenvolvimento das forças produtivas e as mudanças nas formas de organização da produção capitalista. À medida que ocorria uma concentração populacional urbana, oriunda do processo de industrialização, ocorria a necessidade de ampliar o sistema de ensino e adequá-lo metodologicamente para cumprir uma função democratizante. Isto é, garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. Mas como garantir a permanência das crianças no sistema escolar com métodos de controle e punição que assemelhavam-se à produção fabril? Para a classe operária, a formulação lógica era bem simples, entre a submissão punitiva da escola e da fábrica, era preferível a da fábrica, porque os baixos salários que recebiam ajudavam na sua criação e na sua sobrevivência. Desta forma, o método pestalozziano representava uma ruptura não só com os métodos tradicionais, mas com o trabalho infantil.

#### **4.4. Considerações finais**

Nesta seção, foi possível observar que as iniciativas de estabelecimento do ensino público estavam relacionadas com as formas de produção e reprodução do capital em diversos estágios diferentes, inicialmente, no estágio da produção manufatureira e, posteriormente, na produção mecanizada e industrial. A opção por priorizar a atuação de Horace Mann e Henry Barnard se deu porque, na literatura educacional, esses defensores da educação pública se envolveram intensamente com questões divergentes tanto em relação às formas de organização e administração econômica, como política e pedagógica.

---

<sup>92</sup> “Sheldon, superintendent of the School, introduced American teachers to the formal object lesson. The basic operating principle at Oswego was that all knowledge derives from sense perception and that all instruction should be based on real objects. Sheldon and his associates, Margaret Jones, formerly a teacher in the Mayos’ home and colonial school society, and Herman Krusi Jr” (GUTEK, 1995, p. 248).

Em relação à organização do sistema de ensino público, observou-se que, ao estabelecer competências específicas em regime de colaboração e participação em nível federal, estadual e municipal ou comunitário, manteve-se fiel aos princípios democráticos da constituição norte-americana. A competência federal consistia no repasse de verbas e investimentos educacionais com fundos públicos. A competência estadual se dava pelo incentivo, pela supervisão e prestação de contas dos recursos repassados. A competência comunitária se envolvia com a execução da organização pedagógica, locação ou compra de prédios escolares, escolha e opção de recursos pedagógicos, tais como metodologias, material didático, formas de avaliação, matrícula e contratação de professores. Esta forma de organização assegurava, na esfera comunitária, um grande poder de decisão e execução, diferenciando-se de outras nações europeias, tais como a França e a Alemanha, em que a organização do sistema tinha uma mão única e era centralizada na esfera federal.

Inicialmente, esta forma de organização, por priorizar a organização comunitária como um sistema misto privado e público, permitindo a coexistência entre sistema público e privado (religioso), cumpria os dispositivos constitucionais, garantindo o direito à liberdade e à democracia. Razão esta que confirma a premissa de que o sistema de ensino estadunidense era regido pelos pressupostos liberais.

A formação da nacionalidade norte-americana revelou que, no seu processo histórico, as formas de acumulação, produção e reprodução do capital estavam entrelaçadas às orientações econômicas liberais, à organização política de cunho democrático, à organização da sociedade em classes sociais definidas pelas relações capitalistas e à construção do sistema de ensino público em suas fases de implantação e consolidação, mantendo princípios de autonomia, descentralização e coexistência entre ensino público e privado.

Neste processo, evidenciou-se que as indústrias deram uma nova vida à cidade e está à indústria, e ambas, às novas formas de acumulação capitalista. O processo de mecanização alavancou novas formas de organização do trabalho e estimulou o consumo. Cumpre destacar a consideração precisa e crítica do economista norte-americano Veblen (1857-1929) sobre os novos padrões de propriedade, riqueza e consumo que a sociedade na era industrial impôs.

A propriedade se torna a base de estima popular, torna-se ela também um requisito daquela complacência que se chama respeito próprio. Nas comunidades em que a propriedade de bens é particular, tem o indivíduo, para a sua própria paz de espírito, de possuir tanto quanto os outros de sua classe; e é extremamente agradável possuir alguma coisa mais do que os outros. Nem bem, todavia, adquire o indivíduo maior riqueza e com ela se acostuma, o seu novo padrão cessa de lhe dar maior satisfação que o padrão anterior. De qualquer modo, a tendência é constante para fazer de cada padrão pecuniário o ponto de partida para um novo aumento de riqueza; o novo padrão, por sua vez, produz um novo critério de suficiência e uma nova classificação pecuniária em relação aos vizinhos. (VEBLEN, 1974, p. 293).

Ao analisar as formas de acumulação de capital a partir de dois estágios que não se excluem, mas que se reformulam: a produção manufatureira e a agroindustrial, que priorizavam o trabalho manual, e a produção industrial propriamente dita, que priorizava o trabalho mecanizado como o principal instrumento na produção, é possível afirmar que a educação pública foi inserida como suporte, viabilizada pelas lideranças de Horace Mann e Henry Barnard.

Horace Mann, com uma atuação mais política, ao centrar sua preocupação com a escola comum e com a educação pública, evidenciou que esta preocupação era da sociedade burguesa de sua época, que percebia que o desenvolvimento econômico e social só se sustentaria mediante um sistema educacional amplo e que se estendesse a toda a sociedade. A expansão e a ampliação garantiriam a difusão de valores necessários para a manutenção do sistema capitalista. Constatou-se que é esta a mensagem que se apresenta em quase todos os relatórios deste autor, a educação como um meio civilizador.

Observou-se que a forma de organização da educação cumpria uma dupla finalidade: política, na medida em que eram assegurados os princípios básicos da democracia, descentralização, autonomia federativa, gestão comunitária e sem uma imposição autoritária, garantia-se a manutenção de uma ordem social.

Em relação à função econômica, a construção de um sistema educacional nos moldes citados assegurou posições definidas na hierarquia social, sem provocar alterações, via educação, todos poderiam usufruir dos direitos instituídos em lei, mas mantendo-se na sua classe social. Desta forma, a educação cumpria uma função de ordenamento e controle social, garantindo aos ricos uma

educação voltada para cargos economicamente privilegiados e para as grandes massas e à classe proletária uma educação voltada para ocupações e trabalhos manuais.

A construção da cidadania, fundada sob os princípios liberais, garantiria, a um só tempo, direito a todos ao incluir o direito à educação, mas mantinha os privilégios das classes sociais dominantes. A educação cumpria uma função social porque construía um sentimento de nacionalidade a todos em meio a divergências e especificidades territoriais e garantia uma estabilidade social ao adequar diferentes formas de ensino às diferentes classes sociais, isto é, as classes dominantes matriculavam seus filhos nas escolas particulares religiosas e congregacionais, enquanto que a classe média e os trabalhadores matriculavam seus filhos nas escolas públicas.

A consolidação do sistema de ensino nacional público estadunidense corroborou com a ordem social estabelecida pelas relações de produção e reprodução do capital, à medida que, na interpretação de Karnal (2007, p. 175), “[...] garantia privilégios e riquezas aos proprietários dos meios de produção, empregabilidade aos assalariados e, sob um pressuposto de progresso, as contradições eram ocultadas embora continuassem a existir”.

Sob os princípios liberais vigentes nos Estados Unidos, a educação pública se constituía como uma alternativa para todas as classes sociais, assegurando a coexistência com o ensino privado de cunho religioso, congregacional e denominacional. A defesa de Horace Mann e Henry Barnard era de uma escola pública que cumprisse a função de escolarizar todas as classes sociais, em especial as classes menos privilegiadas. Estes educadores não defendiam uma unificação do sistema educacional. Portanto, mesmo depois de implantada e consolidada a escola pública nos Estados Unidos, as escolas particulares de cunho religioso e congregacional continuaram a atuar ativamente.

A opção de Henry Barnard pela adoção de métodos de ensino inspirados em Pestalozzi e seu discípulo Froebel se justificava naquele contexto já que esses métodos enfatizavam a aprendizagem mediante a manipulação de objetos concretos e, em especial, pelas atividades manuais. Desta forma, as crianças, desde que ingressavam no sistema educacional, gradativamente, eram preparadas para atividades manuais cada vez mais complexas, exigidas na

sociedade, e adquiriam habilidades manuais para o exercício profissional na sua juventude.

A função delegada à educação obteve êxito parcial, pois intencionava-se garantir, nos Estados Unidos, a ordem social, a preservação da instituição política e do Estado Republicano simultaneamente. Entretanto, como a produção material da sociedade crescia em ritmos acelerados com a ampliação dos processos mecanizados de produção, impulsionou um intenso processo de urbanização, impondo-se uma necessidade moral na sociedade que, até aquele momento, não despertara preocupação: a convivência pacífica entre os diferentes.

Questões emergem a respeito deste processo: Como educar e instruir a todos, preservando as suas diferenças econômicas? Como estabelecer essa igualdade sem por em risco a organização hierárquica das classes sociais? É possível atribuir à educação uma função mediadora na sociedade, aliando a formação humana à formação técnica? Estas questões serão analisadas na seção seguinte, tomando por base os posicionamentos de John Dewey.

## 5. AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS MEDIADORAS DEWEYANAS E A SUA FUNÇÃO MINIMIZADORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

“Tornou-se imperativo a necessidade de uma educação que familiarize os operários com os fundamentos e alcance científicos e sociais de sua atividade, porque os que não a tiveram recebido degradar-se-ão inevitavelmente ao papel de apêndices das máquinas com que trabalham. [...] Agora este tem que adaptar à sua máquina, em vez de seus instrumentos adaptarem aos seus objetivos”. (DEWEY, 1959a, p. 347).

Nesta seção, centra-se na análise das formulações metodológicas deweyanas com o intuito de compreender a mediação educacional proposta por este autor, que se propunha a equacionar e a minimizar as contradições sociais acentuadas diante das alterações sociais que se processavam intensamente nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX. Estas mudanças eram impulsionadas pela produção capitalista na sua transição entre o estágio de introdução da maquinaria no processo industrial ao estágio mecanizado, orientado e consolidado pelos métodos **fordista**<sup>93</sup> e **taylorista**<sup>94</sup>. No processo de transição de um século a outro, não há rupturas no modo de produção do capital, as alterações ocorrem fundamentalmente no processo de troca, alavancadas pela expansão e internacionalização do capital.

As formulações metodológicas deweyanas expressam, neste contexto, uma tendência reformista consonante aos interesses da sociedade burguesa e estabelecem uma mediação simultânea entre as pedagogias froebeliana e herbartiana, conservando alguns princípios fundados no empirismo experimental e no racionalismo, mas com uma proposta de superação das lacunas e lapsos presentes nesses modelos pedagógicos. É possível afirmar que suas formulações não podem ser caracterizadas como resultado de uma genialidade ou de um visionarismo, nem tampouco como expressão mecânica e ingênua da realidade

---

<sup>93</sup> “Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborados pelo industrial norte-americano Henry Ford (1863-1947), baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar-se apenas a um produto. Para diminuir os custos, a produção deveria ser em massa e o trabalho altamente especializado” (SANDRONI, 1994, p. 144).

<sup>94</sup> “Conjunto de teorias para aumento da produtividade do trabalho fabril, elaboradas pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Abrange um sistema de normas voltadas para o controle dos movimentos do homem e da máquina no processo de produção, incluindo propostas de pagamento pelo desempenho do operário, como prêmios e remuneração extras conforme o número de peças produzidas” (SANDRONI, 1994, p. 345).

social. Elas são fundamentadas em um contexto de transição e consolidação entre fases de produção do capital e que requerem a formação técnica de trabalhadores para o exercício de atividades especializadas, preservando uma formação humana assentada sob os princípios da liberdade, solidariedade e cooperação.

As contradições eminentes em seu tempo resultam de uma forma de organização econômica paradoxal em que a produção social do capital é organizada com base no trabalho coletivo, solidário e cooperativo, mas a apropriação é individual, isto é socializa-se a produção, mas não os lucros, ocasionando a concentração de riqueza dos proprietários dos meios de produção e o empobrecimento generalizado dos trabalhadores. Os discursos liberais aplicados pela burguesia durante todo o século XIX, enfatizando a riqueza individual por meio do esforço voluntário, são colocados em dúvida e são insuficientes para explicar a origem das mazelas sociais.

Diante desses aspectos, as propostas educacionais deweyanas adquirem uma dimensão social pela mediação entre o desenvolvimento e a distribuição material da sociedade burguesa, acentuados sobre a produção e reprodução do capital e os processos de troca e o consumo. Priorizam a liberdade e a democracia como pilares para a manutenção da sociedade organizada.

No âmbito econômico, o aumento da produção, proporcionado pelos processos de mecanização industrial, não cumpriu suas promessas messiânicas de que o aumento da produtividade, mesmo com a diminuição de seus custos, favoreceria o consumo, permitindo condições favoráveis a todas as classes sociais no processo de trocas. Isso ocorreu parcialmente no que se refere às mercadorias de consumo rápido, no entanto a classe operária continuava a não usufruir daquilo que produzia. Para equacionar o *déficit* de consumo interno, a solução imediata dos empresários e corporações foi voltar-se para outros mercados consumidores além das fronteiras norte-americanas. As soluções imediatas postas em prática apenas adiaram a crise econômica que o capitalismo estava gestando.

No âmbito político, o contexto mundial apresentava uma nova forma de impedir as convulsões sociais e as manifestações dos operários diante da perda de seus empregos, via emergência de Estados totalitários, construídos com base

ao culto de um sentimento nacionalista e por instrumentos de repressão. Mesmo os regimes democráticos, como era o caso dos Estados Unidos, emitiam incansavelmente expedientes ufanistas com campanhas publicitárias otimistas com apelos ao consumo. Dewey (1970) denominou de regimes monolíticos tanto aos totalitarismos quanto à democracia atrelada e convertida em um instrumento da classe capitalista que se impõe sobre a vontade da maioria, criando uma espécie de coesão ideológica. Para ele, o modo democrático americano precisava urgentemente de ajustes para não se igualar aos regimes monolíticos presentes em outras nações, caso contrário incorreria em uma crença tanto utópica quanto a-histórica. No seu entendimento, “a ideia de uma harmonia preestabelecida entre o regime capitalista existente e a democracia é o exemplo de especulação metafísica mais absurda que jamais desenvolveu a história humana” (DEWEY, 1970, p. 163).

A diferença entre os regimes totalitários e democráticos, no final do século XIX e início do século XX, é que, enquanto os regimes democráticos apoiavam-se no desenvolvimento econômico e confiavam na sua estabilidade por meio das relações de produção capitalista, os regimes totalitários apoiavam-se em um nacionalismo extremado como forma de garantir a soberania de Estado. É importante destacar que alguns eventos, no final do século XIX e início do século XX, instauraram um caráter autoritário e antidemocrático para assegurar a soberania nacional, entre eles a unificação da Itália em 1870, Alemanha em 1871, a proclamação da Terceira República Francesa em 1870 e o curto período eduardiano na Inglaterra em 1910. Sobre estes eventos, Hobsbawm (2012) problematizou da seguinte forma:

Se o nacionalismo era uma força histórica reconhecida por governos, a democracia ou a crescente participação do homem comum nas questões do Estado era outra. Os dois eram uma única coisa, na medida em que movimentos nacionalistas nesse período tornaram-se movimentos de massa, e certamente a essa altura praticamente todos os líderes radicais nacionalistas supunham esses dois conceitos como sendo idênticos. Entretanto, na prática, a grande parte do povo comum, como os camponeses, ainda não havia sido atingido pelo nacionalismo, mesmo nos países onde a sua participação na política era levada a sério, e principalmente, as novas classes trabalhadoras, eram impelidas a seguir movimentos que, pelo menos em teoria, punham um interesse de classe, acima de filiações nacionais (p. 162).

Os eventos de cunho nacionalista resultavam de uma instabilidade econômica proporcionada pelo desenvolvimento industrial, que requeria, na mesma proporção da produção, o consumo, mas as fronteiras geopolíticas impediam. O processo de unificação e reordenamento político permitiu o fortalecimento da burguesia, que, apoiada pela condução política do Estado, estabeleceu adequações no modo de produção capitalista, permitindo a sua expansão no processo de troca e de fornecimento de matéria-prima. O processo de produção capitalista consolidou-se com a capacidade de consumo dos mercados e os processos de troca internacionalizados entraram em uma fase concorrencial acirrada, sendo, posteriormente, suplantados pela monopolização de grandes corporações.

No âmbito social, as organizações operárias internacionalizavam-se tal qual o capitalismo e, ante o seu fortalecimento, confrontavam as legislações trabalhistas de cunho burguês. Nos Estados Unidos, tal como em outros países da América Latina no início do século XX, as lutas operárias foram severamente punidas, mas não o suficiente para serem contidas, de forma que o Estado acabou por atender a algumas reivindicações, em especial as referentes à jornada de trabalho e aos salários. Além, é claro, do evento que colocou todas as nações capitalistas em rápida prontidão: a Revolução Socialista na Rússia em 1917.

No âmbito pedagógico, as formulações em ascensão (Pestalozzi, Froebel e Herbart), em especial nos Estados Unidos, contrastavam-se simultaneamente, assim como a organização da sociedade. Essas formulações definiam a função social da educação sob dois princípios opostos: a de transmissão de conhecimentos para seu uso no cotidiano, com a valorização do seu lado prático e secundarizando o seu lado racional, enfatizando apenas aspectos racionais de pouca complexidade, destinados, sobretudo, à formação de aprendizes de ofício ou preparação de uma mão de obra que exigia maior sensibilidade manual do que racional. Esses princípios estavam presentes nas formulações pedagógicas de Pestalozzi e Froebel. De outro lado, a transmissão de conhecimentos em que secundariza os aspectos práticos e supervaloriza os processos intelectivos e racionais, destinando-se a uma camada restrita da sociedade e com a finalidade

de formar quadros dirigentes. Esses princípios estavam presentes nas formulações pedagógicas de Herbart.

E o que aparentemente estava resolvido no âmbito pedagógico, isto é, uma orientação pedagógica eficaz, sob a inspiração de Pestalozzi e Froebel com o uso e manipulação de materiais concretos, ou o seu oposto inspirado na pedagogia via instrução herbartiana, revelaram-se ineficientes no final do século XIX e início do século XX. Por quê? Estariam esses modelos ultrapassados por conta de sua exaltação ao indivíduo ou de proeminência puramente individual com afinidade liberal? E o liberalismo, com o seu universo de contradições, estaria em fase de superação e, por conta do abandono desses princípios, ocorreria em conjunto o abandono de todas as pedagogias que a ele tivesse afinidade? Estas questões requerem respostas mais complexas como foi a própria reorganização do capitalismo sob o processo de mecanização e na mesma intensidade em que o liberalismo se reformulou.

Torna-se evidente que formulações de relevância pedagógica e histórica eram insuficientes para a formação de uma classe operária, que, em função das complexidades que o processo de mecanização impunha, requirava uma formação que contemplasse a qualificação técnica e humana para o trabalho.

A máquina, ao se tornar o centro da produção industrial, impôs novos modelos de operações, e o que antes era simples no processo artesanal e manufatureiro, tornou-se complexo no processo mecânico, exigindo treinamento, aprendizagem, formas que, até então, não requeriam esforço intelectual. Mesmo em um processo mecânico repetitivo, exige-se uma disposição intelectual treinada, assim o treinamento da memória, utilizado na escola para fatos, nomes, datas e conceitos, servia, de alguma forma, para manter a memória ativa e obter êxitos nos processos de produção, os quais, embora repetitivos, necessitavam de operações conectadas entre o trabalho manual, o uso da memória e a velocidade da máquina. A pedagogia herbartiana, ao enfatizar uma aprendizagem individual via instrução e rigidez disciplinar, proporcionava a adequação aos processos mecânicos e industriais, portanto, era tão mecânica quanto às fábricas de Henry Ford (1863-1947), mas não atendia aos interesses da classe trabalhadora e nem permitia a sua permanência no processo de escolarização.

Assim, faltavam no âmbito pedagógico, alguns elementos que proporcionassem, além do mecânico, a ruptura com as posturas individualistas, uma vez que, no novo método de produção, apesar de ter a máquina como centro, as operações se davam de forma coletiva e interdependentes. Era necessária uma formação que privilegiasse a consciência coletiva e o espírito de solidariedade na produção. O relógio-ponto e o apito das fábricas, condições físicas materiais e objetivas, eram insuficientes, foi necessário um relógio ponto moral, internalizado, em cada um dos operários e em todos ao mesmo tempo.

Esta lacuna favorece o desenvolvimento das formulações pedagógicas deweyanas nos Estados Unidos. Com o intuito de equacionar no âmbito pedagógico as desigualdades sociais e as diferentes orientações pedagógicas, ele apresentou uma síntese que contemplava o caráter prático, naturalista e espontaneísta pestalozziano e froebeliano, mas não abandonava o caráter racional, formal e reflexivo herbartiano.

### **5.1. John Dewey: entre o trabalho mecanizado e fordista e a formação humanista**

Contrário aos antagonismos entre teoria e prática, entre memorização e ação, entre espontaneísmo e cientificidade, entre a ação individual e coletiva, este educador lançou suas propostas sob bases equalizadoras, comparando a vida escolar com um grande laboratório da vida social, no qual o experimento educacional ocasionaria reflexos imediatos na vida em sociedade. Para Dewey (1959a, p. 302-03), “o método do laboratório é a descoberta das condições sob as quais o labor e o trabalho podem se tornar intelectualmente fecundos e não meramente produtores de coisas exteriores”. Essa passagem é significativa para a compreensão deste autor, porque explicita as suas propostas pedagógicas em busca de um equilíbrio entre o uso da razão e da experiência.

As propostas deweyanas situam-se em um contexto de intensas e complexas mudanças nas relações de produção capitalista nos Estados Unidos, particularmente no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, como visto anteriormente. Dentre elas, destacam-se as transformações da produção agro-industrial de pequenas e médias propriedades, que possibilitaram

o surgimento de grandes corporações e grandes conglomerados econômicos, monopolizando as relações econômicas internas e externas, alterando o ritmo de produção industrial de pequena escala em produção de massa, causando a sensação de desenvolvimento e prosperidade, tanto pela empregabilidade quanto pelo estímulo ao consumo de bens materiais. Esta alteração foi favorecida pelo desenvolvimento nos métodos de produção industrial e fabril fundamentados nos métodos de produção taylorista e fordista. Por outro lado, a concentração econômica impunha um ritmo revolucionário na forma de organização das empresas, em que um açougueiro já não significava apenas um pequeno comerciante ou lojista, mas um empresário de porte nacional e até internacional com centenas de filiais. A administração científica de F. W. Taylor (1856-1915) expandia-se e difundia-se rapidamente, de forma que “[...] Taylor ser tornou um título sintético do uso racional da maquinaria e da força de trabalho para maximizar a produção, paradoxalmente tanto entre os responsáveis pelo planejamento bolchevique como entre os capitalistas” (HOBBSAWM, 2011, p. 79).

A produção industrial que, no final do século XIX, era controlada pela força do trabalho humano, pela qual imprimia um ritmo para a produção de acordo com as capacidades físicas e emocionais dos trabalhadores, passou, no início do século XX, a ser administrada e controlada pela máquina, impondo um ritmo acelerado de produção, que não levava em conta as capacidades físicas, emocionais e psíquicas dos operários. Nesse processo de transição, a força de trabalho humana foi incorporada à produção mecânica e adaptada ao ritmo de funcionamento e velocidade da máquina, desconsiderando as necessidades humanas. O método de produção fordista, expressão deste estágio na produção industrial, estimulava os trabalhadores por meio do pagamento de altos salários aos seus empregados. Essa compensação salarial desencorajava os trabalhadores de lutarem e se organizarem em sindicatos, criando divisões entre os operários e contribuindo para a recomposição da hegemonia da produção capitalista burguesa devido ao aumento da produção.

Neste cenário de transição entre o trabalho manual e mecanizado, entre a pequena e a média propriedade agrícola e industrial e o surgimento de grandes corporações (*big business*), houve o estabelecimento de um novo padrão de riqueza, mas que conservava os pressupostos liberais dos padrões anteriores. A

produção em massa já era uma marca histórica nos Estados Unidos, bem antes da virada do século XX. Esse período pode ser assim descrito:

O mundo inteiro em 1875 tinha talvez 62 mil locomotivas, mas o que era essa demanda comparada aos 400 mil relógios produzidos nos Estados Unidos em um único ano (1855), ou os rifles demandados pelos 3 milhões de soldados federais e confederados, entre 1861 a 1865? Consequentemente, os produtos mais claramente tendentes a seguir a linha de produção em massa eram aqueles que pudessem ser usados por um número muito grande de pequenos produtores, como fazendeiros e costureiras (as máquinas de costura), em escritórios (a máquina de escrever), bens de consumo como relógios, mas acima de tudo, as pequenas armas e munição de guerra. Esses produtos eram de algum modo especializado e atípico. No final do século XIX, a superioridade tecnológica dos Estados Unidos, na produção em massa, superava a produção inglesa, alemã e francesa juntas. (HOBBSAWM, 2012, p. 82).

Entretanto a riqueza obtida pelo aumento da produção não era compartilhada com todos, ao contrário, estava concentrada e monopolizada nas mãos das grandes corporações. De acordo com Hobsbawm (2011, p. 55):

No final do século XIX, os Estados Unidos, com seu enorme potencial de consumidores, já tinham em vista um mercado de massas de bens padronizados de nível médio, mas até ali o mercado de massa dos pobres ainda ficava entregue às pequenas empresas, que achavam que valia a pena ser fornecedor dos pobres.

No âmbito social, a estrutura não foi alterada com as mudanças impostas pelo processo de mecanização, ao contrário, consolidou uma rigidez hierárquica ainda maior, que impedia a mobilidade social. E mesmo com o grande fluxo de imigração e o crescimento da classe operária, a forma de organização da sociedade manteve-se inalterada, apesar de alguns dilemas colocarem em risco a convivência social. Os dilemas proporcionados pela submissão do homem à máquina, próprio do método de produção fordista, não favorecia a comunicação entre as pessoas e, embora reunisse grupos humanos em espaços de proximidade entre homem e máquina, dificultava o estabelecimento de uma relação social.

Na análise deweyana, o fato de os indivíduos exercerem atividades em comum ou mesmo ocuparem funções e espaços em atividades comuns não

caracteriza o estabelecimento de uma relação social. De acordo com ele (1959a , p. 5), “os indivíduos não constituem um agrupamento social por trabalharem todos para um fim comum. As partes de uma máquina funcionam em conjunto para a obtenção de um resultado comum, mas não forma por isso uma comunidade”. Acrescenta este autor:

[...] não é por viverem em proximidade material que as pessoas constituem uma sociedade, às vezes um livro ou uma carta podem estabelecer, entre seres humanos afastados milhares de quilômetros um do outro, um elo mais estreito do que o existente entre pessoas sob o mesmo teto (DEWEY, 1959a, p. 5).

Isto significa que a comunicação entre os seres permite o estabelecimento de um elo social muito mais eficaz do que a ocupação de espaços comuns. Implica asseverar que o método de trabalho fordista, embora colocasse os trabalhadores em espaços de proximidade para a execução de atividades em comum, não garantia e nem favorecia a existência do estabelecimento de uma relação social. Deste modo, a ausência da comunicação favorecia o espírito individualista. É justamente a comunicação deficitária que Dewey (1959a) critica ao afirmar:

Não se podem transmitir fisicamente tais coisas de uma a outra pessoa, do modo como se passam tijolos de mão em mão; não se podem dividir, como se parte um bolo em pedaços materiais. Para a comunicação assegurar a participação em uma compreensão comum, necessitará assegurar análogas disposições emotivas e intelectuais. (DEWEY, 1959a, p. 4).

Cumprido destacar que o processo de industrialização acentuou e favoreceu o espírito individualista e impulsionou mudanças no comportamento, hábitos e no modo de pensar do cidadão americano. Kilpatrick<sup>95</sup> (1967) ressalta que o resultado social da crescente industrialização que se processou nos Estados

---

<sup>95</sup> William Heard Kilpatrick (1871-1965) foi um pedagogo americano, desenvolveu pesquisas em cooperação com John Dewey. Atuou como professor de matemática em várias instituições, entre elas a Universidade de Johns Hopkins e a Columbia University. É considerado como um dos principais intérpretes e seguidores de Dewey e defensor da educação progressista e do método de projetos, que combinou as últimas teorias psicológicas sob o ponto de vista pragmático como forma de romper com o ensino tradicional. Dentre as suas obras se destacam: *Filosofia da Educação*, 1923; *Bases de negociação informal sobre o método de ensino*, 1925; *Educação para uma civilização em mudança*, 1926; *Educação e crise social, uma proposta de um novo programa escolar*, 1932, *A função social, cultural e docente da escola*, 1946 (BEREDAY; VOLPICELLI, 1963, p. 33).

Unidos e a crescente divisão do trabalho provocou um quadro de interdependência crescente e dependência do indivíduo no mesmo processo, colocando as velhas certezas em dúvida.

A escola passou a desempenhar uma dupla finalidade, superar o ensino fundado em métodos tradicionais e educar o homem para a vida social, entendida esta como movida pelo novo ritmo imposto pelos processos de produção fabril, fundado na especialização, que, para Kilpatrick (1967, p. 51), “[...] estabelece um espírito egoístico pelo resto da coletividade, aumenta a rivalidade entre os grupos e entre as classes”. A proposta do autor vai em direção à necessidade de evitar o egoísmo e assegurar a cooperação. Por esta razão, constitui-se finalidade da educação “[...] criar um novo sentimento na relação do trabalho com o processo social, voltado para estimular o interesse pelo grupo social e pela cooperação” (KILPATRICK, 1967, p. 51).

Esta era uma exigência imposta pelas novas formas de organização do trabalho baseadas nos métodos fordista e taylorista. Estes modelos permitiam o aumento de produção, mas não garantiam o consumo na mesma proporção, estabeleciam uma socialização do trabalho, enquanto a sua apropriação continuava organizada nos moldes capitalistas, isto é, individualizadas e reservadas exclusivamente ao dono dos meios de produção. Embora, de um lado, havia a expansão da oferta de empregos, do outro, não havia garantias de estabilidade econômica ao trabalhador, ao contrário, a rotatividade e a instabilidade demonstravam que os salários continuavam aquém das necessidades sociais básicas.

Diante deste cenário, Dewey (1967, p.129) defendia uma escola que “[...] não poderia ser, apenas, a casa onde se vão estudar alguns fatos e algumas habilidades mecânicas previamente determinadas pelos programas fixos”. Como aprender a ser honesto sem praticar a honestidade? Como aprender a tolerância sem ser tolerante? Como aprender a solidariedade sem ser solidário? Como aprender a ser democrático sem participar das decisões sobre o seu país? Como aprender a ter um sentimento de pertencimento sem se envolver com as questões econômicas, sociais e políticas de seu país? Entendia que as lições escolares sobre estes valores não poderiam ser despertadas sem um teor de praticidade e experiência e sem um sentimento nacionalista. Defendia ser preciso tocar e falar

ao coração das crianças. Por esta razão, o autor propunha que a escola fosse um laboratório da vida social, com reflexos imediatos de todos os seus aspectos. A transcrição seguinte revela o credo pedagógico deweyano e sintetiza a sua concepção de sociedade e educação.

A nossa análise salientou o fato de que esta reorganização educativa não pode realizar-se tentando-se meramente dar preparo técnico para as indústrias e profissões do modo como são exercidas atualmente, e muito menos limitando-nos a reproduzir nas escolas as existentes condições industriais. O problema não é tornar as escolas outros tantos apêndices da indústria e do comércio, e sim utilizar os fatores da indústria para tornar a vida escolar mais ativa, mais cheia de significações imediatas, mais associada à experiência extra-escolar. O problema não é de fácil solução. Há o perigo permanente de que a educação perpetue as velhas tradições em benefício de alguns poucos escolhidos, e que efetue sua adaptação às novas condições econômicas mais ou menos sobre a base da capitulação em face dos aspectos não transformados, não racionalizados e não socializados de nosso defeituoso regime industrial. Para dizer-se em termos mais concretos: há o perigo de que na teoria e na prática se interprete a educação vocacional como sendo a educação para os ofícios, ou como sendo a chamada educação profissional, isto é, como meio de conseguir-se eficiência técnica para futuras atividades especializadas. A educação tornar-se-ia então um instrumento para perpetuar, imutável, a existente ordem industrial da sociedade, em vez de atuar como meio para sua transformação. Não é difícil de definir-se, de modo formal, essa desejada transformação. Ela significa uma sociedade em que todas as pessoas se ocupem com alguma coisa que torne a vida delas mais dignas de ser vivida, e que, por conseguinte, torne mais perceptíveis os elos que ligam os indivíduos entre si – e que suprimem as barreiras que os distanciam. Ela denota um estado de coisas em que o interesse de cada um pelo próprio trabalho seja livre e inteligente, e gerado pela afinidade desse trabalho com as aptidões dos indivíduos. É inútil dizer que estamos longe desse estado social; e no sentido literal e quantitativo, poderemos, talvez jamais atingi-lo. Mas, em princípio, as espécies de mudanças sociais já operadas orientam-se nessa direção. Agora, mais do que nunca, existem abundantes recursos para essa realização. Dada a vontade inteligente para tal empresa, nenhum obstáculo insuperável se lhe atravessarão no caminho. O triunfo ou o mau êxito nessa realização depende mais da adoção de métodos educativos apropriados a efetuar essa transformação, do que de qualquer outra coisa. Pois essa mudança é essencialmente a mudança da qualidade de atitude mental – uma mudança educativa. Isso não significa que podemos transformar o caráter e o espírito com instrução e exortações diretas, independentemente da transformação das condições industrial e política. (DEWEY, 1959a, p. 348-349).

Com este intuito, a escola assumiria uma função social mediadora diante das novas exigências sociais, contudo, alertava Dewey, havia o risco de torná-la apenas uma cúmplice ou um apêndice deste processo. Até porque, ao subordiná-la ou adaptá-las às profissões industriais, colocaria suas atividades em submissão às classes sociais detentoras de poder econômico, priorizando o critério de definição de futuras profissões condicionadas e determinadas compulsoriamente às oportunidades econômicas pela burguesia. Portanto, para este autor:

Torna-se imperativa a necessidade de uma educação que familiarize os operários com os fundamentos e alcance científicos e sociais de sua atividade, porque os que não a tiveram recebido degradar-se-ão inevitavelmente ao papel de apêndices das máquinas com que trabalham. [...] Agora este tem que adaptar à sua máquina, em vez de seus instrumentos adaptarem aos seus objetivos. Ao mesmo tempo em que se multiplicaram as possibilidades intelectuais da indústria, as condições tendem a fazer que a indústria para as grandes massas seja menos um recurso educativo do que era nos tempos da produção manual para os mercados locais. A responsabilidade da compreensão das possibilidades intelectuais inerentes ao trabalho se devolve, assim, para a escola. (DEWEY, 1959a, p. 347).

Este estágio requeria conteúdos intelectuais e possibilidades culturais infinitamente maiores do que em tempos anteriores. A divisão de tarefas, socialmente determinada pelos processos mecanizados, remete para a escola uma nova função: a formação humana vinculada à formação profissional. A formação humana refere-se à preservação de valores, tais como cooperação, solidariedade, honestidade, entre outros, necessários para o bem comum e para a convivência social.

Em relação à formação profissional, na visão deweyana, era necessário ter em mente que a indústria empregava o melhor das energias de um número cada vez maior de pessoas e deixou de ser um processo empírico. Ela empregava sua técnica conjugada às descobertas matemáticas, físicas, químicas, bacteriológicas, entre outras. Sob esta perspectiva, alerta Dewey (1959a) sobre o risco de tornar a educação um ensino preparativo para as atividades industriais.

Esta organização educativa não pode realizar-se tentando meramente dar preparo técnico para as indústrias e profissões do modo como são exercidas atualmente, e muito menos limitando-nos a reproduzir nas escolas as existentes condições industriais. O problema não é tornar as escolas outros tantos apêndices da indústria e do comércio, e sim utilizar os fatores da indústria para tornar a vida escolar mais ativa, mais cheia de significações imediatas, mais associada à experiência extra-escolar. O problema não é de fácil solução. Há o perigo permanente de que a educação perpetue as velhas tradições em benefícios de alguns poucos escolhidos, e que efetue sua adaptação às novas condições econômicas mais ou menos sobre a base da capitulação em face dos aspectos não transformados, não racionalizados, não socializados de nosso defeituoso regime industrial. (DEWEY, 1959a, p. 348-49).

Cumprе salientar que, no final do século XIX, o padrão de organização da escola pública norte-americana estabelecia uma periodização de oito anos para a escola elementar, quatro anos para a escola secundária e quatro anos para o colégio, o qual tinha uma finalidade prioritariamente profissional. No início do século XX, conforme (BUTTS, 1963, p.8), “[...] houve uma alteração e a periodização da escola elementar de seis anos vinculou-se de acordo com a faixa etária, isto é, entre seis a doze anos de idade”, seguindo-se a escola secundária júnior entre 13 a 15 anos de idade e a escola secundária sênior entre 16 a 18 anos de idade e, posteriormente, o ingresso no colégio que se mantinha profissionalizante. Para ingressar no colégio, os estudantes faziam um teste vocacional para identificar as suas habilidades e eram encaminhados de acordo com elas. No entendimento deweyano, os testes vocacionais não eram confiáveis porque selecionavam os mais aptos e os menos aptos para o exercício de funções na sociedade de acordo com a oferta profissional do momento, coibindo a liberdade de escolha e se convertendo em uma atitude antidemocrática.

## **5.2. Dewey, Pestalozzi e Froebel: convergências e divergências.**

A pedagogia pestalozziana, conforme discutida na seção anterior, tinha vários adeptos nos Estados Unidos, entre eles Henry Barnard, que divulgou amplamente suas propostas pedagógicas. Havia uma razão especial para esta adesão, expressa com muita propriedade pela doutora Arce (2002, p. 123):

Se a pedagogia pestalozziana não conseguiu deixar de se enredar na ideologia burguesa de adaptação dos indivíduos ao cotidiano alienado da sociedade capitalista, a despeito das preocupações de Pestalozzi para com os males que assolavam os pobres de sua época, a pedagogia de Froebel contribuiu de forma ainda mais decisiva para a reprodução da alienação gerada pela sociedade burguesa, ao desligar-se até mesmo daquelas preocupações com os sofrimentos reais dos pobres.

John Dewey concordava com vários pressupostos pestalozzianos, em especial a crítica que fez ao caráter eminentemente autoritário que as escolas imprimiam às crianças. Entretanto divergiu da valorização da criatividade centrada na individualidade das crianças, porque considerava que a aprendizagem ocorria por meio de troca de experiências entre as crianças e porque acreditava que a criatividade era um recurso da inteligência para soluções de questões práticas do cotidiano. Em relação ao uso e à funcionalidade de objetos concretos na aprendizagem, Dewey (1967) apresentou algumas objeções, em especial aos processos de redução de conhecimento via sentidos, alertando para o risco de desvios e associações no uso de determinados materiais. Tomou, como exemplo, uma gravura ilustrativa para demonstrar uma operação matemática em que se tenta provar que dois mais dois são quatro. Nesta gravura, “[...] são apresentados passarinhos na operação, o que ocorre é que a atenção da criança foge para a imagem do passarinho e não para a operação, essa é uma forma de associação equivocada” (DEWEY, 1967, p. 87). A psicologia pestalozziana continha algumas lacunas na opinião de Dewey, isso porque

A justa insistência de Pestalozzi sobre a utilização ativa dos sentidos, em substituição ao método de fazer decorar palavras, concretizou-se, na prática escolar, em esquemas para lições de coisas destinadas a familiarizar os discípulos com todas as qualidades das coisas escolhidas. O erro é o mesmo: em todos esses casos presumem-se que se devem conhecer as propriedades dos objetos antes que estes possam ser inteligentemente usados. O fato é que os sentidos são usados normalmente no curso do inteligente uso das coisas, isto é, do uso com um objetivo, desde que as qualidades percebidas sejam fatores com que devemos contar para a realização de nosso intento. É prova disto, a atitude diversa de um menino a fabricar, por exemplo, um papagaio (pipa), a atender à textura fibrosa e outras qualidades da madeira, ao tamanho, ângulos e proporções das partes, e a de outro menino em uma lição de coisas sobre um pedaço de madeira, na qual unicamente a madeira e suas

propriedades constituem o assunto da lição. (DEWEY, 1916, p. 199, tradução nossa)<sup>96</sup>.

Embora reconhecendo e fazendo algumas objeções às formulações pestalozzianas, havia o reconhecimento de que suas propostas continham um teor pedagógico importantíssimo, por enfatizarem o interesse das crianças e propiciarem o experimentalismo para a sua validação.

Em relação à Froebel<sup>97</sup> (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, cumpre salientar que a sua experiência na Alemanha inspirou muitos educadores norte-americanos, entre os quais Elizabeth Peabody (1804-1894)<sup>98</sup>. Os jardins da infância, fundados entre 1860 a 1870 nos Estados Unidos, de cunho privado, eram destinados, inicialmente, a imigrantes alemães e tinham por finalidade preservar a língua e a cultura alemãs. Aos poucos, foi se expandindo para todo território americano. Em sua fase de expansão inicial, destaca-se Elizabeth Peabody, uma especialista em Froebel e defensora do movimento feminista americano. Sugeriu que os professores, nesta modalidade de ensino, deveriam ser mulheres, em especial mães, rompendo com a ideologia da figura materna corrente da época de que a mulher deveria fazer apenas serviços domésticos.

<sup>96</sup> *Pestalozzi's just insistence upon the active use of the senses, as a substitute for memorizing words, left behind it in practice schemes for object lessons intended to acquaint pupils with all the qualities of selected. The error is the same: in all these cases it is assumed that before objects they can be intelligently used, their properties must be known. In fact, the senses are normally used in the course of the intelligent (that is, purposeful) use of things, since the qualities perceived are factors to be reckoned with in accomplishment. Witness the different attitude of a boy in making, say, a kite, with respect to the grain and other properties of wood, the matter of size, angles, and proportion of parts, to the attitude of a pupil who has an object-lesson on a piece of wood, where the sole function of wood and its properties is to serve as subject matter for the lesson.* (DEWEY, 1916, p. 199).

<sup>97</sup> Friedrich August Froebel (1782-1852) nasceu na Alemanha, aprendeu ler, escrever e calcular com o pai, estudou filosofia e ciências naturais. Foi educador e diretor de uma escola em Frankfurt. No âmbito pedagógico, a sua carreira foi marcada pela valorização de atividades práticas e do cotidiano. Em 1807, tornou-se preceptor em tempo integral dos filhos da baronesa Caroline Von Holzhausen. Em 1826, publicou a sua mais importante obra, *A educação do homem*. Em 1837, fundou o Instituto de Educação Intuitiva para a auto educação no qual pretendia criar um ambiente que fornecesse materiais para a criança expressar, de maneira intuitiva, seu interior. Os brinquedos criados para estes fins foram denominados de "dons". Em 1840, fundou o primeiro jardim de infância (Kindergarten) na cidade de Blankenburg. Em 1844, publicou *O livro de músicas da mãe*, destinado ao trabalho no Kindergarten. Em 1851, foram proibidos todos os jardins de infância na Alemanha, por Froebel ter sido acusado de ateísmo e de ser socialista, esse fato deveu-se em parte a uma confusão com o seu sobrinho comunista, apesar das alegações de Froebel de nunca ter se envolvido com política (ARCE, 2002, p. 76).

<sup>98</sup> Elizabeth Peabody (1804-1894) foi uma educadora norte-americana que fundou, em 1860, a primeira escola destinada a crianças abaixo de cinco anos, e se inspirou no modelo pedagógico de Froebel e na forma de organização das escolas infantis da Alemanha (THE NEW ENCYCLOPEDIA BRITANNICA, 1991, vol. 9).

Entendia que, ao atuar como professora, romperia com esta ideologia. A questão controversa era que o critério de seleção, para atuar nesta modalidade, era o da boa vontade, isto é, baseado no voluntarismo das mães.

A segunda fase de expansão dos jardins da infância, financiada com recursos públicos, é denominada, na historiografia educacional americana, como “americanização dos kindergartens” (ALTENBAUGH, 2003, p. 195), e atraiu o interesse de muitos educadores. Destacam-se, nesta fase, algumas personalidades importantes no projeto de divulgação e expansão das ideias froebelianas: William Harris (1935-1909); Susan E. Blow (1843-1916) e Alice Putnam (1841-1919), responsáveis pelo processo de americanização dos “kindergartens”.

O processo de expansão, na opinião de Altenbaugh (2003, p. 193), “[...] ocorreu com Susan Blow e com o superintendente da educação William Torrey Harris onde o número de alunos matriculados nos jardins da infância saltou de 68, em 1873, para 7.820, sete anos mais tarde” (ALTENBAUGH, 2003, p. 195). Houve um crescimento progressivo, de forma que, em 1898, aproximadamente 200.000 crianças eram atendidas nos jardins de infância e, por volta de 1910, este quadro tinha virtualmente dobrado. Na interpretação deste autor:

[...] a expansão dos Jardins da Infância coincidia também com o processo de imigração europeia nos Estados Unidos, e com isso, eles tinham uma dupla finalidade: socializar por meio das brincadeiras e dos jogos, considerando as propostas froebelianas, e também contribuir para o processo de aculturação por meio do ensino da língua inglesa, dos símbolos nacionais e o patriotismo americano. Entretanto o mesmo não ocorria com as crianças afro-descendentes para as quais quase não havia Jardins da Infância. Para as crianças afro-americanas, era destinada uma escola voltada para a formação profissional ou atividades ligadas ao trabalho cotidiano braçal e servil, tais como lavar, passar, jardinagem, tarefas de zeladoria, para preparar essas crianças para assumir empregos de baixa remuneração braçais em uma sociedade segregada. (ALTENBAUGH, 2003, p. 195)<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup> *The emphasis on socialization increased as many public schools absorbed the charity and private kindergartens and as the growing number of southern and eastern European immigrants and their children residing in American cities alarmed many native-born Americans. With the onset of World War I, the presence of millions of foreigners caused Americans to look to the schools as instruments of acculturation. The process began with kindergarten. Educators increasingly saw kindergartens as having an important role in assimilation-instilling patriotism, teaching English, and promoting American culture. Among African American children, however, particular in the South, the kindergarten movement seriously lagged behind the rest the country. Even as private*

A introdução dos jardins da infância e, em especial, da educação primária, de acordo com Veblen (1974, p. 450), “[...] está relacionada ao desenvolvimento nas comunidades industriais adiantadas”. Entretanto há muitas divergências no que diz respeito à orientação disciplinar, mental e espiritual, diferença esta movida, sobretudo, pela configuração cultural e econômica, sendo que a classe ociosa<sup>100</sup>, que ocupava posições privilegiadas na sociedade, impunha uma orientação pedagógica voltada para a proficiência e habilidades intelectuais, enquanto que, à classe trabalhadora, dava-se ênfase às atividades manuais e disciplinares. No processo educacional, a mulher passou a ocupar um papel fundamental, apesar de pertencer à classe ociosa, ela saiu da ociosidade para o mundo do trabalho. Na opinião deste autor, os jardins da infância adquiriram uma finalidade utilitária, porque os pais não tinham onde deixar os filhos para irem trabalhar, os quais serviram como uma excelente solução para esse fim.

A tendência peculiar não emulativa da disciplina do jardim-de-infância e a índole similar da influência do jardim-de-infância na educação primária devem ser encaradas em conexão com a atitude espiritual típica das mulheres da classe ociosa nas modernas circunstâncias da situação econômica. A disciplina do jardim-de-infância atinge o ponto mais alto nas comunidades industriais adiantadas, quando aí existe um grupo considerável de mulheres inteligentes e ociosas, e quando o sistema de status abrandou um pouco seu rigor sob a influência desintegradora da vida industrial e na ausência de um sistema consistente de

---

*kindergartens began to appear, whether in the north or the south, vocational education seems to have won out over froebelianism in most kindergartens for African American children. Because of perceived racial inferiority, educators saw such training as more appropriate than play, many of the activities stressed work-type skills such as washing, gardening, ironing, janitorial duties, and house cleaning to prepare these children to assume menial low-paying jobs in a segregated society.* (ALTENBAUCH, 2003, p. 195).

<sup>100</sup> O termo ócio ou ociosidade é utilizado por Veblen (1974, p. 297) como uma alusão ao desenvolvimento das sociedades desde as primitivas até as atuais e, em cada momento, configurou-se em planos diferentes. Entretanto, na sociedade atual industrial, a ociosidade refere-se em especial a uma situação de privilégio de uma classe social em relação à outra, isto é, a classe dos proprietários, que, na visão deste autor, instituiu tanto da ociosidade quanto da propriedade, coincidem, ocorrem no mesmo processo histórico. Assim, este autor considera que a ociosidade consiste em deter o controle de propriedade tanto do homem sobre a natureza quanto do homem sobre outros homens, e entre os homens sobre as diferenças de gênero, culturais e econômicas. Em sua obra *A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições*, traduzido por Olívia Krahenbuhl, e publicado pela editora Abril Cultural em 1974, Thorstein Veblen faz várias alusões ao ideal de ociosidade almejado pelas classes, consideradas por ele como superiores, e, no intuito de conservação de seu status, essas classes se responsabilizam por um sistema educacional adequado a esta ordem, que, em dado momento, aparenta ser uma tentativa de resgatar um ideário da nobreza perdida na era industrial.

tradições militares e eclesiásticas. É destas mulheres que a vida industrial recebe o seu apoio moral. Os métodos pedagógicos do jardim-de-infância são mais eficazes com estas mulheres. (VEBLEN, 1974, p. 451).

Os kindergartens, financiados com fundos públicos, eram destinados a crianças de cinco anos de idade e de preferência aos de baixa renda e filhos de trabalhadores assalariados. Os métodos pedagógicos privilegiavam as brincadeiras e os jogos. A organização curricular incluía aulas de dança, música, literatura, teatro, noções básicas e fundamentais de matemática, leitura e escrita, e, ainda, as crianças recebiam alimentação, aprendiam a fazer: a higiene fisiológica, escovar os dentes, pentear os cabelos, tomar banho e seu funcionamento era como uma creche infantil, conforme a conhecemos no Brasil.

Com o aumento da classe média norte-americana no final do século XIX, essas escolas ampliaram o seu atendimento e, com o aumento de matrículas, foi necessário aumentar o quadro de profissionais. À medida que os kindergartens se expandiam, os problemas relacionados com a qualificação profissional e a metodologia adquiriam a mesma proporção, provocando debates acirrados entre os intelectuais e os meios científicos. Em meio a estas divergências, criou-se um movimento denominado “*child-study*”, liderado pelo psicólogo norte-americano G. Stanley Hall (1844-1924), que se opunha à organização e à metodologia dos kindergartens. Hall fundamentava suas teses com base em estudos e experimentos científicos inspirados em William Thierry Preyer (1841-1897)<sup>101</sup>, com o intuito de aplicar a teoria evolucionária de Darwin ao estudo do desenvolvimento mental, adaptando a formulação clássica entre o desenvolvimento intelectual da criança e o seu desenvolvimento biológico. Na interpretação de Abbud (2011, p. 57):

Apesar das críticas ao método froebeliano, Hall reconhecia suas contribuições e concordava com certas ideias de Froebel, tais como a de que existem diferentes estágios do desenvolvimento, em que se inclui a infância; que sentimentos e instintos são bases para o desenvolvimento do homem; que a auto atividade é um indicador dos interesses e habilidades da criança. Entretanto Hall considerava necessário reinterpretar Froebel e o Kindergarten, tendo como base o estudo da natureza da criança, e assim

---

<sup>101</sup> William Thierry Preyer foi um dos fundadores da psicologia infantil, seguidor de Charles Darwin, autor de várias obras, entre as quais *A alma da criança*, de 1882, que causou bastante impacto nos círculos intelectuais de psicologia da época (SHAPIRO, 1983, p. 111).

eliminar o simbolismo no currículo. Defendia, também, um ambiente mais natural e livre para as crianças.

Esses posicionamentos foram suficientes para acirrar o debate com Susan Blow, que reafirmava, conforme descreve Shapiro (1983, p. 125), “[...] que os estágios do desenvolvimento infantil eram somente simbólicos e não recapitulação da evolução humana e que a brincadeira livre ou o estado de liberdade natural levaria à desordem completa e a um caos moral”. Inclusive os adeptos ao movimento do “*child-study*”, posteriormente, divergiram de Hall, acusando-o de radical nas formulações de seus métodos de pesquisa, em especial os métodos de questionários, que apresentavam um conjunto de dados insuficientes para propor uma reforma educacional, isto porque, inicialmente, atendiam a crianças de uma classe social economicamente mais privilegiada, possuíam, em seus quadros, profissionais treinados e com formação em pedagogia e psicologia. O método de ensino nos “*child study*” era centrado na instrução e a produção de materiais didáticos escritos seguia uma série de rigores considerados científicos. Este movimento se enfraqueceu no final do século XIX.

Em relação aos kindergartens e aos pressupostos froebelianos, uma das críticas de Dewey, contidas no livro *The school and society*, sobre o método utilizado nos jardins de infância, é de que algumas atividades não tinham um teor pedagógico, estavam muito mais relacionadas à recreação ou, simplesmente, a formas de ocupação do tempo. Dewey (1900, p. 127, tradução nossa) esclarece:

O problema peculiar das séries iniciais, é claro, para se apossar de impulsos e instintos naturais da criança, e para utilizá-los de modo que a criança seja levada a um plano mais alto de percepção e julgamento, e equipado particularmente com hábitos mais eficientes; para que ela tenha uma consciência alargada e aprofundada e aumente o seu poder de controle e ação. Quando este resultado não é atingido, o jogo resulta em mera diversão e não no crescimento educativo.

O posicionamento deweyano não soava como uma crítica negativa aos kindergartens, mas alertava sobre a ênfase afetiva dispensada aos alunos na condição de sujeitos de aprendizagem. As professoras, com frequência, assumiam uma função de segunda mãe, de forma tal que a criança dividia a sua afetividade entre a sua mãe verdadeira e a sua professora. Essa dupla

identificação afetiva, nas séries seguintes, causava conflitos em muitas crianças, uma vez que, nessas séries, a figura materna desaparecia bruscamente. Para Abbud (2011, p. 109), “[...] a estratégia de Dewey diante dos froebelianos é manifestar a sua concordância não só com os princípios, mas com a necessidade de expandir para toda a vida escolar os fundamentos do jardim da infância”.

Entretanto diverge de Froebel na concepção de brincadeira e atividades ocupacionais. Para Dewey (1900, p. 128):

[...] a brincadeira para a criança é coisa séria, ela encara como uma atividade, como um projeto de vida, como um objetivo a ser alcançado, estabelece finalidades, na maioria das vezes egocêntricas, mas que são importantes para o seu desenvolvimento mental, psíquico, motor.

A crítica deweyana sobre a pedagogia froebeliana refere-se à falta de um conhecimento mais aprofundado sobre os princípios fisiológicos e psicológicos do desenvolvimento da criança e ausência em suas explicações de um vínculo mais articulado à vida social, muitas vezes, embaraçosos e artificiais. A objeção deweyana é de que

[...] as condições sociais e políticas da Alemanha eram tais, que era impossível conceber uma continuidade entre a vida social cooperativa livre do jardim infantil e a do mundo lá fora. Assim, ele não conseguia conceber as ocupações da sala de aula como reproduções literais dos princípios éticos envolvidos na vida em comunidade, estes últimos eram frequentemente demasiado restritivos e autoritários para servir de modelos plausíveis. Desta forma, foi compelido a pensar neles como símbolos de princípios abstratos éticos e filosóficos. (DEWEY, 2002, p. 105).

Em relação às atividades criativas e imaginativas, a pedagogia froebeliana as considera como uma expressão e interpretação natural da infância, incluindo o jogo do “fazer de conta”. Todavia essas representações simbólicas, na interpretação deweyana, são decorrentes do mundo em que a criança vive e são tão reais a elas como o são para os adultos, é o caso das bonecas, dos carros, das casinhas, dos joguinhos de panelinha e outros objetos que, em miniatura, representam as invenções humanas. Para este autor,

Tem havido uma curiosa, quase irresponsável, tendência no jardim infantil para pressupor que, já que o valor da atividade

reside naquilo que representa para a criança, os materiais utilizados devam ser os mais artificiais possíveis, devendo afastar-se cautelosamente as crianças dos objetos e atos reais. Assim, ouvimos falar de atividades de jardinagem que são levadas a cabo borrifando grãos de areia para fazer crescer sementes; a criança varre e limpa um quarto a fingir com vassouras e panos; põe uma mesa usando apenas papel cortado e liso e mesmo assim em função de formas geométricas e não com o desenho dos pratos. (DEWEY, 2002, p. 107).

A objeção deweyana remete-se para o fato de que, para as crianças, as tarefas que fazem em seu cotidiano familiar, tais como lavar louça, limpar o pó, arrumar o quarto, entre outras, estão impregnadas de valores que se ligam a tudo com que os mais velhos se preocupam e não são meras atividades imaginativas ou criativas. Deste modo, tanto quanto as circunstâncias o permitam, os materiais didáticos nos jardins infantis devem ser reais, diretos e óbvios. E, pela forma como muitos educadores entendiam, estava sendo criado um outro mundo infantil, desconectado e desvinculado da realidade social no qual a criança estava vivendo. O entendimento deweyano é de que os materiais e objetos disponibilizados às crianças, além de reais, deveriam possuir valores sociais organizados didaticamente para melhorar as atividades de cooperação, já que estas situavam-se em experiências e circunstâncias reais e não apenas imaginativas ou simbólicas.

Como proponente de uma intervenção educativa que pudesse melhorar as atividades de cooperação, Dewey opôs-se ao método de ensino froebeliano porque estabelecia uma ruptura no processo de escolarização, isto é, criava um mundo infantil distanciado da realidade social e a sua aplicação nos níveis de ensino posterior aos jardins de infância não permitia aprofundar questões mais complexas e que requeria o uso sistematizado da razão. O método de ensino herbartiano, por sua vez, centrado em atividades essencialmente racionais, não levava em conta o estágio de desenvolvimento infantil, deixando transparecer que a criança já estava preparada para a aprendizagem. Em ambos os métodos, havia a predominância da aprendizagem centrada nas potencialidades individuais sem levar em conta o seu uso social. Dewey considerava como propósito fundamental da atividade escolar o desenvolvimento da criança, muito mais do

que sua própria instrução, pelo aproveitamento inteligente, nos trabalhos didáticos, dos interesses e da motivação peculiares das crianças.

### **5.3. O método instrucional herbartiano e as objeções deweyanas**

O ensino, para Herbart (1971, p. 91), “[...] diz respeito a coisas, formas e sinais”. Sob esta definição, considera que tudo aquilo que se apresenta aos jovens como objeto de observação pode ser considerado uma forma de ensinamento e de educação. Ele entende que o ensino atua como um instrumento de educação. Sob este aspecto, a educação é definida como atitude de mudança ou de transformação de comportamento, hábitos e modos de ver e agir. O ponto de partida para que haja uma educação é a observação.

A educação através do ensino considera ensinamento tudo aquilo que se apresenta ao jovem como objeto de observação. Inclui-se aqui a própria disciplina a que ele é submetido. Esta será muito mais eficiente como modelo de uma energia que mantém a ordem, do que atuaria como inibição direta de maus hábitos, que se costuma designar de uma maneira demasiado pomposa: emenda dos próprios erros. (HERBART, 1971, p. 18).

A contraposição deweyana, a este respeito, situa-se no fato de estabelecer um conjunto objetivo no que diz respeito às formas, ou seja, a formalização de tudo que pode ser observado. De forma sutil, Dewey (1980a) apresenta outra versão que leva em consideração não só o evento físico, objetivado, mas a receptividade, com base nas respectivas intenções.

A flor é a coisa que ela é imediatamente, e também é um meio para a uma conclusão, é o caso de tomar e dar a flor. Essa ação possui uma comunicabilidade potencial. Ao possuir um significado, um evento é ao mesmo tempo finalidade e consequência com características peculiares e integrais que se consolidam. (DEWEY, 1980a, p. 38).

Neste exemplo, sua defesa é que não se tem dois eventos separados: flor e intenção, isto é, há uma noção de totalidade no evento, ou seja, ninguém chega com o discurso de que essa flor tem a intenção de agradecer, ou de conquistar,

ou de parabenizar, ainda mais se, nas mãos, não existir flor nenhuma. Ou seja, a flor é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento que se definem ou não pela intenção. Ninguém recebe de presente a intenção, esta é sempre secundarizada pelo objeto. Este processo é o mesmo na comunicação e na intencionalidade que ocorre na sala de aula, ambas explicitam imediatamente a finalidade da transmissão.

Em outras palavras, na concepção deweyana, não existem neutralidades intencionais e nem instrumentais. Assim, o professor, ao transmitir determinados conteúdos, estabelece vínculos de concordância ou discordância, isso implica afirmar que, de uma forma ou de outra, há um envolvimento entre o conhecimento produzido e a experiência pessoal diante deste conhecimento, de forma direta ou mediada por um instrumento didático. O instrumento didático tanto pode ser escrito como oral. Diferentemente da teorização de Herbart (1971), que caracteriza a eficiência do ensino e da educação por meio da expressão oral, por entender que é essencial para que ocorra um processo de ensino. Assim se expressa a respeito:

São as circunstâncias que determinam se são necessárias muitas ou poucas palavras para exprimir as próprias emoções. Um espírito reservado, que jamais transborda pela fala, uma voz sem gravidade nem altura, uma expressão sem qualquer diversificação de cambiantes, incapaz de expressar a indignação com dignidade e a aprovação com alegre afeto – tudo isto de nada ajudaria a melhor das boas vontades e embaraçaria a mais subtil sensibilidade. Quando se educa, é preciso falar muito. E há que improvisar, podendo-se prescindir, é certo, do artifício, mas não da forma. (HERBART, 1971, p. 41).

Sob este aspecto, Dewey apresenta algumas considerações que se contrapõem a esta afirmativa quando introduz o conceito de “*reflexos sinalizadores*” (DEWEY, 1980a, p. 35). Os reflexos sinalizadores são denominados por ele como estímulos que permitem respostas diretas e orgânicas, relacionadas, sobretudo, às atividades musculares e servem para estimular a observação de outros animais, tais como a luz de um vaga-lume, o cacarejar de um galo. Não há, entretanto, um elo comunicativo, não se constitui como um ato de significação embora os atos sinalizadores se apresentem como

um material básico da linguagem, tal como o grito de um bebê que serve para atrair a atenção de um adulto. Sob este aspecto Dewey afirma que,

Os atos sinalizadores, embora sejam condição material da linguagem, não são a linguagem e nem mesmo sua condição suficiente. A ação original só é um sinal a partir de um ponto de vista externo; a resposta de outros animais a ela não se refere a um signo, e sim, em virtude de algum mecanismo prévio, a um estímulo direto. (DEWEY, 1980a, p. 35).

Isso significa afirmar que o ato educativo, na opinião deweyana, não pode estar vinculado apenas a atos sinalizadores, como é o caso da oralidade ou dos discursos que se realizam em sala de aula. A fala é importante, desde que contenha uma significação de linguagem, não é o fato de falar bem, de falar alto, de entonar a voz de acordo com a sala e o número de alunos que se efetivará a aprendizagem. Reafirma Dewey (1980a) a importância do ato comunicativo no processo de ensino aprendizagem, desde que não se constitua como um mero exercício repetitivo de sons e palavras. E acrescenta:

Os gestos e os gritos não são, em primeiro lugar, expressivos e comunicativos. São modos de comportamento orgânico, tanto quanto a locomoção, o agarrar e o triturar. A linguagem, os signos e a significação vêm à existência não por intenção e por desejo, e sim por excesso, como subprodutos, nos gestos e no som. (DEWEY, 1980a, p. 34).

Para ele, a proposição herbartiana nada mais é do que um “nominalismo tradicional”, e não deve ser confundida com formas de comunicação e nem com conexão de linguagens, uma vez que o nominalismo não é essencial nos processos de interação e cooperação, ao contrário, é mais importante fazer do que falar.

A linguagem é especificamente um modo de interação de pelo menos dois seres, um dos quais fala enquanto o outro ouve: pressupõe um grupo organizado ao qual pertencem tais criaturas, e do qual hajam adquirido seus hábitos de linguagem. Por esta razão, trata-se de um relacionamento, não de algo com caráter particular. Apenas esta consideração é suficiente para condenar o nominalismo tradicional. O significado dos signos, ademais, sempre inclui algo comum entre as pessoas e um objeto. (DEWEY, 1980a, p. 40).

Sob o pressuposto de que a linguagem envolve comunicação e participação, as quais favorecem os modos de interagir socialmente, defende as atividades pedagógicas em grupo, visto que ocasionam diálogos, trocas, conversas e outros recursos humanos para a sua realização. Por esta via de entendimento, a concepção de disciplina deweyana se opõe à concepção de disciplina herbartiana. A questão sobre a disciplina está entre os enfoques de maior relevância dados por Herbart, a qual pode ser entendida como uma forma de governabilidade dos atos e tem um caráter eminentemente controlador. Para este autor, os castigos ou punições devem conter um ensinamento além dos resultados físicos e servem como um instrumento de retidão moral e de conduta intelectual.

Para que o caráter assuma o sentido moral, a individualidade tem como que ser mantida mergulhada num elemento fluido, que se lhe opõe ou favorece segundo as circunstâncias, mas do qual, na maior parte das vezes, mal se apercebe. Este elemento é a disciplina, que se mostra eficaz, sobretudo em relação à arbitrariedade e também, em parte, à inteligência. (HERBART, 1971, p. 59).

Em outras palavras, os alunos mais disciplinados são também, segundo ele, os mais inteligentes, portanto a disciplina é condição fundamental para o desenvolvimento do espírito inteligente. Como a disciplina é condição básica para a inteligência e os alunos mais disciplinados, potencialmente, são os mais inteligentes, a conclusão é de que os menos inteligentes são indisciplinados. Será que esta lógica não poderia ser diferente: A indisciplinada não é resultado de uma ação inteligente? E ainda, a passividade, a retidão e a obediência podem ser tidas como sinônimos de inteligência?

Contraopondo-se às premissas herbartianas sobre a disciplina e a indisciplinada, Dewey (1967) acreditava que a indisciplinada era, muitas vezes, originária de uma metodologia que enfatizava o esforço individual, mas não contemplava os interesses coletivos, por esta razão, a proposta de ensino deweyana leva em conta as diferentes experiências compartilhadas para um uso comum, fundada em princípios práticos e com atividades de reflexão sobre estas práticas e num processo contínuo de reconstrução. Entende que tal processo

produz um efeito positivo no sentido de envolvimento entre os alunos, tirando-os de uma condição de passividade e submissão e estabelecendo uma relação de cooperação entre alunos e professores. Para Dewey, a aprendizagem não deveria estar centrada na rivalidade entre os melhores e os piores como propunha Herbart, mas centrada em desafios coletivos.

A função do professor como condutor de um processo de ensino é extremamente valiosa para Herbart, porque, além de ensinar, tem a capacidade de modificar o caráter dos alunos. Na transcrição abaixo, as ideias de espontaneidade, liberdade, criatividade, autocontrole são totalmente descartadas nas conclusões dele.

A condição humana, que parece determinada para as mais diversas circunstâncias, detém-se de tal modo na generalidade, que uma determinação mais precisa e a sua elaboração ficam completamente entregues à espécie. O navio, cuja construção está feita com toda a arte para ceder às ondas e ao vento, espera pelo piloto para lhe indicar o seu destino e conduzir o seu curso de acordo com as circunstâncias. (HERBART, 1971, p. 75).

No seu entendimento a formação do caráter não pode estar vinculada à condição da natureza humana por si e per si. Os seres humanos necessitam ser dirigidos e guiados continuamente, sobretudo até a sua maioridade, isto porque os instintos que guiam a vontade humana tendem a orientar em sentido contrário às normas da sociedade, portanto, “[...] é necessário mantê-las constantemente sob uma pressão sempre tangível” (HERBART, 1971, p. 31).

Na compreensão herbartiana não se deve dar autonomia às crianças e tampouco acreditar que elas tenham capacidade de se auto conduzir. No processo educacional, essa crença se revela em métodos que vinculam diretamente a autoridade do mais velho para com os mais novos, ou dos maduros para os imaturos. O vínculo estabelecido entre a autoridade de quem ensina e quem aprende é reflexo social de um conjunto hierárquico de obediências, iniciadas no seio familiar: dos filhos para com os pais, dos fiéis para com os presbíteros, dos cidadãos para com os governos, dos operários para com os patrões e, em uma escala definida socialmente, em todas as circunstâncias, a

última palavra é sempre da autoridade representada no topo da hierarquia. Sobre este aspecto, ele afirma:

A autoridade compete mais naturalmente ao pai, a quem todos seguem e para quem todos se voltam. É ele que determina ou altera as disposições dos assuntos domésticos e é, pois, nele que mais se salienta a superioridade do espírito, uma superioridade que tem o direito de censurar ou apoiar com poucas palavras de desaprovação ou de aprovação. O amor cabe mais naturalmente à mãe, que, com sacrifícios de toda a espécie, aprende como ninguém a perscrutar e a compreender as necessidades da criança, e que desenvolve e cria entre si e a criança uma linguagem muito antes de qualquer outra pessoa encontrar os meios de comunicação com a criança. A mãe, favorecida pela fragilidade do sexo, consegue muito facilmente encontrar o tom de compreensão nos sentimentos do seu filho, tom esse, suave força, se for bem aplicada, jamais deixará de alcançar o seu efeito. Se a autoridade e o amor são os melhores meios para manter o efeito da submissão inicial da criança, tanto quanto exige a posterior disciplina, poderia concluir-se que o melhor será que este governo resida nas mãos daqueles em que a natureza o confiou, pois que a formação do horizonte intelectual, ao contrário da educação em si, só poderá partir das pessoas, cujo treino especial permita percorrer em todas as direções a distância do pensamento humano, permitindo distinguir com a maior exatidão possível, aquilo que nele é mais elevado e mais profundo, mais difícil ou mais fácil. (HERBART, 1971, p. 37).

Sobre o modo de pensar herbartiano, pode-se inferir que, por ser a figura masculina a representação de uma autoridade maior do que a feminina, as escolas que seguiram a sua orientação ampliaram, nos seus quadros funcionais, a figura masculina como forma de manter o controle e a disciplina.

Sob o pressuposto de que “[...] a disciplina é a atuação direta sobre a alma da juventude com intenção de formar” (HERBART, 1971, p. 180), as medidas disciplinares adquirem em sua teoria uma tonalidade formativa à medida que se intenciona a mudança de caráter, porém, além de se tornar um excelente controle das vontades e desejos individuais, ela atua como um excelente instrumento pedagógico no processo disciplinar do corpo e da mente. Sob este aspecto, afirma Herbart (1971, p. 195) que, “[...] por meio da disciplina, tem de completar-se, em primeiro lugar, a disposição respeitante à memória da vontade”.

Assim os hábitos de repetição e memorização, para Herbart (1971), constituem-se como essenciais num processo de aprendizagem, isto porque, de

acordo com sua concepção, há um vínculo articulador entre a exposição externa por meio da fala e da escrita que se incorporam aos pensamentos dos alunos e, ao mesmo tempo, direcionam esses pensamentos para a finalidade educativa. Em vários momentos, a psicologia herbartiana entrelaça e articula várias características cognitivas.

No seu conjunto, a pedagogia herbartiana, em alguns momentos, adquire um caráter muito mais utilitarista do que a pedagogia deweyana, em particular quando Herbart (1971, p. 93) afirma:

Deve ensinar-se na medida estritamente necessária para seu uso imediato de interesse. Seguidamente despertará o sentimento da necessidade de um conhecimento mais exato, e quando este sentimento colabora, tudo é mais fácil. Tendo em consideração as formas ou o abstrato, é preciso, em primeiro lugar, lembrar, de um modo geral, aquilo em que tantas vezes se insistiu em casos especiais, ou seja, que o abstrato nunca deve parecer tornar-se ele mesmo na coisa, mas que, pelo contrário, se tem de assegurar sempre o seu significado mediante a sua aplicação real às coisas. É a partir de exemplos, do concreto e do real, que a abstração se deve constituir, e ainda que seja necessário um aprofundamento nas simples formas, é preciso manter sempre a consciência do real.

Pode-se afirmar que a defesa herbartiana é a de que os conteúdos de ensino, fundamentados em ideias gerais, articulam-se com realidades particulares, e esta relação, chamada de processo de “*generalização*”, ocorre mediante a intervenção direta dos professores, mesmo que determinadas relações não tenham um sentido vivencial. Na transmissão, por exemplo, de um determinado conhecimento sobre a história da civilização, enfatiza-se a ideia sequencial do passado para o presente, assim, parece estabelecer um elo entre o passado e o presente, sendo o passado o elemento explicitador do presente, como uma herança cultural ou um legado cultural, de forma que a conclusão será mais ou menos assim: “a sociedade é desse jeito porque antes era desse jeito”, revelando-se, de certa forma, um imobilismo histórico no desenvolvimento social.

Enquanto que, sob outro ponto de vista, o presente é de grande valia para explicar o passado, e os acontecimentos particulares podem ser articulados por intermédio de uma lógica diferente. O caminho sugerido por Herbart, de que o

geral explica os fatos particulares, pode incorrer num risco comum de não historicizar determinados contextos. Esta lógica é expressa da seguinte forma:

Pode decompor-se em partes isoladas o ambiente simultâneo, as coisas em partes e as partes em características. As características, as partes, as coisas e todo o circundante podem ser submetidos à abstração para daí deduzir toda a espécie de conceitos formais. Na medida em que o ensino analítico decompõe o específico que encontra, ele atinge a esfera do geral, pois é do geral que o específico se compõe. (HERBART, 1971, p. 98- 99).

O método analítico, de inspiração e proximidade kantiana, apresenta juízos pré-definidos ou ideias gerais que permitem a dedução de ideias particulares. Estas se apresentam como juízos que tomam por base ações e experiências que se ajustam ou contestam as ideias gerais. Esta proposta analítica, ao ser incorporada no método de ensino herbartiano, é apropriada de uma forma que isola a experiência ou as experiências particulares de significações científicas, no sentido de que a experiência serve como um ilustrativo daquilo que já está comprovado, isto é, não altera resultados ou conceitos já definidos. Neste sentido, a experiência é considerada um exercício mecânico ou reflexo de uma operação mental pré-concebida. Entendida desta forma, após o professor apresentar os conteúdos, confirmar as hipóteses (no plano racional e lógico), os alunos fazem exercícios de repetição e até mesmo exercícios práticos, mas as suas conclusões não alteram as apresentadas pelo professor, que já contém um conjunto de verdades previamente estabelecidas. Como afirma Herbart (1971, p. 100):

A análise tem de tomar a matéria tal como a encontra. Também a repetição de impressões sensoriais, de que, por um lado, resulta um peso maior, é muitas vezes mais poderosa do que as concentrações e demoras artificiais que o professor, por outro lado compõe. Também a associação das premissas, que é essencial à facilidade na conclusão lógica – a fantasia científica – ganha muito mediante frequente análise daquilo que é dado, porque, precisamente pelo fato de a experiência não ser um sistema, ela contribui da melhor maneira para a fusão e elaboração variada dos nossos pensamentos.

Assim, a experiência tem a função de testar uma verdade já previamente definida. Essa inferência pode ser traduzida, nos conteúdos escolares, por exemplo, em um enunciado de um problema cartesiano, ou no famoso teorema

de Pitágoras, já estão definidas as conclusões, cabe aos alunos efetuar os mesmos cálculos, fragmentados ou parcializados de acordo com os planejamentos escolares, para se chegar à mesma conclusão de Descartes ou de Pitágoras. Esses procedimentos são opostos ao pensamento deweyano, que opta por situações concretas, em que alunos e professores organizam experiências parciais que, depois de um determinado momento, são postas em comum e, a partir de então, inicia-se uma junção de conclusões particulares até chegarem a uma conclusão mais ampla.

A metodologia deweyana prioriza, inicialmente, a conclusão dos alunos; depois de apresentadas estas conclusões, os professores apresentarão a conclusão dos formuladores do problema. Quando ocorrem divergências de resultados, os cálculos são refeitos. Os procedimentos não envolvem apenas o uso racional, mental, intelectual e cognitivo, envolvem ações práticas, como, por exemplo, a aplicabilidade do teorema de Pitágoras na construção de uma horta, de uma quadra de esportes e assim por diante.

O método de ensino proposto por Johann Herbart recebeu a denominação de instrucional porque, antes mesmo de ser transmitido qualquer conteúdo, já se tem a previsão exata dos resultados deste conteúdo, assim, a função do professor se constitui como um mero repassador de informações previamente definidas. Seu método é criticado por Dewey (1980b, p. 76), porque “[...] ele reduz a capacidade de pensamento tanto dos alunos como dos professores”. E, posteriormente, por Kilpatrick (1967), por considerar que o ensino instrucional trazia danos e provocava efeitos negativos na participação da vida social e política. Para ele,

[...] Aquilo que os alunos deviam fazer ou pensar lhes era meticulosamente determinado. Seu papel, apenas o da aceitação passiva. Deviam ser vistos, mas não ouvidos, até que, autoritariamente, se lhes ordenasse que falassem. Sua principal, se não única responsabilidade, era obedecer. Em suma, todo o processo da escola tradicional foi de um modo ou de outro, largamente antidemocrático. (KILPATRICK, 1967, p. 55).

O diálogo que Dewey estabelece, no conjunto de sua produção, com a pedagogia pestalozziana, froebeliana e os métodos de ensino herbartianos tinha a intenção de buscar equacionamentos metodológicos para o processo educacional

que, inserido em uma sociedade em constante processo de mudanças, concorria para uma direção de total e obsoleta função técnica, e preservava, em sua forma de organização, a priorização do indivíduo sobre processos que requeriam cada vez mais a participação coletiva. Diante de tais previsões, a alternativa deweyana era de que, ao democratizar as relações pedagógicas escolares, democratizar-se-iam, simultaneamente, as relações sociais. Para isto, seria necessário estabelecer uma relação de cooperação entre professores e alunos, interação entre conteúdos formais e experimentais e, sobretudo, realizar tomada de decisões em todas as ações pedagógicas de forma democrática, porque entendia que a democracia era a chave para o desenvolvimento econômico e social.

#### **5.4. A metodologia de ensino proposta por Dewey**

Com base no pressuposto de que as crianças possuem capacidades e características naturais, que, ao se confrontarem com o ambiente em que vivem, são estimuladas a reproduzir aquilo que culturalmente está sendo disponibilizado e de que as crianças possuem determinadas habilidades inatas e correspondentes à sua faixa etária, Dewey adotou algumas medidas que geraram bastante controvérsias. Entre elas, a que diz respeito ao treinamento manual que, segundo ele, deveria ser parte integrante da educação primária e secundária, visto a aprendizagem envolver a coordenação de todas as capacidades intelectivas e, necessariamente, não se situa apenas em atividades racionais. O ato de fazer, experimentar, perceber, usar suas dimensões sensoriais se integram a um quadro de compreensão intelectual.

Neste intuito, o fato de se ensinar às crianças tecelagem, carpintaria, culinária, jardinagem, entre outras atividades, e, em particular, torná-las prazerosas como o brincar e os jogos, significa tomar a educação como um ajuste ao ambiente social das crianças e, assim, fazer da vida escolar a vida social, até porque muitas dessas atividades, que as crianças não realizam na escola, são realizadas no seu cotidiano familiar, com os amigos nas ruas, e tudo isso as crianças realizam com prazer, com regras e se disciplinam para isso. Esta disciplina não é imposta por um líder, mas é provocada pelo interesse do próprio grupo. Por que não estendê-la aos currículos escolares? Para Dewey, no

desenvolvimento dessas atividades, evidencia-se um conjunto de habilidades que permite personificar o conhecimento e fornece ferramentas para a descoberta de novas aprendizagens. Mas ele alerta:

Não devemos esquecer-nos de que um resultado educativo é um subproduto dos brinquedos e dos trabalhos, na maioria das condições extra-escolares. É coisa acidental e, não, primacial. Por consequência, o desenvolvimento educativo resultante é mais ou menos casual. Muitas espécies de trabalhos participam dos defeitos da atual sociedade industrial – defeitos quase fatais a um conveniente desenvolvimento. Os jogos tendem a reproduzir e fortalecer não só as excelências como também a rudeza do ambiente da vida dos adultos. Torna-se, portanto, função da escola conseguir um ambiente em que os jogos e os trabalhos se orientem para o escopo de facilitar o desejável desenvolvimento mental e moral. Não basta que nela se introduzam brinquedos e jogos, trabalhos manuais e exercícios manuais. Tudo depende do modo por que forem empregados estes recursos. (DEWEY, 1959a, p. 216).

A observação deste autor é de que, no desenvolvimento das atividades em sala de aula, dirigido e orientado por professores, as crianças iniciam um processo de identificação com as habilidades exigidas e passam a desenvolver novas habilidades, sob uma atitude criadora, isto é, a função didática da atividade não se resume em apenas reproduzir, mas provocar novas habilidades e de acordo com a natureza individual de cada aluno. Orientado por esta observação, ele cataloga várias espécies de atividades que penetraram nas escolas e que indicam uma riqueza pedagógica.

Há trabalhos com papel, papelão, madeira, couro, barbante, argila e areia, e metais, com ou sem aparelhos e instrumentos ou máquinas. Os processos empregados são dobrar, cortar, furar, medir, modelar, fazer moldes e modelos, aquecer e esfriar, e as aplicações próprias de instrumentos como martelos, serrotes, limas, etc. Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever – como trabalhos ativos com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) além de uma inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação. (DEWEY, 1959a, p. 216).

O grande desafio do educador, ao propor atividades práticas na escola, de acordo com Dewey (1959a, p. 216), “[...] é fazer que os alunos se dediquem a essas atividades e, ao mesmo tempo, adquiram habilidade manual e eficiência técnica com satisfação imediata e obtenha resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis”. Ele se contrapõe a algumas tendências de sua época de tornar tais atividades como complementares ou de preenchimento do tempo escolar. Entende tais atividades com um teor pedagógico de suma importância, porque permitem, em especial, criar um hábito disciplinar para a realização de projetos mais complexos.

Entretanto, alerta novamente o autor, a exigência na realização dessas atividades, estabelecendo prescrições e ordens aos modelos já preparados, limitam o educando e, mesmo desenvolvendo habilidade muscular e a reflexão, restringe-se a uma atividade de treinamento, selecionada e adaptada ao meio, e os resultados podem ser muito mais negativos do que se imagina. Por esta razão, chama a atenção para que o educador não tenha uma preocupação com a perfeição, e que o erro, embora nem sempre seja desejável, é um importante instrumento de aprendizagem. Com este intento, frequentemente, a insistência em fazer igual ao modelo que já está pronto reporta-se para o emprego da inteligência de uma forma abstracional já instituída e que não permite outras respostas. Defende que o teor pedagógico não é a reprodução, mas a criação.

Só principiando com o material bruto e submetendo-o a manipulações intencionais ele adquirirá a inteligência contida no material confeccionado. Na prática, a preferência exagerada pelo material já preparado conduz à predileção exagerada pelas propriedades matemáticas, por isso que à inteligência interessam as propriedades físicas do tamanho, forma e proporção das coisas, e as relações que derivam das mesmas. Mas estas propriedades apenas ficam sendo conhecidas quando sua percepção é o produto da atividade com desígnios que reclamem a atenção para elas. Quanto mais humano for o desígnio, ou quanto mais se aproximar dos fins providos de interesse da experiência cotidiana, mais real será o conhecimento. Quando o intuito da atividade se limita a verificar a existência dessas qualidades, o conhecimento resultante é meramente técnico. (DEWEY, 1959a, p. 218).

A sua observação sobre as atividades práticas não se limitam à relação entre o fazer e o aprender em uma dimensão exclusivamente pedagógica, moral e

disciplinar, adquirem uma dimensão social mais vasta à medida que desenvolvem valores e reflexão dos alunos na experiência cotidiana escolar e social. A função pedagógica das atividades, todavia, não é a preparação para futuras profissões e nem tampouco educar para o trabalho. Por isto afirma:

Não é indispensável, por exemplo, que se ensine a jardinagem com o intuito de preparar futuros jardineiros ou como um agradável passatempo. Ela proporciona meios de conhecer o lugar que ocupavam a agricultura e a horticultura na história da humanidade e qual ocupam na presente organização social. Praticada em um ambiente regulado educativamente, constitui meio para se fazer o estudo dos fatos do desenvolvimento das plantas, da química, do solo, do papel da luz, do ar e da umidade, dos animais daninhos e úteis, etc. (DEWEY, 1959a, p. 220).

Sob a denominação de ocupações ativas, ele inclui os jogos e os trabalhos que estão inseridos em uma organização socialmente determinada e, por esta razão, a seleção e a adaptação de materiais e processos destinados a conseguir os fins desejados subentendem, conscientemente, as demandas requisitadas socialmente. Porém uma atividade deve estar vinculada a uma finalidade social, porque, se a mesma se restringir ao seu próprio fim, será puramente material não tendo significação pedagógica, e mesmo a pessoa fazendo movimentos e desenvolvendo-se muscularmente serão apenas movimentos irreflexivos. Portanto, o processo de intervenção pedagógica deve ir ao encontro dos interesses das crianças envolvidas, sendo comum ser interpretado sob a ótica e de acordo com as exigências de resultados dos adultos.

O posicionamento deweyano diante das matérias de ensino, tais como história, geografia e ciências naturais, revela que não pode ser enquadrado como um defensor de uma concepção de ensino positivista ou funcionalista. Além disso, a sua crítica diante das metodologias tradicionais ou modais de sua época é de que elas fragmentavam, quantificavam e enfatizavam dados sem permitir a sua devida contextualização.

A sua metodologia proposta para o ensino de história, por exemplo, levava em conta a valorização das experiências cotidianas como ponto de partida para compreensão de um universo mais abrangente e a percepção de sua totalidade histórica. Para Dewey (1959a, p. 236), “o verdadeiro ponto de partida da história é

sempre alguma situação atual com seus problemas”. Assim, a história trata do passado, mas esse passado é a história do presente. Em sua concepção, exemplifica a função do ensino de história nos seguintes termos:

A história econômica ou industrial trata da atividade, da carreira e do êxito do homem comum, como não o faz nenhum outro ramo da história. A coisa mais importante que todos os indivíduos devem fazer é manter-se; a coisa mais importante que a sociedade deve fazer é obter de cada indivíduo sua eficaz contribuição para o bem-estar geral e velar para que seja dada, a cada um, sua justa retribuição. (DEWEY, 1959a, p. 237).

A história industrial oferece a compreensão das relações íntimas das lutas, vitórias e malogros do homem com a natureza e permite a compreensão de como o homem aprendeu a utilizar-se das energias naturais desde os tempos em que explorava-se a energia muscular de outros homens. De acordo com Dewey (1959a, p. 238), “quando se omitem a história do trabalho e os modos de usar o solo, as florestas, as minas, de domesticar e criar animais, de cultivar plantas, o fabrico e a distribuição de produtos, a história tende a tornar-se meramente literária”. A tendência de enfatizar os feitos heróicos e progressos da humanidade oculta os verdadeiros personagens que construíram esse progresso. Com base nesta concepção, a proposta curricular deweyana remete-se para os interesses práticos, aproximando-se do posicionamento de James (1917, p. 51) ao afirmar que “[...] a tarefa do educador é a construção de sistemas de associações organizadas e determinadas de interesse prático”.

O currículo proposto por Dewey contemplava, na interpretação de Osmon e Craver (2004, p. 157), “[...] as necessidades da própria vida, por isso estendeu-se para muitas áreas, como higiene, ocupação familiar, além de disciplinas como saúde, educação física e sexual”. As disciplinas de história e geografia eram alvos de críticas deweyanas, porque propunham um ensino fragmentado e distanciado da vida real.

Para Dewey (1959a), o ensino de história fundado no método biográfico exalta heróis, vida de grandes homens, datas e acontecimentos importantes. Enquanto o ensino de geografia apresenta uma miscelânea de coisas com o intuito de valorizar a aquisição intelectual de cada indivíduo, ensinando, por

exemplo, a altura de uma montanha, os cursos de um rio, a quantidade de ripas fabricadas em uma cidade, a tonelagem da marinha, os limites de um município, a capital de um país e assim por diante. Defende que o cenário em que se situa o ensino de história e de geografia é o mesmo: a vida do homem em sociedade, ainda que a geografia destaque aspectos físicos e a história aspectos sociais. No seu modo de pensar, “[...] as atividades econômicas influenciam profundamente as relações sociais e a organização política, e, por outra, são o reflexo das condições físicas” (DEWEY, 1959a, p. 234).

Em relação às ciências naturais, a crítica deweyana refere-se à fragmentação e ao isolamento dos fenômenos. Por exemplo, estudam-se as partes de uma flor independente do estudo da flor como órgão da planta; a flor, independente da planta; a planta, independente do solo, do ar, da luz, nos quais e por meio dos quais ela vive.

As suas observações sobre o ensino de história, geografia e ciências apontam para uma tendência expressa em toda a sua produção cultural de enfatizar a história econômica como determinante para a vida política e social. Em todas as suas análises, aponta para a ruptura entre os dualismos que são construídos tanto no âmbito pedagógico como econômico, social, político e moral. Os dualismos no âmbito pedagógico tinham ecos sociais, na perspectiva deweyana, porque a escola era uma “[...] comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho e todos os segmentos da sociedade organizada” (DEWEY, 1967, p. 8).

Na mesma condição, Dewey situa os sentimentos, as emoções e as sensações, tentando romper com o dualismo entre o racional e o sentimental, ao afirmar que “[...] é possível sentir fome quando não se tem fome; a sensação pode ser provocada por meios artificiais, mas é impossível não sentir fome quando se está com fome” (DEWEY, 1980b, p. 76). Em síntese, o pensar e o sentir não possuem regulamentos próprios de auto-controle, ocorrem simultaneamente e dependem da condição em que o ser humano se encontra, em especial, de como ele é estimulado ou não pelo seu meio.

Nesta mesma lógica de cooperação e interdependência, processam-se mutuamente as modificações do meio e dos seres humanos. Seguindo esta

lógica, o Estado anti-democrático não sobrevive quando as pessoas que o compõem decidem mudá-lo, da mesma forma que um Estado democrático não sobrevive quando as pessoas que o compõem decidem agir por conta própria e tomar decisões individuais ao invés de coletiva.

É importante salientar que, nas formulações deweyanas, o indivíduo, o meio social (instituições) e a coletividade (sociedade formalmente organizada), embora com funções específicas, devem ser colocados em uma relação de cooperação, solidariedade e interdependência, isto é, um sem o outro não sobrevive.

### **5.5. Considerações finais**

Pelo seu caráter de mediação e conciliação, conclui-se que John Dewey não foi nenhum visionário e nem um grande gênio que valeu-se da educação como medida preventiva para os problemas sociais. Ele fez uma sistematização coerente que sintetiza e concilia os dualismos existentes entre os mais diversos aspectos da vida econômica, social, política, moral e educacional.

As suas formulações e propostas educacionais tiveram uma repercussão mais polêmica que a de seus antecessores Horace Mann e Henry Barnard. Enquanto estes defendiam a necessidade de uma escola pública em meio aos interesses privados, John Dewey enfatizava a necessidade de uma metodologia e conteúdos direcionados para a vida democrática, de forma que a defesa de uma metodologia democrática trazia consigo ecos sociais de mudanças não só nos comportamentos e hábitos, sobretudo na forma como a sociedade se organizava. Assim a educação, sob o ponto de vista deweyano, era o principal fator de equilíbrio e mediação diante das mudanças sociais.

A concepção de democracia deweyana é eminentemente educacional, isto é, ninguém nasce democrático, para tornar-se, é necessário aprender a ser democrático, e essa função a escola deveria cumprir, bem como coordenar a vida mental de cada sujeito para a vida democrática. Tal função exigia uma concepção de democracia fundada sobre princípios racionais e científicos e não políticos, e um dos principais empecilhos eram as desigualdades econômicas que colocavam os seres humanos em uma condição de estranhamento entre os seus pares. Por esta razão, considerava que “[...] as diferenças de oportunidades econômicas

determinavam compulsoriamente as futuras profissões dos indivíduos” (DEWEY, 1959a, p. 130).

O entendimento deweyano é que existem determinadas craveiras econômicas que impossibilitam a liberdade de escolha e exercício profissional. Esse determinismo concorre para uma condição social anti-democrática. Enfatiza Dewey ( 1959a,p.130):

Um critério democrático exige que desenvolvamos nossas capacidades até nos tornarmos competentes para escolher e seguir a nossa própria carreira. Viola-se este princípio quando previamente se tentam adaptar os indivíduos a determinadas profissões industriais, não escolhidas de acordo com as aptidões inatas exercitadas, e sim de acordo com a fortuna ou categoria social do país. O fato é que a indústria atualmente sofre rápidas e abruptas mudanças devidas ao aparecimento de novas invenções. Por consequência, as tentativas de se exercitarem os indivíduos para modos muitos especializados de eficiência vêm malgrado seu propósito. Quando a ocupação muda seus métodos, esses indivíduos ficam em atraso e com menos aptidão ainda para readaptar-se do que se tivessem tido educação menos especializada. Todavia, mais do que tudo, a presente organização industrial da sociedade é, como toda sociedade, cheia de iniquidades.

Um dos meios para romper com essas desigualdades era a ampliação das oportunidades escolares. Mas não só, seria necessária uma nova concepção de sociedade, na qual “[...] a organização social e as novas formas de produtividade sejam cooperativamente controladas e possam ser usadas no interesse da efetiva liberdade e do desenvolvimento cultural dos indivíduos que constituem a sociedade” (DEWEY, 1970, p. 59).

A metodologia adotada por Dewey tinha o propósito de superar a “casa dividida” da ciência, superar os dualismos entre teoria e prática. Neste caso, a prática ou a experiência se constitui como condição *sine qua non*<sup>102</sup> para a validação da teoria.

A escola assumia uma função preliminar de laboratório da vida social, no qual os conhecimentos e conteúdos ensinados serviriam para ressignificar a experiência de vida no âmbito individual e simultaneamente no âmbito social. Assim, no âmbito educacional, a democracia requisitava uma escola

<sup>102</sup> Expressão latina (sem o qual não pode ser), empregada para indicar que a experiência é condição essencial para a compreensão da teoria.

essencialmente democrática. Afinal, como ensinar um sentimento democrático em um ambiente autoritário? Considerava que tanto a educação como os valores democráticos são interpretados como fenômenos direto da vida, tão inelutáveis como a própria vida e, portanto, não deveriam ter um caráter de preparação para a vida, porque, esclarece Dewey (1967, p. 7): “[...] eu não estou preparando para viver e daqui a pouco vivendo”. Remete-se à compreensão de que a sua finalidade se identifica com os meios, ou “[...] o fim da educação se identifica com seus meios, do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver” (p. 17).

O processo educacional, sob o ponto de vista deweyano, tinha uma finalidade concreta e presente e levava em conta os múltiplos interesses dos alunos. Sob esta perspectiva, ao propor uma metodologia voltada para o aluno, deslocou-o de coadjuvante para personagem central do processo. E, ao contemplar o aluno como centro do processo educacional, as suas experiências pessoais e os conhecimentos que possuía foram contemplados e tomados como ponto de partida para o confronto entre o conhecimento já produzido e a experiência do aluno sobre esse conhecimento. De tal forma que eram validados ou não antes de o professor apresentar as suas conclusões. Na prática, a palavra final não era do professor e nem do aluno, mas de como se chegou a determinadas conclusões. Um método essencialmente prático e democrático, em que a participação de todos, de forma responsável e solidária, era imprescindível.

Assim, a incorporação de uma metodologia fundada no caráter prático (experiential), na aprendizagem significativa, no confronto e resignificação da experiência do sujeito-individual, na relação solidária de cooperação e partilha com outros indivíduos para tornar-se sujeito-social de relações mais abrangentes e coletivas e, sobretudo, a articulação entre o pensar, o fazer e o sentir, entre caráter racional e afetivo permitem compreender que o seu pressuposto fundamental era de que “[...] a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1967, p. 17).

Ao propor um método que levasse em conta a experiência integrada ao mundo social, as matérias de estudos propostas para os programas escolares

deveriam ter relevância para vida social, significações que proporcionassem o desenvolvimento da solidariedade e a formação do homem cidadão sem a imposição externa, mormente quando as certezas são colocadas em dúvida. De acordo com suas proposições, qualquer forma de ensino pautada na instrução, e em verdade pré-estabelecidas na sua interpretação, “[...] convertiam qualquer ciência em um instrumento mecânico no processo de ensino” (DEWEY, 1980b, p. 77).

As formulações metodológicas deweyanas priorizavam uma ruptura com os modelos anteriores predominantes na educação dos Estados Unidos. Em suas análises, há uma preocupação constante em estabelecer métodos que estejam adequados à vida social, que, embora contenha um conjunto de princípios injustos e desumanos, seria possível, no seu entendimento, superá-los por intermédio do conhecimento desses princípios e da participação na vida social de forma consciente, democrática e responsável.

Constatou-se que a conciliação e a mediação são características marcantes de suas formulações. Inference-se que este autor buscou mediar dois polos opostos nas metodologias educacionais de sua época: de um lado, o ativismo pedagógico, centrado em atividades, muitas vezes consideradas pelo autor, programadas e mecânicas, a ponto de afirmar que as brincadeiras e os jogos que as crianças realizavam em condições extra-escolares, quando eram incorporadas a um currículo, tornavam-se cansativas e perdiam o seu encanto, aquilo que era interessante na sua fase de criança, tornava-se uma obrigação escolar. Por outro, a metodologia inspirada nas instruções para desenvolvimento mental se constituía em um conjunto de preceitos lógicos-rationais de treinamento mental e se esvaziava por conter um teor puramente teórico.

Porém as suas críticas remetem para outra preocupação e que permeia todas as suas formulações. Em suas análises, as pedagogias pestalozziana, froebeliana e herbartiana se distanciavam da realidade social e dos problemas sociais, não correspondiam às exigências que os métodos de produção mecanizados e racionalizados haviam imposto devido ao seu alto grau de complexidade, não permitiam a formação técnica necessária à classe operária, que aumentava significativamente nas grandes metrópoles, e nem tampouco permitia uma formação moral centrada em valores primordiais para a convivência

humana solidária, já que as aglomerações se multiplicavam em prédios e apartamentos nos ambientes urbanos. Não bastassem essas considerações, os modelos em vigência primavam pela potencialização e aptidão individual e mantinham uma correspondência imediata com o liberalismo nos moldes clássicos, isto é, aquele que ele considerava como responsável pelas mazelas sociais, porque os liberais haviam congelado a sua teoria no tempo.

Como sabemos, Dewey foi um defensor do liberalismo nos moldes sociais, isto é voltado para a ação social, em que não só liberdades deveriam ser preservadas, mas outros valores humanistas. Inclui-se nesta assertiva o direito de nascer, viver, trabalhar, comer, morar, vestir, usufruir dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade.

A introdução da experiência na sua metodologia educacional recebeu um tratamento extremamente rigoroso, a ponto de o autor confiá-la como instrumento de cognição e porque, por intermédio do experimento, o confronto se tornaria inevitável. O confronto permite o desenvolvimento de um conjunto de novas expectativas que supera os determinismos e, por sua vez, projeta novos conhecimentos acerca de um determinado problema. Em outras palavras, não existem respostas prontas e nem receitas únicas. É importante salientar que a experiência a que se refere Dewey não é a reprodução mecânica de ações do cotidiano, mas a reflexão sobre as ações que se processam no cotidiano em ambientes diferentes e cada vez mais complexos pelas condições materiais da vida social. E quanto mais socializadas e democráticas, mais as experiências tendem a ampliar o conhecimento e sua significação cultural. Essa mediação via experiência e via democracia, acreditava ele, melhoraria a qualidade de vida do educando em todos os sentidos, tanto no âmbito moral, social, psíquico como religioso.

Diante do exposto, conclui-se que Dewey trilhou vias opostas ao Estado republicano em seus primórdios tempos de organização no século XIX. Enquanto o Estado republicano fazia apelos voltados para a formação de unidade de um sentimento nacional via democracia e se apegava ao passado histórico de lutas e conquistas não sendo necessário educar para ser democrático, John Dewey (1970) apontava para a necessidade de se criar um sentimento democrático para a manutenção de um sentimento nacional. Sua preocupação era com a história

atual e o seu futuro, que apresentava incertezas e colocava a própria democracia nesta incerteza, era necessário educar para ser e manter a democracia. Fica evidente que os seus pressupostos na defesa da democracia foram mais racionais que os seus antecessores políticos. Até porque o ideal almejado no século XIX, de construir uma nação livre e independente, já havia sido consolidado, faltava mantê-lo, a fim de que todos os cidadãos americanos, no início do século XX, usufruíssem desta mesma prerrogativa.

A opção deweyana pela democracia se justifica porque é expressão das contradições construídas historicamente pela burguesia nos Estados Unidos. A sociedade norte-americana se organizou nos moldes liberais burgueses, sob a prerrogativa de que, ao construir e produzir a riqueza individual, concorria simultaneamente para a construção e a produção da riqueza nacional. Mas as desigualdades sociais apontaram para outro pressuposto: a de que só produzir e construir a riqueza era insuficiente para manter a riqueza nacional se a mesma não fosse distribuída entre as classes produtoras dessa riqueza. Assim, a mesma democracia que garantiu a unidade territorial e política do país, deveria, no entender de Dewey, garantir a unidade econômica de seus cidadãos.

Sob esta compreensão, infere-se que a defesa que ele fazia da democracia em seu país não era apenas uma questão política, mas essencialmente econômica, de forma que se constituía como uma força equalizadora das diferenças sociais. Com este intuito, opunha-se constantemente ao individualismo e ao voluntarismo liberal, que, no seu modo de entender, descaracterizavam racionalmente a democracia e sobrepunham-nas aos interesses e necessidades sociais comuns.

Enfim, Dewey apela para o uso racional da democracia fundamentada no pressuposto de que o uso da inteligência humana não deve estar vinculado a um dogma. Para ele, “[...] o método da democracia – na medida em que for o da inteligência organizada – é o de trazer esses conflitos para o público, onde em aberto podem ser vistos e avaliados, discutidos e julgados à luz de interesses mais amplos” (DEWEY, 1970, p. 80). Em suma, acreditava que o método democrático seria capaz de equalizar os conflitos sociais e a luta de classes.

A sua crença era que a democracia, como pressuposto do conhecimento escolar e vinculada às emergências e necessidades sociais, proporcionaria

mudanças sociais mais profundas na sociedade sem ocasionar desordens, isto é, agiria como um meio pacificador das divergências sociais e, concomitantemente, como um meio de estabelecer relações democráticas na sociedade. A questão é que o poder atribuído ao processo educacional enfatiza mudanças sociais a partir da escola, quando se sabe que as mudanças sociais mais profundas em uma sociedade nem sempre são produtos das relações culturais, mas de relações econômicas capazes de organizar uma estrutura social diferente daquela vigente. A história dos Estados Unidos no século XIX demonstrou que, em diferentes estágios de desenvolvimento econômico, os métodos de ensino estiveram em consonância com o modelo social e econômico vigente. No início do século XX, a emergência da metodologia deweyana para a educação norte-americana não foi exceção, situa-se como resultado de um novo estágio econômico nas relações de produção capitalista, ressaltando um aspecto humanista em meio à mecanização fordista.

As mediações que propôs visavam equacionar situações de divergências e dilemas construídos pela burguesia ao longo do século XIX nos Estados Unidos. No âmbito pedagógico, ao mesmo tempo que afirmava o caráter ineficiente das propostas froebelianas e herbartianas, subtraía delas uma mediação na tentativa de equalizá-las às mudanças sociais. No âmbito econômico, ele colocou o dedo na ferida e, antes que aumentasse, propôs o seu antídoto: ou a sociedade burguesa nos moldes liberais democratizaria os resultados da produção e da riqueza nacional, ou o socialismo nos moldes autoritários o faria.

Pode-se inferir que as suas formulações e propostas, pelo seu caráter mediador nas soluções de divergências e impasses, atenderam satisfatoriamente à sociedade burguesa, porque, além de proporcionar um ensino voltado para a qualificação profissional e para as necessidades de valores relacionados ao ambiente de produção e trabalho, reafirmou os valores que mantinham o culto à pátria e ao sentimento de nacionalidade americana, entre eles: a liberdade, a igualdade e a democracia. Apenas acrescentou que tais valores não pertencem a um estado natural e biológico, necessitam de ambientes que proporcionem a sua formação, neste caso, a escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos metodológicos adotados no desenvolvimento desta pesquisa remeteu para uma compreensão de que as relações de produção capitalista, explicitadas sob a perspectiva liberal e mantidas pela burguesia, impulsionaram a mudança do modelo pedagógico. Assim, a teoria objeto de estudo resultou de um momento histórico caracterizado por várias desigualdades e John Dewey propôs uma mediação para minimizar essas desigualdades via educação, nos moldes democráticos, assegurando a liberdade advogada pela moral social. Neste processo de mediação, os métodos pedagógicos privilegiam atividades de cooperação, solidariedade e atendem aos interesses públicos e coletivos, opondo-se aos interesses privados e individuais. Ele acreditava que, por meio desta mediação, a formação de um sentimento democrático favoreceria as mudanças sociais e concorreria para a estabilidade econômica sem ocasionar “desordens”. Em suma, a democracia vivenciada sob o ponto de vista racional, filosófico e científico, isto é, organizada, pensada e experienciada, e não apenas movida pela vontade, pelo desejo e pela emoção, minimizaria os conflitos de classe e garantiria a igualdade na distribuição dos recursos materiais.

A função mediadora entre a educação e a sociedade proposta por John Dewey situava-se num estágio de produção capitalista paradoxal, uma vez que, de um lado, os métodos de produção mecanizados fordistas facilitavam os processos de troca e ampliavam a oferta de bens consumíveis, por outro lado, a classe trabalhadora, a mesma que produzia, era impedida de consumir devido aos seus baixos salários. A existência de tal paradoxo colocou em dúvida a crença liberal de que o aumento da oferta geraria o aumento da procura, não se levando em conta a capacidade econômica de consumo. As formulações liberais centradas no individualismo, na concorrência, na liberdade de fazer, escolher, trocar e na concepção de que a propriedade privada é regida pela finalidade lucrativa sinalizavam uma crise, que se intensificou em 1929.

No âmbito pedagógico, a sociedade regida pela burguesia evidenciava outra contradição, relacionada à formação escolar, já que requisitava um modelo pedagógico que enfatizava a formação técnica dos trabalhadores, entretanto este mesmo trabalhador estava impedido de frequentar a escola: primeiro, porque a

sua permanência estava comprometida com os métodos herbartianos que, pela sua rigidez disciplinar, pela didática que contemplava um ensino com base no uso excessivo da memória e pelos processos seletivos de promoção, não permitiam aos trabalhadores concluírem sua escolaridade básica. Segundo, porque as mudanças tecnológicas introduzidas nos processos produtivos ocorriam dentro das fábricas, portanto a escola não tinha disponível os recursos para aprimorar a qualificação de seus alunos e futuros trabalhadores. Finalmente, porque os processos de produção fordista estavam organizados com base no trabalho de cooperação mútua e a forma de organização da escola privilegiava um trabalho pedagógico individual.

No bojo dessas contradições situadas no universo liberal burguês, as formulações metodológicas deweyanas apresentam uma proposta equacionária e conciliadora, voltada, essencialmente, para a adequação das necessidades sociais vigentes, propiciando aptidões e habilidades para compreender as complexidades das mudanças. Assim, o seu método de ensino abandonou formas de instrução tradicionais, estabelecendo desafios cotidianos aos alunos para que pesquisassem, buscassem respostas, compartilhassem suas dúvidas, enfim, iniciassem, desde as primeiras lições escolares, uma interação com o seu ambiente social, convertendo a escola em um *laboratório da vida social*. Por esta razão, tomou a defesa de que, para se ensinar democracia, a escola teria que ser democrática; para solucionar os conflitos da vida social, a escola teria que debater sobre esses conflitos; para confirmar e validar uma teoria, a escola teria que colocar em prática essa teoria, enfim, eliminou-se o caráter preparatório escolar, transformando-o em uma condição vivencial. Portanto, Dewey (1967) propôs que a escola fosse uma *sociedade em miniatura*, com a finalidade de atender aos interesses mais amplos e sociais, tomando a solidariedade como basilar.

Para confirmar o pressuposto de que as formulações deweyanas expressam um contexto histórico marcado por um conjunto de contradições e que o autor se posicionara como um mediador de tais contradições, esta pesquisa, na seção intitulada *John Dewey e as diferentes interpretações construídas pela literatura educacional brasileira*, constatou que, no início do século XX no Brasil, houve uma recepção positiva e otimista pela maioria dos educadores e intelectuais brasileiros, porque as suas propostas representavam, naquele

contexto histórico, possibilidades de ruptura com o modelo pedagógico tradicional. Nesse contexto, John Dewey foi apresentado como o “filósofo dos filósofos”, “o iluminado”, “o restaurador”, “um visionário” e outros elogios simpáticos. Entretanto, nas décadas posteriores a 1950, existiam desconfianças, dúvidas, incertezas e indefinições proporcionadas pelo contexto histórico mundial e John Dewey recebeu outras denominações interpretativas, tais como “confuso”, “complexo” e “contraditório”, e suas propostas educacionais passaram a ser consideradas esvaziadas de conteúdos, o seu método favorecedor de indisciplina, entre outras críticas. A partir de 1980 e décadas posteriores, surgiram outras denominações em especial nas produções didático-pedagógicas destinadas a professores no Brasil, caracterizadas pela frustração, decepção, e pessimismo, John Dewey passou a ser interpretado como um cúmplice do sistema capitalista, um reacionário, antirrevolucionário, considerando-se suas propostas superadas e ultrapassadas.

As divergentes interpretações confirmam o pressuposto de que as formulações metodológicas deste autor expressam as contradições de um processo histórico na sua fase de consolidação da produção industrial mecanizada, que converteu a luta de classes em um instrumento político e pedagógico e expôs a classe proletária a um processo de igualização mecânica, não exigindo habilidades específicas do trabalhador no desempenho de algumas tarefas.

Neste caso, a *escola nova*, como vulgarmente é conhecido esse conjunto de renovações metodológicas propostas no início do século XX, bem como John Dewey devem ser entendidos como resultados das mudanças históricas impulsionadas pelas diferentes etapas da produção capitalista e que dimensionam alterações nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Nos Estados Unidos, no início do século XX, as formulações deweyanas provocaram alguns impactos e atendiam aos interesses da burguesia, e foram consideradas como impulsionadoras do desenvolvimento social, ao aliar formação humana e técnica. Enquanto que, no Brasil, elas foram adaptadas e convertidas em instrumentos de defesa de um processo de escolarização universal laico e público, já que a maioria da população brasileira não era escolarizada naquele período.

Cumprе salientar que, nas décadas posteriores a 1950, a consolidação de Estados socialistas e as instabilidades dos Estados capitalistas impulsionaram uma bipolarização econômica mundial divergente, denominada Guerra Fria. Para os Estados aliados ao capitalismo, as formulações metodológicas deweyanas de cooperação e solidariedade assemelhavam-se aos valores das sociedades socialistas. Enquanto que, nos Estados socialistas, as suas propostas de minimização das contradições e desigualdades sociais via democracia consolidavam os valores burgueses capitalistas. Enfim, as proposições deweyanas não se encaixavam em nenhum modelo ideológico vigente. No Brasil, as suas propostas foram suplantadas por uma metodologia tecnicista e autoritária, considerada mais eficaz para atender às exigências da sociedade brasileira na sua fase de consolidação da produção industrial, e a escola cumpria a sua função social com eficácia ao formar profissionais especializados para atender às exigências dos processos produtivos. E por razões óbvias, o golpe militar havia banido a democracia de toda esfera política, e seria contraditório permitir que a escola formasse mentes democráticas.

Nas décadas posteriores a 1980, a preocupação se voltou para a democratização da sociedade e, no decorrer do processo, os métodos de conscientização escolar seriam insuficientes caso não ocorressem mudanças estruturais mais amplas na sociedade. E, considerando que a escola não tem uma vida própria descolada da sociedade que a criou e que Dewey não é um gênio que produz uma proposta educacional desvincilhada do seu contexto histórico, as interpretações sobre este educador no Brasil, ao centrarem sua análise na atuação individual, incorreram no mesmo equívoco, por deslocarem as suas formulações para a sua genialidade, transformando-o em um herói ou em um vilão do sistema, desviando a atenção para o autor e não para as condições materiais que produziram este autor e a possibilidade de viabilização desta teoria em um determinado contexto histórico. Deste modo e decorrente do viés teórico metodológico adotado, tanto o autor como a educação são descontextualizados da produção econômica e social na qual a sua proposta foi inserida, evidenciando um caráter cosmopolita ou universal ou o seu inverso, regionalista e particular.

Na segunda seção, ao analisar a sua produção científica, notou-se que John Dewey sistematizou uma proposta educacional que aliava progresso

material e desenvolvimento intelectual, mas sob o ponto de vista social, voltados, essencialmente, para o bem comum e para a melhoria da qualidade de vida social, opondo-se de modo veemente ao individualismo voluntarista. A sua concepção de liberdade, igualdade e democracia estabelecia uma relação com todas as instâncias sociais. Em vários momentos, em especial no livro *Liberalismo, liberdade e cultura* (1970), acusou o Estado de negligenciar a mediação democrática entre as várias instâncias sociais, uma vez que esta função somente o Estado poderia fazê-lo.

Assim, por se opor aos valores liberais vigentes, embora não se opusesse às relações de produção capitalista, infere-se que Dewey pretendia equacionar os problemas sociais produzidos pelas relações capitalistas via educação. Neste sentido, colocava em relevância a educação como via de desenvolvimento social e como via de aparato às mazelas sociais. A preservação e manutenção de valores individuais se constituíram como negação à própria existência social e, à medida que as soluções eram remetidas para o próprio indivíduo, isentava a ação e a intervenção do Estado. Para ele, o Estado deveria primar por uma ação social e intervir em prol da preservação das liberdades individuais.

Sob este intento, a democracia deweyana situa-se na confluência de uma democracia meramente formal e institucional e de uma democracia espontânea e popular. Contrário à democracia representativa, porque assemelhava-se a facções e a ideologias de grupos minoritários, tais como democracia dos fazendeiros, dos industriais e de outros grupos. Em sua defesa, a democracia deveria ter como fundamento uma racionalidade científica e uma extensão em todas as manifestações da vida social, inclusive na distribuição de bens culturais e materiais. Entendia Dewey (1970) que a burguesia revolucionou todo o século XVIII ao reivindicar a igualdade, porém, no século XIX, transformou-se em um poderoso meio de disseminação das desigualdades, acrescentando que a responsabilidade dessa desigualdade era do próprio indivíduo, dirimindo a responsabilidade social do Estado.

Em suas análises e interpretações, Dewey considerava a educação como um meio de transformação que operava no indivíduo e na sociedade simultaneamente, isto é, as mudanças de hábitos e comportamentos individuais refletiam-se de imediato nas mudanças de hábitos e comportamentos sociais.

Estabelece uma aproximação e concordância com os pressupostos darwinistas, em que o meio modifica-se e modifica os seres e as espécies que nele vivem, e, de forma semelhante, as espécies e os seres modificam-se e modificam o meio em que vivem. Entretanto, para Dewey (1970), o liberalismo clássico não tinha nenhuma semelhança com tais pressupostos, uma vez que *congelaram-se no tempo, impondo suas verdades como imutáveis*. As suas críticas aos pressupostos do liberalismo clássico estavam relacionadas com o desenvolvimento histórico da sociedade norte-americana.

Tendo como base o pressuposto de que a produção material se constitui como base da ordem social e, sob ela, a sociedade organiza-se em classes sociais, ocasionando uma divisão social do trabalho, propiciada pelos processos capitalistas de produção, troca e distribuição, e a consciência e o modo de pensar são determinados por esta complexa relação, a seção *A consolidação da concepção liberal na sociedade estadunidense no século XIX e início do século XX* analisou como ocorreu a construção da nacionalidade norte-americana e como a burguesia, nas diferentes etapas de desenvolvimento de sua produção, impulsionou um avanço político correspondente, conquistando para si própria, um Estado representativo moderno e uma autoridade política exclusiva. Como afirmam Marx e Engels (1998, p. 13), “[...] o poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia”. Dentre os assuntos comuns, estava a manutenção dos princípios liberais como suporte para o desenvolvimento das relações de produção do capital.

A respeito dos princípios liberais gerenciados pelo Estado, destacam-se a autonomia comunitária e regional, a descentralização administrativa dos bens públicos, a liberdade de produção e troca, as regulamentações jurídicas da propriedade privada, em especial o direito e a concessão mediante a compra e venda da propriedade e, finalmente, a democracia. Estes princípios foram predominantes, apesar de não contemplarem toda a população, constituíram-se como uma forma diferenciada em relação a outras nações europeias. Nos discursos de Thomas Jefferson e Benjamim Franklin, por exemplo, referenciou-se de modo veemente os nomes dos ingleses John Locke e Adam Smith, considerados como referência nas formulações liberais.

Do ponto de vista econômico, o processo de construção e consolidação da nacionalidade estadunidense foi marcado por contradições, lutas, antagonismos, característicos do papel desempenhado pela burguesia, que rompia laços de dependência, de servidão, destituía as corporações dos pequenos e médios produtores e introduzia a divisão social do trabalho, segregou no seio familiar as relações de sentimento e as substituiu pelas relações de dinheiro e, em uma escala progressiva, “[...] convertia o mérito pessoal em valor de troca, converteu o médico, o advogado, o padre, o poeta e o cientista em seus operários assalariados” (MARX; ENGELS, 1998, p. 13).

Ao impor a crença de que o trabalho e o esforço pessoal e individual favoreciam a aquisição da propriedade privada e o acúmulo de riqueza individual, simultaneamente, refletindo-se na riqueza nacional, a burguesia erigia-se solidamente como uma força revolucionária e impulsionadora de uma ordem social democrática, recrutando as demais classes da população para o proletariado. Mas enfrentou, no país no século XIX, um empecilho extremamente delicado – a escravidão nos Estados do Sul dos Estados Unidos. Os interesses antagônicos, somados às divergências política culminaram em uma Guerra Civil (1860-1865), vencida pelos Estados do Norte, guiados pelos ideais liberais burgueses, que, ao abolirem a escravidão instauraram a crença na ordem social pautada na competição e no esforço individual e voluntário.

No período posterior à Guerra Civil Americana e nas primeiras décadas do século XX, esta crença, transferida para a classe proletária, convenceu-a de que o seu esforço pessoal e a sua obediência hierárquica garantiriam, por meio do emprego, do trabalho e do salário, a acumulação da sua riqueza e de seus respectivos patrões. Esta forma de interpretar a realidade do trabalho produtivo durou até o final da década de 1920, quando todos os mitos de prosperidade e exuberância nacional foram destruídos, obrigando a burguesia a rever os seus conceitos de progresso e desenvolvimento. O desemprego em massa apontou outra lógica, e os setores que favoreciam a empregabilidade criavam processos seletivos cada vez mais especializados em face do aprimoramento mecanizado e tecnológico.

Do ponto de vista político, a democracia americana, nas primeiras décadas do século XIX, demonstrava uma certa fragilidade, decorrente das divergências

entre a aristocracia e a classe média, e a não intervenção do Estado nas questões econômicas aumentava esta fragilidade. Para fortalecer a democracia, o Estado republicano instituiu a educação pública e a escolarização a toda a população, assim, o sentimento democrático fortalecia-se simultaneamente com o sentimento de liberdade e de pertencimento ao Estado.

Neste contexto, a inserção da educação pública adquiriu uma importância histórica neste país ao cumprir uma dupla finalidade: educar o homem para uma consciência cidadã nacional por meio da transmissão dos valores considerados necessários para a manutenção da ordem social, fundados nos pressupostos de liberdade, igualdade e democracia, e prepará-lo para o mundo do trabalho, conscientizando-o e habilitando-o para ser produtor de riquezas individuais e nacionais.

Assim, na seção *A construção e consolidação do sistema de ensino público nos Estados Unidos no século XIX*, analisa-se este processo sob a sua dupla finalidade mas que na sua essência, parcelava a igualdade e a liberdade burguesa, no entanto a classe proletária em ascensão usufruía apenas os fragmentos desses princípios. Na prática, a implantação do sistema público de educação consolidava os valores necessários à manutenção da ordem burguesa.

Horace Mann e Henry Barnard atuam neste contexto como interlocutores que atendem aos interesses da classe burguesa e incorporam aos seus projetos às necessidades básicas da classe proletária, posicionando-se na condição de conciliadores diante das divergências. Horace Mann teve uma atuação mais política, enquanto que Barnard mais pedagógica.

O modelo pedagógico adotado nas escolas públicas dos Estados Unidos na gestão de Barnard foi o pestalozziano. Neste modelo, enfatizava-se aprendizagens a partir de objetos concretos, ações práticas de uso e manipulação de objetos, materiais didáticos simplificados que permitia a compreensão de todos os segmentos da sociedade, valorização das aptidões individuais e naturais, enfim, estava em consonância com as atividades manuais requisitadas pelo modo de produção capitalista em sua fase manufatureira. Satisfazia, temporariamente, aos interesses da burguesia, visto que centrava as aprendizagens nos méritos individuais e os salários eram pagos pelo processo de produção de acordo com os méritos e capacidades individuais.

Este cenário se alterou no final da gestão de Barnard, porque a introdução da maquinaria modificou as formas de organização do trabalho, criando uma interdependência no processo produtivo e o pagamento de salários foi padronizado de acordo com o tempo de permanência nas fábricas. A mediação política dos defensores da educação pública estadunidense soava como uma persuasão à classe burguesa, ou ela ofertava educação pública para garantir uma mão de obra disponível barata, ou ela teria prejuízos enormes e se obrigaria a pagar altos salários para aqueles possuidores de especializações. Condição semelhante ocorria classe operária, ou ela aprendia a ler e escrever, de forma a obter os conhecimentos básicos exigidos nos processos produtivos, ou ela perdia o seu emprego. Ante tais argumentações, o sistema público de ensino fortalecia simultaneamente a economia e a política. Os Estados americanos diante desses dilemas intensificaram e ampliaram a oferta de ensino público para o ensino médio estabelecendo um caráter profissionalizante nesta etapa de escolarização.

A classe proletária americana era bastante heterogênea, composta em sua maioria por imigrantes, ex-escravos, meeiros e trabalhadores rurais. A única característica comum entre estes grupos era o fato de serem assalariados, mas, mesmo assim, recebiam valores diferentes para atividades iguais. Em virtude do uso extensivo de maquinarias no final do século XIX, artesãos, pequenos comerciantes e lojistas incorporaram-se gradualmente no proletariado. Em parte porque o seu capital era insuficiente para concorrer com a indústria moderna e em parte porque suas especializações se tornaram inúteis com os novos processos de produção.

A consolidação do modo de produção burguês mecanizado no final do século XIX e início do século XX assumiu um caráter cosmopolita, compelindo todas as nações, sob pena de extinção, a adotarem-no. A burguesia criou um mundo à sua imagem e, quanto menos força física e trabalho manual eram requeridos, mais se desenvolvia a indústria moderna mecanizada. Com isso, os métodos pedagógicos que enfatizavam as atividades manuais, entre eles o pestalozziano, entrou em desuso na sociedade norte-americana.

Com o desenvolvimento industrial mecanizado, os vários interesses e condições de vida do proletariado foram equalizados na proporção em que a maquinaria cancelava todas as distinções de trabalho, igualizando a todos via

redução salarial e jornada de trabalho padronizada. Não é por acaso ou obra do destino que muitas escolas públicas dos Estados Unidos, nessa fase de transição, adotaram a metodologia de ensino herbartiana, que continha, na sua essência, o princípio de igualdade, isto é, os mesmos textos eram distribuídos igualmente em todas as escolas, o mesmo currículo, a mesma sequência didática de ensino e, o pior, os professores eram orientados a ministrar aulas seguindo instruções de ensino padronizadas. Essa função social atribuída à educação, com base no método herbartiano de igualização, era alvo de um debate acirrado, promovido por John Dewey no final do século XIX e intensificado nas primeiras décadas do século XX.

Por esta razão, na seção *As propostas educacionais mediadoras deweyanas e a sua função minimizadora das desigualdades sociais*, o objeto de análise diz respeito às mediações possíveis no ambiente educacional, sem perder de vista a sua relação com o ambiente social. As propostas e formulações deweyanas continham, na sua significação, um caráter articulador entre a educação e as necessidades sociais e foram apresentadas em um formato democrático, voltadas para a emancipação humana diante das exigências técnicas e mecanizadas.

A concepção de democracia deweyana remeteu para a educação uma função social voltada para a formação e coordenação da vida mental de cada sujeito para a vida democrática, visto que ninguém nasce democrático, é preciso aprender a ser. Esta função fundava-se sobre princípios racionais e científicos e não políticos, e um dos principais empecilhos eram as “craveiras econômicas” (DEWEY, 1959a), que condicionavam o exercício profissional de acordo com categoria social do país e não em conformidade com as aptidões inatas exercitadas e desenvolvidas pelos indivíduos, reduzindo-os e adaptando-os de acordo com as especializações ofertadas na indústria. No entanto, essas ofertas eram volúveis, uma vez que os métodos de produção estavam em constante processo de mudança e rapidamente malogravam a eficiência da especialização. Por esta razão, considerava que “[...] as diferenças de oportunidades econômicas determinavam compulsoriamente as futuras profissões dos indivíduos mantendo uma conformidade com o status quo já estabelecido pelas classes detentoras do poder econômico e da subordinação da direção social” (DEWEY, 1959a, p. 130).

Um dos meios para romper com as desigualdades seria a ampliação das oportunidades escolares. Mas isto não bastava, seria necessária uma nova concepção de sociedade, na qual “[...] a organização social e as novas formas de produtividade sejam cooperativamente controladas e possam ser usadas no interesse da efetiva liberdade e do desenvolvimento cultural dos indivíduos que constituem a sociedade” (DEWEY, 1970, p. 59). Assim, na sua concepção de democracia, a educação possuía uma função preventiva e preparatória das consciências para as mudanças materiais e sociais.

A metodologia adotada por Dewey para a formação e preparação das consciências para as mudanças tinha o propósito de superar a “casa dividida”<sup>103</sup> da ciência, superar os dualismos entre teoria e prática, conciliar os interesses individuais aos sociais, estabelecer uma relação solidária de cooperação e partilha e, sobretudo, a articulação entre o pensar, o fazer e o sentir, entre o caráter racional e afetivo, sem comprometer as qualidades cognitivas da aprendizagem.

Sob esta perspectiva, suas formulações metodológicas propunham superar os modelos pedagógicos vigentes, entre os quais as pedagogias pestalozziana, froebeliana e herbartiana, que, na sua interpretação, distanciavam-se da realidade e dos problemas sociais, não correspondiam as exigências que os métodos de produção mecanizados e racionalizados havia imposto, devido ao seu alto grau de complexidade e nem tampouco proporcionava uma formação moral centrada em valores primordiais para a convivência humana solidária. E se não bastassem estas considerações, os modelos em vigência primavam pela potencialização e aptidão individual, sem uma correspondência moral com a ação social.

E importante salientar que as propostas educacionais froebelianas, consonantes com os interesses da burguesia norte-americana, centravam o ensino em atividades manuais e corroborava para a formação de uma classe proletária sem especialização e desqualificada para o trabalho, enquanto as propostas herbartianas centravam o ensino em atividades extremamente intelectuais, colaborando para a formação de uma classe social privilegiada e apta a exercer os melhores cargos diretivos na sociedade. Esta dualidade pedagógica

---

<sup>103</sup> O termo análogo à Thomas Jefferson refere-se à luta contínua de Dewey para superar os dualismos entre teoria e prática, entre conhecimentos de natureza cognitivas e conhecimentos de natureza prática, enfim, entre os dualismos presentes na cultura escolar.

cumpria uma função social restrita e distanciava-se das exigências qualificadoras dos processos produtivos mecanizados e tecnologicamente em constante processo de modificação.

A mediação deweyana se opõe aos dualismos à medida que busca equacionar, no âmbito pedagógico, a ação (prática) e a reflexão (teoria) sem aprisionar-se às formas de ensino padronizadas e, concomitantemente, sem abandonar os pressupostos de igualdade e liberdade. A igualdade não se assemelha ao processo de igualização e a liberdade não se assemelha ao liberalismo clássico. Embora pareça utópico, as suas proposições visavam a uma minimização do conflito, dual e historicamente antagônico, entre a burguesia e a classe operária, e esta aproximação em busca de uma unidade pacífica, na sua crença, dar-se-ia via educação. O ambiente educacional proporcionaria uma nova cultura, capaz de pôr fim à luta de classes essencialmente econômica, sem necessidade de uma revolução socialista. A revolução proposta por Dewey é a educacional.

Com o objetivo de evidenciar o vínculo das formulações e propostas pedagógicas deweyanas com o processo histórico, esta análise almeja ultrapassar as considerações de cunho didático e creditar a este autor a sua importância no cenário educacional. Para tanto, prioriza não apenas sua metodologia, mas o conjunto de suas obras e sua interpretação da realidade social, por permitirem compreender que a burguesia e o proletariado tinham aspirações antagônicas e, mesmo não sendo homogênea na forma de conduzir a economia e a política, a burguesia abandonava as suas divergências e se fortalecia via institucionalização política e jurídica diante de um “inimigo comum”, parafraseando Thomas Jefferson, diante da ameaça de uma revolução proletária.

Ao situar Dewey na história de seu país, pretendeu-se estabelecer uma relação de proximidade entre as suas formulações educacionais e os desdobramentos propiciados pelo modo de produção do capital, caracterizados desde processos complexos de organização e relações de troca até os processos mais simplificados e mecânicos orientados pelo método fordista. Em suma, Dewey não propôs somente uma nova metodologia para o processo educativo, mas definiu uma função social equalizadora para a educação diante de um contexto de mudanças e indefinições no processo de produção e reprodução do

capital. Esse contexto evidenciava uma lógica no processo de produção diferente, isto porque o ser humano se tornava um apêndice da máquina, isto é, ao invés do ser humano dirigir a máquina, era a máquina que dirigia os seres humanos, invertendo a condição humana e secundarizando-a.

Nesta análise buscou-se evidenciar que Dewey não era nem um revolucionário, nem tampouco anti-revolucionário, mas um homem de seu tempo, situado em um contexto antagônico de classes sociais, vivenciava amplas contradições burguesas e via com clareza alguns desdobramentos históricos em que ou a burguesia mudava os seus métodos de condução da sociedade ou ela perderia a sua hegemonia cedendo espaço uma revolução proletária. A via proposta por Dewey era de que a democracia ainda era o meio mais efetivo e pacífico de se garantir uma transição de uma sociedade cheia de mazelas para uma sociedade mais igualitária, contanto que os homens fossem educados para esse fim. Nesta tese há uma afinidade com o viés teórico adotado pelo grupo que o considera proponente de uma educação conciliadora e equalizadora das desigualdades sociais. No entanto este grupo restringiu suas análises no campo filosófico, isto é, nas ideias produzidas por Dewey, enquanto nossa análise trilhou a via histórica, isto é, como os seus métodos propostos para o processo educativo foram recebidas e apropriadas pela burguesia e como eles serviram de aporte teórico para a manutenção da ordem burguesa.

Em síntese, a burguesia teve a mesma percepção deweyana da necessidade de mudar a sua postura diante do acirramento de classes. No âmbito econômico adotou um liberalismo fundado na ação social proposto por Keynes e no âmbito pedagógico adotou uma metodologia que privilegiasse ações cooperativas e solidárias.

No entanto, ao pretender equacionar as contradições burguesas, deslocando para a educação esta responsabilidade, sem propor alterações substanciais no modo de produção e reprodução do capital, sugere-se a interpretação de que Dewey estaria propondo soluções a partir dos efeitos e não da causalidade. E a democracia deweyana, profundamente racional e científica, é suficiente para equalizar e minimizar as desigualdades econômicas e sociais? Estas questões abrem novas possibilidades de análise, as quais, com certeza, favorecem novas pesquisas e outras interpretações sobre o autor.

## REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda. **John Dewey e a educação infantil: entre jardineiras e cientistas**. São Paulo: Cortez, 2011.

ABREU, Jayme. **Educação, desenvolvimento e sociedade**. Brasília, DF: MEC, 1968.

AGUIAR NETO, Porphiro; SERENO, Tânia. **John Dewey**. São Paulo: Ícone, 1999.

ALTENBAUGH, Richard J. **The american people and their education: A social history**. Columbus, Ohio, New Jersey: Upper Saddle River, 2003.

AMARAL, Maria Nazare de C. Pacheco. **Dewey: Filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva; Editora da USP, 1990.

AMERICAN PHILOSOPHY. **Pragmatism**. Disponível em: < <http://www.pragmatism.org/genealogy.htm#chicago>>, consulta realizada em 5 de setembro de 2014, às 11 horas.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

\_\_\_\_\_. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARRUDA, José Jobson de. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1977.

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARNARD, Henry. **American Journal of Education**, v. 1, p. 2, 1855. Disponível em: <[http://archive.org/details/americanjournalo01hartuoft/University of Toronto Libraries](http://archive.org/details/americanjournalo01hartuoft/University_of_Toronto_Libraries)>. Acesso em: 17 maio 2013.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Por que não lemos Anísio Teixeira? In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Uma tradição esquecida – Por que não lemos Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008, p. 217-230.

BRUBACHER, John S. **A importância da teoria em educação**. Tradução: Beatriz Osório. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; INEP; MEC, 1961.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUTTS, R. Freeman. Aspectos básicos da educação americana. In: BEREDAY, George Z. F.; VOLPICELLI, Luigi. **Educação pública nos Estados Unidos**. São Paulo, Ibrasa, 1963. p. 3-21.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulim. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAVALLARI FILHO, Roberto. **Experiência, filosofia e educação em John Dewey**: as muralhas sociais e a unidade da experiência. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2007.

CHILDS, John L. **American pragmatism and education**: An interpretation and criticism. New York: Holt, 1956.

CUBBERLEY, Ellwood Patterson. **Public education in the United States**: a study and interpretation of american educational history. Cambridge, Massachusetts: Houghton Mifflin Company, 1919.

\_\_\_\_\_. **The history of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization**. v. 2 Cambridge, Massachusetts: Houghton Mifflin Company, 1920.

CUNHA, Luiz Antonio da. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Fco Alves, 1991.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2005.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey**: a utopia democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius; CIANFLONE, Ana Raquel Lucato; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. **Dewey**: a valoração nas ciências humanas. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Trad: Eduardo Fonseca. São Paulo: Hemus, 1981.

DEWEY, John. **My pedagogic creed** . Chicago: University of Chicago press, 1897.

\_\_\_\_\_. **The school and society; and the child and the curriculum**. Chicago e London: The University of Chicago Press, 1900.

\_\_\_\_\_. **The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought**. New York: Henry Holt and Company, 1910.

\_\_\_\_\_. **Schools of tomorrow**. New York. E.P. Dutton e Company, 1915.

\_\_\_\_\_. **Democracy and education**. New York: The Free Press, 1916.

\_\_\_\_\_. **O pensamento vivo de Jefferson**. São Paulo: Livraria Martins, 1942.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1953.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Nacional, 1959b.

\_\_\_\_\_. **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

\_\_\_\_\_. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Nacional, 1970.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. São Paulo: Cia Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. **Experiência e natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. (Col. Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Lógica – a teoria da investigação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. (Col. Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **A escola e a sociedade**. Tradução Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

DOBB, Maurice Herbert. **A evolução do capitalismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 ( Col. Os Pensadores).

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 4. ed. São Paulo: Global, 1981.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GATTI JR, Décio. **Análise de manuais de história da educação em circulação na formação de professores no Brasil (1955- 2008)**. In IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, sociedade e educação no Brasil. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 31/07 a 03/08/2012. Anais Eletrônicos. ( ISBN 978-85-7745-551-5).

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GUTEK, Gerald L. A. **History of the western educational experience**. Chicago: Loyola University, 1995.

HAVIGHURST, Robert J. Classe social e o sistema escolar americano. In: BEREDAY, George Z. F.; VOLPICELLI, Luigi. **Educação pública nos Estados Unidos**. São Paulo: IBRASA, 1963. p. 90-103.

HEELY, Allan V. A escola particular na educação americana. In: BEREDAY, George Z. F.; VOLPICELLI, Luigi. **Educação pública nos Estados Unidos**. São Paulo: Ibrasa, 1963. p. 57-69.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos impérios: 1875 – 1914**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **A era dos impérios: 1875 – 1914**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra Ltda., 2011.

\_\_\_\_\_. **A era do capital (1848-1875)**. 2. ed. revista. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HORTA, José Silvério Baia. **A pesquisa e o ensino de história da educação no Brasil: onde fica a política?** In. SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, José Gonçalves. **Invenções, tradições e escritas da história da educação**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 123 - 171).

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza dos Estados Unidos**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

HUBERT, Rene. **História da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

JAMES, William. **Palestras pedagógicas**. São Paulo: Augusto Siqueira e Companhia, 1917.

JEFFERSON, Thomas. **Escritos políticos**. São Paulo: Victor Civita, 1985. (Col. Os pensadores).

KARNAL, Leandro, et. al. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

KAUFFMAN, Joseph F. **A educação nos Estados Unidos**. Tradução e notas: Alcídio M. de Souza. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1966.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

KILPATRICK, William Head. **Educação para uma civilização em mudança**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Tomo II, 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LAWSON, Douglas; LEN, Arthur E. **John Dewey Vision e influencia de um pedagogo**. Buenos Aires: Nova, 1966.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1994.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola**. In. GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, Curitiba: UFPR, 1997. p. 127-176.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos para que?** São Paulo: Cortez, 2007.

LINDGREN, Carl Edwin. **Mayo, Amory Dwight**. American National Biography. New York: Oxford University Press, 1999.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom (1897-1970). **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. Trad. Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de pedagogia**. Buenos Aires: Losada, 1960.

- \_\_\_\_\_. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1985.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos dias de hoje. São Paulo: Cortez, 2006.
- MANN, Horace. **A educação dos homens livres**. São Paulo: Ibrasa, 1963.
- MARX, Karl. **A origem do capital (A acumulação primitiva)**. 5. ed. São Paulo: Global, 1985.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O capital. Crítica da economia política**. v. II. São Paulo: Nova Cultural, 1984.
- \_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O manifesto comunista**. 19. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MAYO, Amory Dwight. Horace Mann and the great revival of the american common school, 1830-1850. In: **The United States Bureau of education: Report of the commissioner of education for the year 1896-1897**. v. 1. Tradução: Claudemir Galiani, Jéssica Mendonça Dias e Gabriela Bruschini Grecca (UEM). Washington: Government Printing Office, 1898a. p. 715-767.
- \_\_\_\_\_. Henry Barnard. In: **The United States Bureau of education: Report of the commissioner of education for the year 1896-1897**. v. 1. Washington: Government Printing Office, 1898b. Tradução: Claudemir Galiani, Jéssica Mendonça Dias e Gabriela Bruschini Grecca (UEM). p. 769-810.
- MERLE Curti E. **As ideias sociais de educadores americanos**. Paterson, New Jersey: Littlefield, Adams, 1985.
- MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.
- MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1983.
- MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade**: um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2002.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre o pragmatismo. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA. (Orgs.). **Uma tradição esquecida**: por que não lemos Anísio Teixeira? Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p.179-186.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

OSMON, Howard; CRAVER, Samuel. **Fundamentos filosóficos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAGNI, Pedro Ângelo. A recepção e a atualidade da filosofia da educação produzida por Anísio Teixeira. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v. 19, n. 2, p. 351-370, jul./dez. 2001.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre educación infantil**. Madrid: Tecnos, 1998.

PITOMBO, Maria Isabel Morais. **Conhecimento, valor e educação em John Dewey**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

PULLIAM, John D.; DORROS, Sidney. **Historia de la educacion y formacion del maestro en los Estados Unidos**. Buenos Aires: Paidós, 1970.

QUILLEN, James. O currículo e os ataques às escolas públicas. In: BEREDAY, George Z. F.; VOLPICELLI, Luigi. **Educação pública nos Estados Unidos**. São Paulo: IBRASA, 1983. p. 133-148.

REALE, Giovanni. **História da filosofia**. São Paulo: Paulus, 1991, vol. 3

RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da educação Brasileira**. São Paulo: Moraes, 1986.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Col. Os Pensadores).

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

ROOSEVELT, Franklin. Primeiro discurso de posse de Franklin D. Roosevelt. In: SYRETT, Harold C. (Org.). **Documentos históricos dos Estados Unidos**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1960. p.285

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAY, Jean-Baptiste. **Tratado de economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: EDUSP, Saraiva, 1974.

SCHMITZ, Egidio Francisco. **O pragmatismo de Dewey na educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SHAPIRO, Michael Steven. **Child's garden: the kindergarten movement from Froebel to Dewey**. Pennsylvania: State University, 1983.

SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Col. Os Pensadores).

SOUZA, Rosa Fátima de. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: Currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**, UNESP, Araraquara, SP, n. 9, jan./jun. 2005.

STROH, Guy W. **A filosofia americana**. São Paulo: Cultrix, 1968.

SYRETT, Harold C. (Org.) **Documentos históricos dos Estados Unidos**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1960.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

THE CENTER FOR DEWEY STUDIES. Southern Illinois University at Carbondale. Disponível em: <dewey@siu.edu>. Acesso em: 2 jun. 2003.

THE ENCYCLOPEDIA AMERICANA. Vol. 9, p.45. New York, Americana Corporation, 1972.

\_\_\_\_\_. Vol. 25, New York, Americana Corporation, 1972.

THE NEW ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. Vol. 4,p. 51-53. Chicago (Estados Unidos): Encyclopedia Britannica, c1993.

\_\_\_\_\_. 15. ed. Vol. 9, Chicago (Estados Unidos): Encyclopedia Britannica, c1991.

THORNDIKE, Edward L.; HAGEN, Elizabeth. **Tests y técnicas de medición en psicología y educación**. México: Trillas, 1977.

TOCQUEVILLE, Alexis. **A democracia na América**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

\_\_\_\_\_. **A democracia na América; O Antigo Regime e a Revolução**. Seleção de textos de Francisco C. Weffort; São Paulo: Abril Cultural, 1979b. (Col. Os Pensadores).

VEBLEN, Thorstein. **A teoria da classe ociosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores).

WARDE, Miriam Jorge. Notas sobre as fontes de formação de John Dewey com base no próprio autor. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 48, p. 169-186, abr./jun. 2013.

WESEP, H. B. Van. **A estória da filosofia americana**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.