

A presença de John Dewey na constituição do ideário educacional renovador

Marcus Vinicius da Cunha*

Resumo

O principal objetivo deste artigo é analisar as idéias educacionais de John Dewey e sua influência no movimento escolanovista brasileiro dos anos trinta. Estes temas são introduzidos por considerações a respeito do significado da Ciência e da Filosofia na definição das bases epistemológicas da Pedagogia.

Palavras-chave

John Dewey, Filosofia da Educação, Escola Nova, Educação Brasileira (História)

Abstract

The main purpose of this article is to analyze John Dewey's educational ideas and its influence on the Brazilian New School movement in 30's. These themes are introduced by some considerations about the meaning of Science and Philosophy in the epistemological bases of Pedagogy.

Keywords

John Dewey, Educational Philosophy, New School, Brazilian Education (History).

* Departamento de Psicologia da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, UNESP - FCL - Araraquara

Introdução

A Pedagogia e sua identidade perdida

Autores contemporâneos, dedicados a analisar a situação atual da Educação, concordam com a necessidade de reencontrar a identidade perdida da Pedagogia por meio do resgate de sua constituição como campo científico autônomo. A relevância deste empreendimento, segundo José Carlos Libâneo (1996, p.132), está no fato de as concepções presentes da Pedagogia implicarem uma indesejável “recusa à formulação de objetivos sócio-políticos e formativos e à abordagem crítica dos conteúdos escolares”, o que se torna desastroso diante dos “desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo”.

A importância desta temática é atestada por Selma Garrido Pimenta (1996a), que a insere num enquadramento histórico: do final dos anos trinta à década de oitenta, quando foi criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE, observa-se a permanência de interrogações quanto à cientificidade da Educação, a especificidade de seu objeto, o caráter teórico ou prático da Pedagogia e suas vinculações com as demais ciências.

Ao analisar o pensamento de vários autores sobre a questão, Pimenta dá o significado e as decorrências mais amplas desta discussão:

O não-enfrentamento da questão epistemológica da educação dificulta aos educadores tanto a articulação das pesquisas que eventualmente se realizam nessa área, como a formulação de pesquisas necessárias que estão sendo indicadas pelas urgências da prática social da educação. E, conseqüentemente, a superação dos problemas contemporaneamente postos. (PIMENTA, 1996b, p.41)

Cada qual a seu modo, os autores que analisam os fundamentos epistemológicos e a história da Pedagogia

exibem uma insatisfação comum quanto à ausência de parâmetros adequados para a prática pedagógica atual. Emerge daí a necessidade de uma ciência que dê conta da especificidade dos fenômenos educacionais, seja ela denominada “Ciência da Educação”, “Pedagogia” ou simplesmente “Educação”.

Não é objetivo do presente trabalho colocar tais idéias, em toda sua complexidade, em discussão, mas tão somente delimitar, em seu interior, o núcleo de preocupações que diz respeito à origem do fenômeno em causa. Assim, Antônio Nóvoa (1996, p.75-76) afirma que a temática da cientificidade da Pedagogia e do estatuto das Ciências da Educação é atual, sim, “mas não é nova”. O “desejo de cientificidade” da Pedagogia data do século XIX, quando a mentalidade cientificista, identificada com a geração de “utopias racionalistas” e com o “emprego de métodos de pesquisa decalcados do modelo das ciências físicas”, demarcou a existência de uma Pedagogia fundada em “observação sistemática” e “experimentação”.

Mencionando os tempos que vão de Comênio à Pedagogia por Objetivos, de Helvétius a Compayré, de Spencer a Skinner, de Rousseau a Ferrière, o autor considera que a busca por uma Pedagogia científica “segundo uma lógica de racionalidade decalcada das ciências naturais” renasceu nos anos setenta do corrente século, no interior do processo de legitimação acadêmica dos grupos de especialistas em Ciências da Educação (idem, p.79).

Ao analisar o caso brasileiro, Libâneo atribui ao escolanovismo e ao tecnicismo a responsabilidade pela ausência de um “caráter ético-normativo” no campo educacional, pois estas correntes pedagógicas teriam contribuído para impedir o desenvolvimento da Pedagogia como “disciplina integradora” ao promoverem uma “visão cientificista do educativo” com exagerada ênfase nos “aspectos metodológicos e organizativos da escola”.

Até os anos 20 — diz o autor — não se punha em questão a existência de uma ciência pedagógica, à época fortemente influenciada pela Pedagogia católica e Pedagogia herbartiana, com influência de pedagogos alemães. A idéia de uma ciência unitária, reunindo em torno de si as chamadas ciências auxiliares da educação, começa a perder espaço com o surgimento, no Brasil, do movimento da educação nova de inspiração norte-americana, que vai tomando conta, nos anos 30, de uma elite intelectual de educadores brasileiros. (LIBÂNEO, 1996, p.112)

Deste modo, se no panorama histórico mais amplo há uma data mais remota para o conflito identitário da Pedagogia, no quadro local as idéias de racionalidade científica sob inspiração do Positivismo parecem ter sido articuladas a partir do movimento escolanovista.

A título de contribuição para o debate, interessa aqui focar o papel desempenhado pelas idéias de John Dewey no processo de constituição do ideário educacional renovador. A sugestão vem de Libâneo (1996, p.112), que responsabiliza as teorias educacionais deweyanas — adotadas no Brasil “em muitas instituições de formação de professores” — pelo “arrefecimento do núcleo de estudos denominado ‘Pedagogia’ ou Pedagogia geral”. Segundo o autor, a “concepção imanentista” de Dewey, que “não poderia combinar com uma noção de Pedagogia de cunho normativo”, teria iniciado o processo de desorientação pedagógica visto hoje, processo em que se dá a perversa substituição da Filosofia pelo cientificismo.

A ausência perversa da Filosofia

O nascimento da Pedagogia, no século XIX, deu-se em meio à afirmação dos postulados positivistas que prescreviam para as ciências humanas a adoção de parâmetros empregados pelas ciências físicas e naturais; a pretensão era afastar as flutuações subje-

tivas e pouco confiáveis que emanavam do senso comum e que podiam tornar a prática pedagógica idêntica ao exercício artístico e à reflexão filosófica. Conforme Mirian Warde (1990, p.28-29), o cientificismo comteano postulava estudar todos os fatos humanos segundo as “leis da natureza”, o que implicava a Ciência fazer “calar o senso comum e a Filosofia, até porque um se alimenta do outro” — conforme afirmavam os defensores desta abordagem.

Com Durkheim teve continuidade a perspectiva de adotar a Ciência como “única via de cognição da realidade e campo exclusivo das meditações sobre o conhecimento”.

O que estava em jogo, então — diz Warde —, era a morte de uma determinada Filosofia, que opera a crítica, que induz à reflexão; Filosofia que projeta para além do imediato, que “inquieta” e que admite a possibilidade de negação do real (sob a forma idealista ou materialista). Morte dessa Filosofia, para que a própria Ciência Positiva pudesse fazer-se, toda ela Filosofia. (idem, p.30)

A perda de identidade da Pedagogia diz respeito, então, à perda da capacidade de reflexão crítica, antes propiciada pela Filosofia, na definição do que sejam as finalidades educacionais. Ao ser amparada pelas ciências, em particular pela Psicologia e pela Sociologia, a Educação — e a própria Filosofia, diga-se de passagem — permaneceu prisioneira de “apelos praticistas” característicos do campo científico, todo ele desenvolvido sob o registro do Positivismo.

No princípio, com Herbart, primeiro proponente de uma Ciência da Educação, as finalidades educacionais ainda eram vistas como oriundas do campo “da ética (como filosofia prática)”, ao passo que a indicação dos meios viria da Psicologia (WARDE, 1996, p.293). Ao mesmo tempo que renegava o senso comum e elegia a Ciência como norteadora da Educação, Herbart pensava os problemas pedagógicos com base na Filosofia e adotava posição

cautelosa diante da possibilidade de transformar a Pedagogia em disciplina experimental. Warde salienta que essa tradição filosófica marcou profundamente a reflexão educacional na Alemanha, onde a Pedagogia “como campo específico de ensino e pesquisa mantém larga autonomia disciplinar, particularmente em relação às ciências sociais” (idem, p.295).

Foi na França, com Durkheim e Claparède, que começou o processo de retirar a Pedagogia dos domínios da Filosofia. Para o primeiro, a Pedagogia era uma “ciência prática” encarregada de estudar a educação como fato social de acordo com os procedimentos adotados nas demais ciências (idem, p.297-298). Para Claparède, tratava-se de transformar a Pedagogia em disciplina experimental por intermédio do suporte fornecido por uma Psicologia, também experimental, voltada para o estudo da criança (idem, p.299-300).

A adoção de recursos baseados na observação sistemática e na mensuração, em apelos praticistas e métodos experimentalistas mostra que a Pedagogia foi geneticamente marcada pelo signo da racionalidade de procedimentos, em oposição à “especulação filosófica” — conforme seria pejorativamente denominado, pelos positivistas, o esforço de reflexão crítica da Filosofia. Sob o enquadramento que valorizava o incremento da objetividade científica em detrimento da discussão axiológica, abriu-se caminho para o predomínio de idéias que colocam as ações educativas sob a égide de modelos inspirados no gerenciamento de empresas e sistemas sociais complexos, o que contribuiu para distanciar ainda mais a preocupação com a problemática social, política e filosófica do campo educacional.

A perversidade deste processo encontra-se no fato de a Educação ser assim corrompida como processo socializador e humanizador, podendo tornar-se tão somente uma tecnologia alienada dos aspectos propriamente

humanos inerentes ao ato de educar. Ao primar pela racionalidade e pela objetividade, com o predomínio dos meios sobre os fins, esvazia-se o pedagógico daquilo que lhe é próprio: ver o educando como ser complexo e multi-determinado, somente compreensível pela conjunção de conhecimentos objetivos com saberes que discutam o significado da vida humana e contribuam para projetar os destinos do homem.

Dewey: contra a dicotomia entre Filosofia e Ciência

Poderia John Dewey ser incluído entre os pensadores que contribuíram para desnortear o ideário educacional renovador brasileiro e, conseqüentemente, para introduzir, em nosso meio, a perversidade acima mencionada?

É difícil não ficar impressionado com a ênfase posta por John Dewey em proposições que enaltecem as ciências experimentais como sustentáculos da civilização moderna, como recursos imprescindíveis à prática pedagógica e, até mesmo, como fontes de método para o pensamento. Daí ser tão fácil concordar com a afirmação de que o filósofo-educador norte-americano tenha sido cientificista. Em *Democracia e Educação*, de 1916, por exemplo, lê-se:

A grande quantidade de invenções conseqüentes ao nosso domínio intelectual dos segredos da natureza testemunha que a ciência é o meio principal de melhorarmos progressivamente os meios de ação. A maravilhosa transformação da produção e da distribuição conhecida como revolução industrial é fruto da ciência experimental. (DEWEY, 1959, p.246)

Neste mesmo livro, encontra-se também que o “método científico, tornado em hábito por meio da educação, significará nossa emancipação dos métodos autoritários e da rotina criada por eles” (idem, p.247). Já em *Como Pensamos*, obra escrita em 1910 e revista em 1933, entende-se que o pensar,

processo originado em situação de dúvida ou perplexidade, conhece seu apogeu quando desenvolvido em consonância com as potencialidades oferecidas pelo método científico ou experimental (DEWEY, 1979, p.197).¹

Tomadas assim a esmo, estas passagens dão a entender que Dewey, nos diversos âmbitos em que desenvolveu suas reflexões, particularmente no campo educacional, relegava a plano secundário a discussão sobre os valores éticos e morais. Observa-se, nestes trechos, a ausência de críticas ao processo desumanizador que acompanha o desenvolvimento do capitalismo, como se a sociedade mecanizada por meio dos produtos da ciência já tivesse alcançado seu ponto máximo de equilíbrio? Vê-se, também, uma atitude otimista quanto à possibilidade de remodelar a escola pela simples introdução de metodologias fundamentadas na objetividade científica? Encontra-se, por fim, o enaltecimento do cientificismo experimentalista como modelo para atividades de natureza intelectual, em detrimento de outras formas de raciocínio, supostamente inferiores?

Responder afirmativamente a estas indagações, de modo apressado e pouco refletido, pode dificultar o correto entendimento do pensamento deweyano, pois todo o empenho do autor foi para “aceitar a ciência e conservar, ao mesmo tempo, o reino dos valores”, como diz Maria Nazaré Amaral (1990, p.96). Dewey reconhecia, sim, a importância dos grandes progressos propiciados pelo advento da ciência galileana, pois esta representou uma revolução no modo de o homem conhecer e relacionar-se com o mundo. A ciência moderna, pensava o autor, introduziu perspectivas quantitativas de manipulação dos fenômenos da vida humana, ocasionando a possibilidade de maior controle sobre as mudanças necessárias à melhoria desta mesma vida. E Dewey chegou mesmo a propor que os sucessos alcançados pelas ciências físicas poderiam “servir de modelo para os demais modos de

conhecimento”, dentre os quais aquelas pertinentes às relações sociais e morais (idem, p.98).

Por esta via, estaria sendo proposto que a missão da filosofia resume-se na aplicação do que é conhecido (através do único conhecimento válido, o científico), à conduta inteligente da vida humana. À ciência caberá conhecer, e à filosofia aplicar. ...Enquanto entre os gregos toda ciência era, no fundo, filosofia, aqui entre os deweyanos toda filosofia deve ser, no fundo, “científica”. (idem, p.99)

Mas Dewey, movido pela “necessidade de reconciliação entre o mundo da ciência e o mundo moral, o mundo dos fatos e o mundo dos valores” (idem, p.98), firmou uma concepção muito peculiar do que seja Ciência. Para ele, o conceito de Ciência estava intrinsecamente ligado ao de Democracia. E Democracia, para Dewey, era algo que transcende os limites de um sistema político. Democracia, a única experiência de convivência humana aceitável, significava um modo de vida em que o homem pudesse desenvolver plenamente suas potencialidades. No pensamento deweyano, o que define Democracia é seu caráter de vida compartilhada, é a possibilidade de o indivíduo participar ativamente na reconstrução constante e coletiva dos valores socialmente válidos (cf. CUNIA, 1994).

Assim, a ênfase deweyana no poder da Ciência explica-se pela crença depositada pelo autor no poder da Democracia, o que significa, em última instância, crença na cooperação, na capacidade humana para elaborar de modo coletivo e igualitário os valores que irão dirigir as próprias realizações científicas. Dewey retira a Ciência do âmbito estritamente técnico — em que instrumentos e meios de controle são definidos de modo supostamente neutro, amoral —, para colocá-la no terreno da Política; bem entendido, no terreno da vida democrática. A este respeito, Maria Nazaré Amaral (idem, p.104) conclui que Dewey promoveu uma inversão: “o que é chamado por

¹ Ver a exaustiva análise de Darcísio Muraro (1998) sobre *Como Pensamos*.

ele de ciência parece nada mais ser do que filosofia”.

Mais ainda, pode-se dizer que ao integrar elementos que são usualmente colocados em extremos opostos — o ser e o dever ser, o quantitativo e o qualitativo, os fatos mensuráveis e a moral —, Dewey promoveu a submissão de todos eles, inclusive a Ciência e a Filosofia, a uma instância superior: a Experiência. Compreende-se este conceito-chave da filosofia deweyana por oposição às demais correntes filosóficas, todas elas determinadas a definir a Verdade. Para Dewey, as filosofias antigas e modernas possuem em comum a intenção de encontrar o verdadeiro sentido da existência humana em algum lugar que não seja a Experiência humana, como se esta fosse um obstáculo, um véu a separar o homem da natureza.

Cada qual à sua maneira, ancorados em noções que transcendem a existência comum, os filósofos atribuem a seus respectivos sistemas filosóficos o poder de dar acesso privilegiado à Verdade. Esta é uma tarefa impossível, segundo Dewey, pois a Filosofia não constitui um modo privilegiado de acesso à Verdade: o que os filósofos fazem são “projeções idealizadas de suas experiências pessoais, de acordo com o ambiente cultural em que se encontram situados” (CUNHA, 1994, p.28).

A verdade — diz Amaral a respeito de Dewey — não existe, é construída em determinado momento, é fruto mesmo de uma situação definida e só tem sentido dentro das condições que lhe deram origem. Ela nada mais é do que uma relação experimentada de coisas e não representa qualquer significado fora dessa relação. (AMARAL, 1990, p.63)

Entende-se, assim, as afirmações deweyanas de que a Filosofia não deva ser entendida como “um registro de fatos consumados”, mas sim como “uma idéia do que é possível”; a Filosofia assinala “alguma coisa a ser feita — alguma coisa a ser tentada”.

Seu valor não está em proporcionar soluções (o que só pode ser conseguido com a ação) e sim em analisar as dificuldades e sugerir métodos para nos avirmos com elas. Pode-se quase definir a filosofia como o pensamento que se tornou consciente de si mesmo — que generalizou seu lugar, função e valor na experiência. (DEWEY, 1959, p.359)

Assim, a Filosofia, para Dewey, é uma “teoria geral da educação”, uma teoria sobre o processo de formação de atitudes intelectuais e sentimentais perante a natureza e os homens, uma teoria que não traz verdades apriorísticas, valores dogmáticos e arbitrários, mas que investiga, por intermédio dos instrumentos científicos, os fins estabelecidos pela comunidade para suas ações (idem, p.362).

Mas como evitar, a partir desta concepção deweyana, uma atitude relativista, em que tudo vale e nada vale, em que o bem e o mal confundem-se ao sabor das circunstâncias? Não estaria Dewey dando permissão para que a Ciência — terreno em que a Verdade pode ser encontrada sem referência a valores, conforme crêem os positivistas — viesse a tornar-se senhora do mundo? A resposta está, novamente, na crença democrática de John Dewey, pois a Verdade é determinada pela Experiência dos “seres humanos que vivem associados e em constante comunicação com vistas à realização do bem comum” (AMARAL, 1990, p.67).

Somente a Experiência democrática, em que a Verdade não resulta de dogmas e nem da força, mas sim do constante debate quanto ao sentido da existência, somente este tipo de Experiência pode ser a fonte dos valores humanos socialmente válidos. Serão os valores, constituídos como tais no decorrer da vivência democrática, que irão delinear a verdadeira Filosofia e submeter a Ciência aos princípios éticos então aceitos.

O que conta, no tocante à Experiência deweyana que conduz à Verdade, é a Liberdade e não a justificação prévia e estanque de um determinado

modelo de Democracia. Conforme as-sinala Richard Rorty, Dewey

Ensinou-nos a chamar de “autêntico” todo e qualquer ponto de vista que resulte de um livre e aberto conflito de opiniões, sem se perguntar se esse resultado está de acordo com algo além desse conflito. ...Em vez de dizer que conflitos livres e abertos descobrem a verdade ao permitir que uma faculdade mítica chamada “razão” funcione desimpedida, ele simplesmente diz que não temos melhor critério de verdade do que “aquilo que resulta de tais conflitos”. (RORTY, 1997, p.74)

Assim, os resultados obtidos pela Ciência, bem como os postulados da Filosofia, serão verdadeiros na medida em que resultem de debates efetivados em ambiente de total e plena liberdade por “membros plenamente participantes de uma comunidade livre de investigação” (idem, p.75). Não há dogmas, não há verdades imutáveis, não há esferas transcendentais a determinar os caminhos do homem, o que não significa negar a existência da Verdade. O pensamento de Dewey pretende apenas que a Verdade resulte da busca permanente dos critérios, dos valores, da moral e da ética — uma busca realizada pelo homem, numa sociedade cooperativa e igualitária.

O grande obstáculo à realização da esperança deweyana no futuro do homem só poderia ser, portanto, a ordem social. E John Dewey encontrou este obstáculo na própria sociedade estadunidense, uma sociedade que refletia toda a extensão da crise do capitalismo nas primeiras décadas do século e que buscava estratégias para rearticular seus mecanismos de controle. Diante deste quadro, Dewey tornou-se um crítico do pensamento liberal que, segundo ele, não percebia a relatividade histórica de seus conceitos doutrinários.

Os liberais continuavam apegados a uma visão paradisíaca em que o conflito entre classes sociais seria anulado pela crença idílica na cooperação entre as pessoas; não percebiam que

sem regulações sobre os agentes sociais, a liberdade econômica e a livre competição tornavam-se incapazes de garantir a distribuição equitativa dos bens materiais e culturais; os liberais não viam os males ocasionados pelo avanço do capital monopolista, avesso à livre concorrência e à igualdade de oportunidades.²

Do ponto de vista de John Dewey, portanto, estavam ameaçadas as condições por ele mesmo estabelecidas para o exercício pleno da Experiência democrática. Tornava-se urgente recuperar o ambiente de cooperação e solidariedade necessários para tanto, o que só seria efetivado mediante profundas mudanças no sistema produtivo:

Os empresários industriais tiveram uma colheita inteiramente desproporcional ao que tinham semeado. 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.76-77)

Para o autor, a solução seria encontrada no estabelecimento de uma “economia socializada” (idem, p.89), no planejamento cooperativo e democrático da produção material, único caminho para colocar a Ciência e a tecnologia a serviço do bem-estar comum e da realização individual (cf. CUNHA, 1994).

Com estas reflexões, Dewey mostrava não haver espaço em seu pensamento para a glorificação de resultados, quer advindos do desenvolvimento capitalista, quer oriundos do progresso científico. Acima das realizações da Ciência e do sistema econômico, o autor situava a obtenção do pleno desenvolvimento individual, objetivo passível de ser alcançado por intermédio da revisão dos valores vigentes e, no limite extremo, pela revisão dos processos produtivos que formam a base material da sociedade.³ O ideário deweyano encontrava-se, portanto, bastante distanciado dos postulados positivistas que submetem as questões axiológicas aos parâmetros da

² *Liberalismo, Liberdade e Cultura* (DEWEY, 1970), do final dos anos trinta, traz ensaios sobre estes temas.

³ Por assumir posições deste tipo, e também pelos escritos que publicou a respeito da URSS, Dewey foi classificado como “bolchevique” e “vermelho” (cf. CUNHA, 1994).

objetividade científica – e, paralelamente, fazem apologia ao modo capitalista de produção como estágio final do desenvolvimento humano.

Dewey para brasileiros

A natureza dos problemas educacionais

Um dos primeiros artigos a mencionar John Dewey na série de periódicos brasileiros tomada como fonte do presente estudo⁴ era de autoria de Anísio Teixeira, que analisava o movimento de renovação educacional que vinha ocorrendo nos Estados Unidos da América. Em 1930, na revista *Escola Nova*, Teixeira dizia que naquele país desenvolvia-se, sob a influência de Dewey, a iniciativa de “fixar as diretrizes de uma teoria de educação moderna e científica”, ao mesmo tempo que as escolas buscavam ajustar-se aos métodos e princípios prescritos pela “ciência da educação”. O objetivo central do artigo era mostrar que o movimento renovador estadunidense encontrava-se fortemente centrado na remodelação dos programas escolares, elementos que deveriam tornar-se “o traço de união entre a criança e a vida social americana”, corolário da tese deweyana de que “os movimentos educativos devem refletir as mudanças sociais” (TEIXEIRA, 1930, p.87).

Desse modo, Anísio Teixeira trazia para o leitor brasileiro uma caracterização do filósofo-educador norte-americano composta por três elementos-chave — Ciência, Educação e Sociedade — que, articulados, sugeriam um Dewey propositor de soluções científicas para a Pedagogia. Esta caracterização implicaria a exclusão das questões axiológicas inerentes ao campo educacional, pois a discussão relativa ao valores seria substituída pelos componentes das teorias científicas e, mais ainda, pelos ditames da ordem social. Bastaria, assim, adaptar os programas de ensino — e, conseqüentemente, os educandos — à mo-

derna sociedade americana, tarefa que seria cumprida por intermédio das experimentações e investigações propiciadas pela Psicologia e pela Sociologia. O trabalho pedagógico perderia a possibilidade de tornar-se um processo de reflexão e crítica dos valores sociais e propriamente educacionais para transformar-se numa engenharia destinada à massificação dos indivíduos.

No artigo em foco, entretanto, um traço do pensamento deweyano, já assinalado na seção precedente do presente estudo, concorria para desfazer esta impressão. Ao discorrer sobre o tipo de vida social que inspirava as concepções pedagógicas em vigor nos Estados Unidos, Teixeira dizia tratar-se da vida democrática “em permanente progresso”:

A escola, como a sociedade, deve manter o espírito de inquérito constante, de permanente hospitalidade a novos standards, de simpatia e cooperação com as mudanças e os progressos. A sociedade democrática é uma sociedade em indefinido estado de reconstrução (idem, p.88)

Com estas afirmações, Anísio Teixeira trazia à luz a noção deweyana de sociedade em permanente mudança, em oposição à idéia de uma cultura estática, pronta e acabada, a ser decalcada na mente dos alunos. A escola não deveria transformar-se em agência “para fornecimento de crenças, ideais e conhecimentos fixos e herdados das experiências anteriores”, mas sim em instrumento de constante “inquérito e reconstrução social”. Encontrava-se aí a definição deweyana de Democracia, um modo de vida cuja essência permitia abertura permanente para o conflito, a discussão e a reflexão dirigidas pela coletividade. Os procedimentos escolares não seriam ditados nem pelas revelações oriundas da Ciência nem pelo estado atual da sociedade, dizia Teixeira, uma vez que as “transformações econômicas e industriais do mundo e as conquistas científicas” conduziam obrigatoriamente à revisão da ordem social (idem, p.89).

⁴ O projeto de pesquisa que originou este estudo abrange o período 1930-1960 por meio de várias fontes; o presente artigo traz resultados relativos apenas aos anos trinta, obtidos com base nos periódicos *Escola Nova*, *Educação* e *Revista de Educação*, editados pelo órgão responsável pelo ensino no Estado de São Paulo.

Por estas razões a sociedade democrática era compreendida como “uma sociedade em indefinido estado de reconstrução”. Por isto, também, os problemas educacionais não eram vistos como problemas estritamente técnicos, a serem solucionados por meio da aplicação dos saberes científicos, supostamente objetivos e inquestionáveis, quer relativos ao indivíduo, quer à sociedade. Em meio às forças que se originavam das contribuições da Ciência e das orientações do sistema social, a questão educacional apresentava-se, então, como “um problema de filosofia de educação”, cuja solução consistia em “descobrir a variante orientadora desse sistema convergente de forças” (idem, p.90). À semelhança dos procedimentos para chegar à Verdade, de acordo com os parâmetros do pensamento deweyano, esta descoberta somente poderia ser feita por intermédio da vivência democrática, espaço aberto para a discussão dos valores éticos e morais.

Para consolidar esta concepção, Anísio Teixeira comentava, em seu artigo, as tendências atuais do movimento de renovação educacional nos Estados Unidos e apontava o ponto que lhe parecia mais vulnerável: a ênfase colocada no “aspecto objetivo da educação”, uma inclinação a delinear, por meios estatísticos, o perfil dos programas escolares, das profissões, das habilidades necessárias à aprendizagem, enfim, dos fatos e conceitos vigentes no sistema educacional e úteis à sua eficiência. Estas investigações científicas vinham servindo para atribuir ao existente o caráter de ideal, ou seja, tratava-se de uma iniciativa movida pela crença de que tudo o que é imediata e geralmente utilizado serve para definir o que deve ser ensinado na escola.

O que Anísio Teixeira procurava mostrar, guiado pelos preceitos deweyanos, é que os recursos científicos capazes de revelar o existente são impotentes para elucidar a Verdade. Embora seja possível captar objetivamente o estado atual da sociedade e da escola e concluir quanto à sua efi-

ciência, isto não define, por si só, o caminho a ser seguido. “Contra essa visão mecânica”, dizia Teixeira, “devemos acentuar que, se a ciência pode determinar as matérias de educação, a finalidade e os objetivos dela serão sempre objeto de uma larga orientação filosófica e social” (idem, p.95).

Filosófica porque pertinente aos valores, e social porque transcorrida em ambiente democrático, em conformidade com o pensamento de John Dewey. Neste processo, o estudo objetivo da sociedade e da escola será útil como instrumento para fornecer o material de que irá ocupar-se a sociedade para encontrar seu destino e o destino de sua escola. Esta última tarefa será uma obra do pensamento, da reflexão e da crítica, enfim, da Filosofia — apenas auxiliada pelos recursos da Ciência.

A atualidade das concepções deweyanas

Alguns outros escritos publicados nos periódicos aqui analisados continham referências a John Dewey, mais ou menos explícitas, o que permite considerar que as idéias do filósofo-educador estadunidense não eram estranhas aos educadores brasileiros daquela época. Dentre esses artigos, havia aqueles que abordavam Dewey com o intuito de discutir aspectos da renovação das práticas pedagógicas no Brasil (cf. LOURENÇO FILHO, 1930; PASTOR, 1932; VILÇAÇA, 1936; RUDOLFER, 1937; CARDOSO, 1939); outros mencionavam Dewey em meio a variados autores, no contexto de alguma discussão teórica mais ampla sobre Educação (cf. ARCHERO JÚNIOR, 1934; AZEVEDO, 1933); havia escritos em que Dewey assumia posição privilegiada, a exemplo do trabalho de Anísio Teixeira, visto acima, e do escrito de Jesse Newlon (1933), publicado originalmente nos Estados Unidos e dedicado a explicitar a influência de Dewey sobre as escolas daquele país.

Um artigo de Lourenço Filho a respeito da pedagogia norte-americana,

publicado em 1939 na *Revista de Educação*, merece destaque por trazer uma interessante classificação do movimento educacional nos Estados Unidos da América e por situar John Dewey naquele contexto. Lourenço Filho dizia haver um grupo que enfatizava os valores tradicionais e entendia que as técnicas educativas deviam “submeter-se a uma filosofia rigidamente definida”; outro, que insistia no valor das técnicas por si mesmas; e um terceiro que não admitia os progressos da técnica senão “para os fins de alteração nos próprios objetivos da educação”, objetivos estes considerados variáveis “no tempo e no meio, segundo as alterações da vida social” decorrentes da experiência (LOURENÇO FILHO, 1939, p.17).

Lourenço Filho filiava John Dewey a este último agrupamento, como não poderia deixar de ser, e explicava:

A verdade não possui, para ele, senão um caráter “instrumental”, para servir à atividade humana. (...) a moral depende de uma filosofia da vida e sobre esta é preponderante o estado social em que vivemos. O estado social ideal é para ele o da democracia, categoria natural da educação, compreendida como sistema político, em que a cooperação se exerça, oferecendo a todos iguais oportunidades de desenvolvimento. (idem, p.18)

A julgar pelas análises desenvolvidas no presente estudo, percebe-se que o educador brasileiro expunha com clareza as bases do pensamento deweyano, especialmente quanto a situá-las em oposição à tendência dogmática tradicional, de um lado, e à tendência que poderia ser designada “tecnicista” ou “cientificista”, de outro. Lourenço Filho dava mostras de haver compreendido, também, a relevância da noção de Democracia em Dewey.⁵

Merecem destaque, também, alguns artigos dedicados a Ciência, Epistemologia e Pedagogia e que, embora não colocassem as idéias deweyanas em relevo, expressavam pontos de vista muito úteis para os objetivos aqui

em causa. O primeiro deles, em ordem cronológica de publicação, era de autoria de Luiz Gonzaga Fleury e discutia a relatividade da Ciência. Segundo o autor, o máximo que as investigações científicas podiam fornecer eram meios para a “coordenação dos fatos adquiridos”, mediante os quais tornava-se possível a “descoberta de novos fatos”. Para ele, a Ciência possuía “essência variável”, dada a variabilidade “do universo e do próprio espírito cognoscente” (FLEURY, 1932, p.45-46).

John Dewey não estava incluído entre os autores mencionados no artigo, e seria temerário afirmar, sem uma análise mais detida, que as idéias do filósofo-educador constituíssem uma influência relevante sobre Fleury. O interessante nesse texto é que ele permite perceber a atualidade da idéia de que a Ciência não era detentora da Verdade — idéia compartilhada por Dewey, conforme visto acima. Por meio de Fleury pode-se admitir que, para o público leitor dos periódicos educacionais, não era estranha a noção de que “as leis científicas nos aparecem cada vez mais como hipóteses provisórias” e que a Verdade é “uma ficção progressiva de que usamos ‘como se’ fosse a verdade absoluta, conforme a finalidade que nos apraz ou nos aproveita” (idem, p.46). Dewey por certo complementaria esta formulação, dizendo que o aproveitamento de tais ficções progressivas e hipóteses provisórias trazidas pela Ciência depende de decisões tomadas coletivamente em ambiente democrático. Algo que não estaria muito distante das expressões de Fleury:

Que nos importa (...) ignoremos sem remédio o “número” oculto sob todas as aparências, se conhecendo as relações das coisas (...) as podemos converter agora e por séculos e séculos em utilidades, com conforto, em bens gerais para a humanidade? (idem, p.47)

Os dois outros artigos que merecem ser considerados eram de autoria de Renato Sêneca Fleury. Num deles (FLEURY, 1935), o autor buscava distinguir

⁵ O que é curioso, tendo em vista a vigência do Estado Novo e a posição de Lourenço Filho no *staff* administrativo do regime.

Dewey no Manifesto dos Pioneiros

entre o conhecimento empírico, o científico e o filosófico, destacando que o primeiro limitava-se a indicar a existência e a coincidência dos fatos; o segundo ocupava-se de estudar estes mesmos fatos em profundidade com o intuito de compreender suas causas; ao terceiro cabia interpretar a realidade, pelos demais notada e explicada, erguendo-se assim a um patamar epistemológico de nível superior. Embora Fleury indicasse o nome de Dewey apenas nos trechos em que fazia a caracterização do “método empírico”, o que poderia sugerir identificá-lo com esta abordagem, o espírito mais geral do artigo parecia coincidir com algumas concepções deweyanas. Ao mesmo tempo que sustentava a submissão da Ciência à Filosofia, Fleury dizia que a Filosofia procurava apoio na Ciência — que por sua vez apoiava-se no saber empírico — para organizar concepções válidas para a vida humana. Por certo Dewey discordaria de outras implicações contidas no escrito, como a que se inclinava a privilegiar o conhecimento filosófico sem contextualizá-lo no social.

Em outro artigo, Renato Fleury aplicava esta discussão à Pedagogia que, para ele, consistia no “conjunto sistemático de conhecimentos empíricos, científicos e filosóficos sobre a Educação”. A Pedagogia, como Ciência, buscava recursos para conhecer a natureza humana; como Filosofia, propunha valores norteadores da prática educacional (FLEURY, 1937, p.57). Neste ponto, o autor repetia literalmente as noções deweyanas de que a “Pedagogia é uma filosofia em ação, ou que a filosofia é a teoria geral da educação”; que a Pedagogia considera “a educação como a socialização do indivíduo, pela ação em cooperação” (idem, p.58). Curiosamente Fleury não citava o nome de Dewey ao fazer estas afirmações; apenas o mencionava, ao lado de Durkheim, Kilpatrick e outros, ao caracterizar o “Socialismo pedagógico”, uma das linhas da “corrente naturalista” em Educação — conforme o esquema apresentado (idem, p.61).

Em 1932 a revista *Educação* publicou um texto que proclamava “ao povo e ao governo” diretrizes para a reformulação do ensino no país. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como ficou conhecido o documento, algumas concepções deweyanas apareciam claramente delineadas, embora o nome de John Dewey não fosse ali mencionado.

Para concentrar a atenção nos temas do presente escrito,⁶ vale destacar a passagem do Manifesto em que eram analisadas as causas da “inorganização ... do aparelho escolar”: os problemas educacionais brasileiros eram provocados pela falta da “determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação”. Os males da escola brasileira tinham origem, assim, “na falta de espírito filosófico e científico” (AZEVEDO et al., 1932, p.3). Percebe-se, nesta simples formulação, que à Filosofia caberia discutir as metas mais gerais a serem atingidas pela escola renovada, ao passo que à Ciência, a implementação dos instrumentos pelos quais aquelas finalidades seriam alcançadas.

A questão decisiva a ser percebida no plano da argumentação contida no Manifesto é que seus autores colocavam as questões estritamente técnicas, relacionadas com as revelações oriundas da Ciência, sob o comando das definições filosóficas que diziam respeito a finalidades e valores da Educação.

Certo — podia-se ler no Manifesto —, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los ... [e] poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para

⁶ O Manifesto não será analisado aqui em toda sua complexidade, com seus propósitos políticos e institucionais, mas apenas como mais um dentre os textos editados pelos periódicos em estudo.

subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação (idem, p.4)

Assim, o Manifesto integrava concepções deweyanas pertinentes à relação entre Filosofia e Ciência: as questões metodológicas e técnicas deviam ser definidas por metas filosóficas, no caso, as finalidades educacionais, e para discernir a validade destas últimas, seria necessário conhecer os anseios da sociedade. A Sociologia, como outras ciências sociais, tinha então sua importância enfatizada, pois o educador “tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa: as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual”. Era isto o que diferenciava o profissional envolvido com as ciências humanas do profissional ligado às ciências físicas e naturais. Ao passo que este último não precisava importar-se com “o que está e se passa além da janela de seu laboratório” (idem, p.4), o primeiro, por obrigação de ofício, tinha investigar constantemente a realidade social para definir os fins de sua atuação.

A concepção de Educação expressa no Manifesto consistia em enxergar o trabalho pedagógico como variável “sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante”; esta, por sua vez, era compreendida como “determinada (...) pela estrutura da sociedade”. Como Dewey, os signatários do Manifesto consideravam que esta mesma estrutura era variável — devido à existência simultânea de “diferentes camadas e grupos (classes)” — e propunham que cabia ao educador definir as finalidades educacionais com base na observação do modo como a sociedade tem efetivado, ao longo das épocas, a moldagem dos espíritos jovens nos valores que considera válidos (idem, p.8). A proposição de uma nova escola, feita pelo Manifesto, não implicava definir moldes técnicos e valores morais *a priori*; seu intuito era

chamar a atenção para a “realidade social”, para a “estrutura e as tendências sociais da época”, pois ali estava a fonte da delimitação dos fins a serem atingidos pelo trabalho pedagógico.

No texto que serviu de introdução ao Manifesto, Fernando de Azevedo afirmava ser a questão das finalidades da Educação o problema central do documento. Tratou-se ali, fundamentalmente, dizia o autor, de indicar a necessidade de novos meios pelos quais seria possível realizar os novos fins que estavam sendo buscados pelos renovadores (AZEVEDO, 1932, p.22). A polêmica em torno do Manifesto — ocasionada, como se sabe, pelo confronto com os pensadores católicos — teria surgido justamente em torno deste tema, que implicava, aliás, a discussão sobre as relações entre Ciência e Filosofia.

Azevedo dizia que a fixação dos novos fins educacionais era vista como impossível de ser feita “em abstrato ou em absoluto”; era preciso levar em conta os dados concretos oriundos das “condições atuais da sociedade, em transformação”. Chamava a atenção para o fato de que o educador precisava ter um “ideal” — digamos, uma Verdade a seguir e valores a guiar-lhe —, mas enfatizava que todos os elementos norteadores da Educação não tinham como ser fixados, isto é, não podiam ser definitivamente estabelecidos com base em “idéias apriorísticas e dogmáticas” (idem, p.23). O Manifesto, assim, fazia eco ao pensamento deweyano; segundo Fernando de Azevedo, o cerne das idéias ali expressas localizava-se na concepção de “sociedade em movimento”, em oposição ao que denominava “estática social (que não existe senão por abstração)” (idem, p.24).⁷

Uma Filosofia abjeta

Em 1932 a revista *Educação* publicou um artigo de Tristão de Athayde cujo objetivo era fazer uma crítica aos fundamentos do que denominava

⁷ Seria interessante verificar em que medida havia no Manifesto, e em F. de Azevedo em particular, expressões contrárias ao ideário positivista.

“naturalismo pedagógico da escola nova societista ou individualista” (ATHAYDE, 1932, p.76), contrapondo-os à visão defendida pelos educadores católicos. A análise deste escrito será útil para concluir o presente trabalho com algumas sugestões a respeito de como as contribuições de John Dewey são vistas hoje por seus críticos — e de como poderiam sê-lo.

No artigo em questão, Athayde almejava explicitar as bases de uma “concepção integral da pedagogia” que não reduzisse “seu âmbito ao plano das coisas naturais” e nem restringisse seu significado a “uma arte empírica ou uma ciência experimental”. Para ele, a Pedagogia era “ao mesmo tempo, arte, ciência experimental e filosofia”. Na condição de arte, a Pedagogia estudaria os aspectos metodológicos da prática educacional; como ciência experimental, iria dedicar-se a compreender a criança, objeto da Educação; o ideal educativo, por fim, ficaria sob a responsabilidade da dimensão filosófica da Pedagogia — a principal dimensão do campo educacional (idem, p.77).

Vistas superficialmente, estas idéias de Athayde pouco diferiam das concepções deweyanas inspiradoras dos educadores brasileiros, uma vez que os conceitos de Dewey também pleiteavam a superação do “cientificismo” e o “experimentalismo” vazios em benefício de uma concepção axiológica. A sujeição dos propósitos educacionais aos conhecimentos científicos devia ser ultrapassada pela “dimensão filosófica da Pedagogia”, tanto nos dizeres de Athayde, quanto nos dizeres de John Dewey e dos brasileiros que repercutiam seu pensamento. Em todos eles, a última palavra sobre os problemas educacionais não seria dada pela Ciência, mas sim pela Filosofia, o que não descartava as contribuições oriundas da esfera científica para elucidar o objeto da Educação.

A diferença fundamental entre Athayde e os demais pode ser bem compreendida com base na afirmação

de que não era possível aceitar a “concepção moral de Dewey” pelas seguintes razões, dentre outras: Dewey não fornece “princípios objetivos e ideais fixos que derivem de uma concepção total da vida”, o que equivale a não possuir “uma ciência normativa das ações humanas” e rejeitar “toda consideração do sobrenatural, do transcendente, do universal e do fixo na vida”; a visão deweyana acentua desordenadamente a ação, o que “destrói um ideal de progresso porque desdenha os princípios fundamentais das coisas”; Dewey erra ao “atribuir à ética uma origem puramente social” (idem, p.77).⁸

Em suma, a crítica de Athayde atribuída às concepções deweyanas um caráter abjeto, aviltador do verdadeiro sentido da vida humana, supressor da esfera transcendental — fonte dos princípios morais a serem seguidos pelo homem. O que Dewey fazia, em troca, era constituir a ética com base na esfera das problemáticas sociais, da sociedade em constante mudança. Esta era a filosofia deweyana, inaceitável para um pensador católico porque, ao fundamentar a Pedagogia no terreno secular, eliminava o conceito de Verdade Absoluta, substituindo-o pela busca constante da Verdade. Um adepto do pensamento católico via-se incapaz de aceitar que as finalidades da Educação pudessem ser buscadas em outro lugar que não o Dogma, e qualquer tentativa adversa era tida como desprovida de sentido.

Em concepções deste tipo, em que a Verdade Absoluta é suposta como previamente definida, seja ela a Revelação Divina ou qualquer outro *a priori*, todo empreendimento que almeje discutir princípios éticos com o intuito de encontrá-los fora da esfera dogmática é dado como um não-empreendimento. Assim, o empenho deweyano em promover o inquérito permanente em busca da Verdade simplesmente não é enxergado como um empenho existente, sendo então confundido com ausência de princípios ético-normativos.

⁸ O autor citava *The Limitations of the Educational Theory of John Dewey*, de James H. O'Lara, obra de 1929.

Considerações finais

Essas últimas reflexões sugerem que as críticas atuais feitas a Dewey e à sua influência sobre o escolanovismo brasileiro, sumariadas no início do presente trabalho, talvez sejam originárias de um entendimento mediado pelo pensamento católico ou por outro paradigma dogmático. Esta é uma questão, porém, sobre a qual é possível apenas especular enquanto não forem desenvolvidos estudos sobre os críticos do pensamento deweyano, a começar pelos pensadores católicos dos anos trinta. Analisar as fontes e os referenciais teóricos desses críticos, de ontem e de hoje, é uma meta que não cabe, evidentemente, no escopo do presente estudo.

Este trabalho espera ter ao menos oferecido contribuições no campo metodológico para destacar a importância da análise textual do discurso elaborado pelo próprio John Dewey e por aqueles educadores que, sob sua influência, contribuíram para a constituição de uma das vertentes da Filosofia da Educação no Brasil. Trata-se de

uma perspectiva historiográfica que busca compreender a história da Filosofia da Educação, ou a história da Filosofia cujo tema é a Educação, por intermédio de fontes primárias, reconhecendo o valor singular desse tipo de material — no caso, os periódicos educacionais.⁹

Este estudo pode suscitar, ainda, considerações de natureza política. Percebe-se, hoje, dentre os males da Educação, a ausência de discussões ético-normativas e o esvaziamento das finalidades educacionais, problemas decorrentes da desordenação material e moral de uma sociedade que não consegue organizar-se, de maneira democrática, para debater sua própria experiência. Neste quadro, e tendo em vista a análise aqui esboçada, ao invés de culpar John Dewey e seus seguidores, seria mais proveitoso vê-los como aliados. Ao entrar em sintonia com o espírito deweyano, os educadores percebem a importância de lutar persistentemente pela Democracia, um modo de vida em que impera a liberdade e a cooperação, único meio capaz de revelar o sentido da existência humana.

Referências bibliográficas

- AMARAL, M. N. C. *P. Dewey; filosofia e experiência democrática*. São Paulo, Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1990.
- ARCHERO JÚNIOR, A. Sociologia educacional. In: *Revista de Educação* vol. 8, p.222-228, nº 8: São Paulo, dez. 1934.
- ATHAYDE, T. O problema pedagógico. In: *Educação* vol. 7, p.74-81, nº 4-5: São Paulo, abr/maio 1932.
- AZEVEDO, F. Velha e nova política de educação: a mensagem dos educadores. *Educação* vol. 11, p.12-27, nº 12: São Paulo, dez. 1932.
- _____. O Estado e a educação. *Revista de Educação* vol. 1, p.3-24, nº 1: São Paulo, mar. 1933.
- _____. et al. A reconstrução educacional no Brasil. *Educação* vol. 6, p.3-31, nº 1-3: São Paulo, jan/mar. 1932.
- CARDOSO, J. Pelo laboratório de psicologia nas Escolas Normais. *Revista de Educação* vol. 23-26, p.18-23: São Paulo, set./dez/mar.-jun. 1939.
- CUNHA, M. V. *John Dewey; uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- DEWEY, J. *Democracia e educação; introdução à filosofia da educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo, Nacional, 1959.
- _____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo, Nacional, 1970.
- _____. *Como pensamos*. Trad. Haydée C. Campos. 4ª ed. São Paulo, Nacional, 1979.
- FLEURY, L. G. A relatividade da ciência. *Educação* vol. 10, p.43-47, nº 10-11: São Paulo, out/nov. 1932.
- FLEURY, R. S. O conhecimento empírico, o científico e o filosófico. *Revista de Educação* vol. 11-12, p.32-36, nº 11-12: São Paulo, set/dez. 1935.

⁹ A este respeito e, também, a respeito de vários temas aqui abordados, ver o recente trabalho de Pedro Ângelo Pagni (1999).

- _____. Visão da pedagogia geral. *Revista de Educação* vol. 17-18, p.57-61, nº 17-18: São Paulo, mar/jun. 1937.
- LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996.
- LOURENÇO FILHO, M. B. A questão dos programas. *Escola Nova* vol. 1, p.81-85, nº 2-3: São Paulo, nov/dez. 1930.
- MURARO, D. N. *A dimensão do pensar na educação escolar: o pensamento reflexivo como princípio educativo*. Mestrado (História e Filosofia da Educação), PUC/SP, 1998.
- NEWLON, J. H. A influência de John Dewey nas escolas. *Revista de Educação* vol. 1, p.50-65, nº 1: São Paulo, mar. 1933.
- NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996.
- PAGNI, P.A. *Do "Manifesto de 1932" à construção de um saber pedagógico*; ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Unesp, 1999. (Tese, Doutorado em Educação).
- PASTOR, R. Cooperação que o Estado precisa receber. *Educação* vol. 11, p.90-94, nº 12: São Paulo, dez. 1932.
- PIMENTA, S. G. Apresentação. In: _____. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996a.
- PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática, no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: _____. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996b.
- RUDOLFER, N. S. Como renovar a escola. *Revista de Educação* vol. 27-28, nº 8-14: São Paulo, mar/jun. 1937.
- RORTY, R. Educação sem dogmas. Trad. José Lívio Dantas. *Filosofia, Sociedade e Educação* p.69-79, nº 1: Marília, 1997.
- TEIXEIRA, A. A reconstrução do programa escolar. *Escola Nova* vol. 1, p.86-95, nº 2-3: São Paulo, nov./dez. 1930.
- VILLAÇA, O. O interesse no ensino. *Revista de Educação* vol. 15-16, p.59-65, nº 15-16: São Paulo, set./dez. 1936.
- WARDE, M. J. A favor da Educação, contra a positivização da Filosofia. *Em Aberto* nº 45: Brasília, jan./mar. 1990.
- _____. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: Freitas, M. C. *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1997.

