

A HERANÇA DA FILOSOFIA DEWEYANA: INFLUÊNCIA NA VIDA E OBRA DE ANÍSIO TEIXEIRA

Claudio Luis de Alvarenga Barbosa¹

RESUMO

Estudando a obra de Anísio Teixeira, percebemos que os temas abordados — ensino público, autonomia universitária, valorização do professor, entre outros — ainda hoje se fazem presentes nas discussões do campo educacional. Entretanto, alguns trabalhos sobre esse pensador, centrando-se nos aspectos de sua própria vida e obra, relegam a segundo plano as origens de sua perspectiva filosófica. Neste artigo, que representa uma tentativa de nos apropriarmos com austeridade do pensamento de Anísio, buscaremos mostrar as bases da obra teórica de seu mentor intelectual: John Dewey. Acreditamos que apropriar-se da filosofia deweyana é condição essencial para explorarmos todo o potencial do pensamento de Anísio.

Palavras-chave: Conhecimento, Educação-Sociedade, Democracia.

ABSTRACT

Studying Anísio Teixeira's work, we notice that his themes — public education, university autonomy, teacher's evaluation, among others — are still in the discussions of the educational field of our days. However, some studies about that thinker, centered in aspects of his life and work, treat as secondary the origins of his philosophical perspective. This article, as an attempt of an austere appropriation of the thought of Anísio, will try to show the basis of his intellectual

¹ Doutorando em Educação/UFF e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

mentor's theoretical work: John Dewey. We believe that appropriating the philosophy of Dewey is an essential condition for us to explore the whole potential of the thought of Anísio.

Keywords: Knowledge, Education-Society, Democracy.

Introdução

Ensino público, democracia no âmbito da escola, e fora dela, autonomia universitária e valorização do professor. Estas e muitas outras questões tratadas na comunidade acadêmica neste início de século, já eram defendidas na primeira metade do século passado por um dos maiores expoentes da educação brasileira: Anísio Spínola Teixeira.

A atualidade de suas idéias é um ponto de concordância para todos os estudiosos que se propõem a estudar a vida desse educador. É impressionante como seu pensamento aplica-se perfeitamente às questões com as quais a educação brasileira está se confrontando nos dias atuais. Por isso, acreditamos que estudar a vasta obra de Anísio Teixeira, mais do que uma questão específica de "história da educação", torna-se essencial na formação filosófica de todos aqueles que se propõem a pensar sobre a educação brasileira contemporânea.

Um dos motivos para produzir tanto, e tão bem, foi o fato de ingressar cedo na vida pública. Em 1924, com apenas 24 anos, recebeu o convite do governador da Bahia para ocupar o cargo de *Inspetor-Geral do Ensino* nesse Estado. Durante o período de 1924 e 1929, em que esteve à frente da Inspetoria, realizou, entre outras coisas, uma importante reforma da instrução pública estadual.

Nesse período, teve oportunidade de conhecer diferentes realidades educacionais, fato que se deve, principalmente, às suas viagens à Europa (1925), e duas vezes aos Estados Unidos (1927 e 1928), sempre observando a estrutura dos diversos sistemas escolares, com os quais travava contato. Sem dúvida alguma, essas viagens muito colaboraram na produção teórica de Anísio.

Nas viagens aos Estados Unidos, teve sua trajetória intelectual marcada de forma definitiva ao travar contato com a obra do filósofo americano John Dewey. Com o intuito de divulgar essa obra no Brasil, em 1930 publicou a primeira tradução para o português, de dois trabalhos de Dewey, que reunidos receberam o nome de "Vida e educação".

Anísio foi um dos maiores divulgadores da obra de Dewey no Brasil. E por essa estreita relação intelectual com o filósofo norte-americano, acreditamos que para nos apropriarmos com austeridade do pensamento de Anísio Teixeira, é imprescindível estudarmos primeiramente as bases da obra teórica de seu mentor intelectual. Ou seja, entender a riqueza da filosofia deweyana é condição essencial para trilharmos com segurança o pensamento de Anísio e aproveitarmos todo seu potencial.

Da teoria geral do conhecimento à base do pensamento de Dewey

Poucos filósofos foram tão influentes junto ao grande público quanto John Dewey. Suas idéias enraizaram-se firmemente no solo da vida norte-americana, e daí estendeu-se para várias partes do mundo. Só para termos uma idéia de sua grandiosidade intelectual, ao falecer em 1952, com 92 anos, deixou extensa obra na qual se destacam trabalhos em diversas áreas do conhecimento, tais como Psicologia, Filosofia e Educação.

A exemplo do próprio Dewey, que demonstrava um gosto pelas construções teóricas estruturadas "em que cada elemento está em relação de 'interação' com os outros e em que cada equilíbrio alcançado se demonstra precário" (Bodei, 2000, p. 132), não iremos diretamente à concepção que ele mesmo chamou de "instrumentalismo", sem antes abordarmos alguns princípios relativos à teoria geral do conhecimento. Com o intuito de engendrar um instrumental básico para melhor contextualização do pensamento de Dewey, discutiremos em linhas gerais, alguns problemas contidos no fenômeno do conhecimento (item a), e entre esses problemas, nos deteremos um pouco mais no que diz respeito à possibilidade do conhecimento (item

b). Neste último item, inclui-se o pragmatismo, concepção filosófica mantida em diferentes versões por vários filósofos, dentre os quais, John Dewey.

a) O fenômeno do conhecimento e os problemas nele contidos

A teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica e, como o próprio nome sugere, é uma teoria interpretativa ou uma explicação filosófica do conhecimento humano. De um modo geral, a teoria do conhecimento indaga sobre a verdade do pensamento e sobre sua concordância com o objeto. Se encarada como disciplina filosófica independente, poderíamos definir a teoria do conhecimento “como a teoria do pensamento *verdadeiro*, por oposição à lógica, definida como a teoria do pensamento *correto*” (Hessen, 2000, p.13).

Na tentativa de nos aprofundarmos na descrição do fenômeno do conhecimento, percebemos que não temos um problema único relativo a esse fenômeno, mas sim, cinco problemas num mesmo fenômeno. Ou seja, o que normalmente chamamos de *problema do conhecimento* divide-se, na verdade, em cinco problemas parciais.

Poderíamos tomar como uma primeira premissa a ser verificada, que de um modo geral, o conhecimento significa uma relação entre sujeito e objeto. Na epistemologia tradicional concebe-se o conhecimento como a posse, por parte de um sujeito, de um objeto conhecido. Teríamos assim, que ambos entram em contato um com o outro, onde o sujeito apreende o objeto.

Mas essa concepção de uma consciência natural, do contato entre sujeito e objeto, se justificaria? Na produção do conhecimento ocorre realmente esse contato? O sujeito realmente é capaz de apreender o objeto? Estas questões nos colocam diante do primeiro problema parcial da teoria do conhecimento, que é a questão sobre “*a possibilidade do conhecimento humano*”.

Um segundo problema surgiria se admitíssemos que o sujeito cognoscente tem uma estrutura dualista: o homem é um ser espiritual e sensível. Partindo dessa premissa, teríamos que admitir a existência de um conhecimento espiritual, cuja principal fonte é o espírito, e

um conhecimento sensível, que se pauta na experiência. Ao dualismo, que requer dois princípios irreduzíveis de explicação, opõe-se o monismo, doutrina que afirma a unidade do ser na multiplicidade.

Diante dessa concepção dualista, onde temos duas fontes fornecedoras de conteúdos para a consciência cognoscente, qual seria a principal fonte em que essa consciência cognoscente buscaria seus conteúdos? Nesse caso, o fundamento do conhecimento humano é a razão ou a experiência? Com esse impasse, estaríamos nos colocando diante da questão sobre a "*origem do conhecimento*".

Seguindo o roteiro proposto por essas possibilidades, seríamos encaminhados a um problema crucial da teoria do conhecimento, ao nos debruçarmos sobre a relação entre sujeito e objeto. Numa descrição fenomenológica, essa relação se caracterizaria pelo fato de o objeto determinar o sujeito. O projeto fenomenológico se define "como uma volta às coisas mesmas, isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência, que se dá como seu objeto intencional" (Japiassu, 1996, p. 102).

No entanto, importantes teóricos do conhecimento entendem que essa relação se dá em sentido contrário, onde o sujeito não é determinado pelo objeto, mas sim, determina esse objeto. Portanto, qual das duas concepções é mais verossímil? O objeto determina o sujeito ou o sujeito é quem determina o objeto? Diante dessa aporia, nos colocamos frente a frente com a questão relativa à "*essência do conhecimento*".

Pelo exposto até o momento, ficamos com a impressão de que para falarmos sobre o conhecimento devemos sempre nos reportar a uma apreensão racional do objeto. Mas será que além dessa modalidade racional não existiria um outro tipo de conhecimento, que por oposição a esse conhecimento racional-discursivo poderíamos chamar de intuitivo? A intuição (do latim *intuitio*: ato de contemplar) sendo uma forma de contato direto da mente com o real, capta a essência desse real de modo evidente, sem necessidade de demonstração. Assim, essa compreensão global e instantânea de um fato ou pessoa, se opondo a um conhecimento dedutivo e conceitual, nos coloca diante da questão sobre "*os tipos de conhecimento*".

E por fim, teríamos um quinto problema parcial, que surgiria em

nossa consciência cognoscente como um corolário de todos os anteriores: se existe conhecimento verdadeiro, como poderíamos reconhecer a verdade? Qual é o critério que me permite, em cada caso particular, determinar se um conhecimento é verdadeiro ou não? Não existe uma definição única de verdade, mas ao contrário, existem várias definições de verdade, assim como várias teorias que pretendem explicar sua natureza. Diante dessa diversidade, também não temos um sinal único que nos permita reconhecer a verdade e a distingui-la do erro, ou seja, não temos um critério definitivo. Se por verdadeiro definimos aquilo que corresponde à verdade, à realidade, e como tal se impõe à aceitação, como reconhecê-lo? Ao nos colocarmos essas questões, chegamos ao final dessa parte do nosso trabalho, expondo mais um problema parcial do conhecimento, que diz respeito ao “*critério de verdade*”.

b) Aprofundando o problema sobre “a possibilidade do conhecimento”

Diante da questão sobre a possibilidade do conhecimento humano, discutido superficialmente no item anterior, tivemos ao longo da história da filosofia, diferentes posições epistemológicas que podem ser agrupadas em cinco correntes de pensamento sobre a relação entre sujeito e objeto do conhecimento: o dogmatismo; o ceticismo; o subjetivismo e o relativismo; o criticismo e o pragmatismo.

Na perspectiva do dogmatismo, parte-se da auto evidência – sustentada por uma excessiva confiança na razão humana – de que o sujeito apreende seu objeto, independente da existência de uma relação entre eles. Não se admite que o conhecimento apresenta-se numa relação entre sujeito e objeto, mas ao contrário, nessa posição epistemológica “os objetos de conhecimento nos são dados como tais, e não pela função mediadora do conhecimento (...). Os objetos da percepção nos seriam dados diretamente, corporeamente” (Hessen, 2000, p.29). Desconsidera-se tanto a percepção, quanto a função pensante; em suma desconsidera-se o sujeito e sua função.

Enquanto o dogmatismo encara a possibilidade de contato entre

sujeito e objeto como auto-evidente (atitude do homem ingênuo), para o ceticismo o sujeito não seria capaz de apreender o objeto. Segundo os preceitos do ceticismo, é impossível atingirmos o conhecimento enquanto apreensão efetiva do objeto. Deveríamos, portanto, nos abster de toda e qualquer formulação de juízos. Enquanto o dogmatismo desconsidera o sujeito, o ceticismo não enxerga o objeto.

É interessante notar, que ao afirmar que o conhecimento é impossível, o cético está expressando um conhecimento. Assim, o cético não poderia realizar qualquer ato de pensamento, pois se assim o fizesse, estaria pressupondo a possibilidade de conhecimento e estaria diante de uma autocontradição.

Na história da filosofia, o ceticismo desempenhou um importante papel enquanto antípoda ao dogmatismo. Pois, enquanto

o dogmatismo enche o pensador e o pesquisador de exagerada confiança em face da capacidade da razão humana, o ceticismo mantém desperto o sentimento do problema. Crava o agulhão da dúvida no peito do filósofo, fazendo que este não se aquiete diante das soluções já dadas a um problema, mas continue lutando por soluções novas e mais profundas (ibid, p. 36).

Vimos, que para o ceticismo, não existe qualquer possibilidade de atingirmos a verdade. Em contrapartida, para o subjetivismo e para o relativismo, certamente a verdade existe, mas não há verdade alguma universalmente válida. O subjetivismo restringe a validade da verdade ao sujeito que conhece e que julga, defendendo que esse conhecimento depende de fatores que residem no próprio sujeito cognoscente. Já o relativismo enfatiza a dependência que o conhecimento tem de fatores externos, como o meio ambiente e o espírito da época, por exemplo.

Mas se *verdade* quer dizer concordância do juízo com o estado de coisas objetivo, ocorrendo tal concordância, não faz sentido limitá-la a um certo número de fenômenos. Assim, quando subjetivismo e relativismo afirmam que não há nenhuma verdade universalmente válida, padecem de contradições semelhantes às do ceticismo.

O subjetivismo cai em contradição quando reclama para seu juízo

“toda verdade é subjetiva” uma validade mais do que subjetiva (não pensa “isto vale apenas para mim”), e com isso atribui-lhe validade universal. Se o relativista formula tese semelhante de que “toda verdade é relativa”, recai na mesma contradição do subjetivismo.

· À semelhança do ceticismo, o pragmatismo também abandona o conceito de verdade como concordância entre pensamento e ser. No entanto, ultrapassa essa negação, propondo outro conceito de verdade para ocupar o lugar do que foi negado: propõe que verdadeiro significa o mesmo que útil, valioso, promotor da vida. A verdade do conhecimento consiste na concordância do pensamento com os objetivos práticos do homem, naquilo que provar ser útil e benéfico para sua conduta prática. Assim, o pensamento e o conhecimento estão em conexão estreita com a vida.

Se por exemplo, alguém afirmasse “sou um espírito imortal”, tal afirmação não teria qualquer valor para o pragmatismo, pois se as palavras têm relação com qualidades sobre as quais não podemos descobrir efeitos práticos elas não têm sentido. Mas se segurássemos uma arma e afirmássemos “essa arma é mortal”, tal afirmação seria verdadeira, pois o atributo “mortal” pode ser testado ao abatermos um pato selvagem, por exemplo.

Nessa perspectiva, quase toda proposição da metafísica é bobagem sem sentido ou um absurdo total. Segundo Charles S. Peirce² (1839-1914) bastaria fazer um teste prático para procurar uma consequência concreta das proposições. Já na versão de William James (1842-1910), o pragmatismo acaba sendo uma maneira prática de dizer que os pensamentos são apenas ferramentas para fazer coisas, e a verdade, o que é pragmaticamente útil. Este último define a verdade como aquilo que tem êxito praticamente e traz o novo ao mundo.

Segundo Hessen (2000), subjetivismo, relativismo e pragmatismo são no fundo, variantes do ceticismo, e como vimos, o dogmatismo se contrapõe a este último. Assim, como um ponto de vista intermediário entre dogmatismo e ceticismo temos o criticismo. À semelhança

² Filósofo norte-americano, de formação científica, que concebia o pragmatismo como um método para estabelecer o significado dos conceitos a partir dos efeitos práticos de seu uso concreto.

do dogmatismo, o criticismo confia na razão humana, mas seguindo preceitos do ceticismo põe à prova toda afirmação dessa razão e nada aceita inconscientemente. O comportamento gerado pelo criticismo “não é nem cético nem dogmático, mas criticamente inquisidor – um meio termo entre a temeridade dogmática e o desespero” (Hessen, 2000, p. 43).

Com o que vimos até o momento, partindo dos fundamentos da teoria geral do conhecimento e chegando ao problema sobre a possibilidade do conhecimento humano, tentamos apenas definir um instrumental básico relativo a esse tema. Acreditamos que esse instrumental nos ajudará a melhor entendermos as especificidades do pensamento de Dewey, assunto que estudaremos no próximo item deste trabalho.

O instrumentalismo de Dewey

O centro de todo o pensamento de John Dewey (1859-1952) encontra-se na noção de *instrumentalismo*, termo cunhado pelo próprio Dewey para diferenciar-se das diferentes versões de pragmatismos existentes em sua época. Esse filósofo e educador norte-americano – tomando por base o pragmatismo formulado por Peirce e William James – desenvolveu essa doutrina e aplicou-a a diversos campos, como a lógica, a ética e a pedagogia. Portanto, concebendo a idéia de instrumentalismo, Dewey, numa espécie de síntese superadora, procurou diferenciar-se principalmente dos pragmatismos que usou como base teórica.

A versão do pragmatismo deweyano, apesar de em muitos aspectos se assemelhar às outras versões, enfatizava que os pensamentos são instrumentos para trabalharmos os problemas: a verdade é uma coisa relativa que é exercitada pela experiência, pela vida. O problema dessa afirmação, é que quando se afirma que tudo é relativo, não se pode decidir nada filosoficamente.

Dewey postulava que a experiência não se reduz à consciência, e nem ao conhecimento – mesmo se aceitarmos que esse conhecimento seja parte da experiência. Para ele, “a experiência é algo completa-

mente diverso da 'consciência', que é aquilo que aparece qualitativa e focalmente em momento particular" (Dewey apud Reale, 1991, p. 503). A experiência, pois, não se reduz apenas a um estado de consciência claro e distinto, porém, ao entendermos a experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é tão "real quanto tudo que é real".

Enquanto para os empiristas clássicos a experiência é simplificada, ordenada e purificada de todos os elementos de desordem e erro (estados de consciência claros e distintos), em Dewey experiência não é simplesmente consciência, nem tampouco se reduz ao conhecimento, mas inclui os sonhos, a loucura, a doença, a guerra... A experiência é história, mas história voltada para o futuro. Ela não é algo que se oponha à natureza, mas pelo contrário, a experiência é uma fase da natureza, onde na interação entre *situação* e *agente*, ambos são modificados.

Por essa razão, a experiência encontra os seus equivalentes em coisas como a história, a vida ou a cultura. Opõe-se dessa forma, ao ponto de vista do racionalismo que operava sobre o dualismo, em que a experiência era um simples instrumento de análise da natureza. Nessa perspectiva, onde a experiência é identificada com a natureza, uma característica da existência que os fenômenos culturais põem em relevo é o seu caráter precário e arriscado: a existência humana é prenhe de precariedade e risco. O homem vive em um mundo aleatório, ou seja, a sua existência implica o acaso. "O mundo é o palco do risco: é incerto, instável, terrivelmente instável" (Dewey apud Reale, 1991, p. 506). A multiplicidade de relações entre a infinidade de elementos do universo, fazem-no essencialmente instável e em perpétua modificação.

Ciente dessa existência humana precária e arriscada, Dewey opõe-se às falácias filosóficas de "metafísicas consolatórias e ilusórias", que iludem a respeito da permanência estável de bens e valores. Assim, propõe como fundamento para sua teoria da investigação, que a principal função do pensamento reflexivo é a de transformar experiências perturbadas em situação clara e ordenada. Na constante busca pela transformação de experiências, a própria história da evolução das ciências físicas "é a história do crescente apoderar-se,

pela humanidade, de instrumentalidades mais eficazes no lidar com as condições da vida e da ação" (Dewey, 1980a, p. 11).

Essas condições, quando se mostram como situação indeterminada, antecedem ao que chamamos de investigação. A investigação deve partir de problemas referentes à interação entre organismo e condições existenciais, isto é, situações que implicam incerteza, perturbação, dúvida e obscuridade em seu movimento em direção a um desfecho existencial. Segundo Dewey, "a investigação é a transformação dirigida ou controlada de uma situação indeterminada em uma situação de tal modo determinada nas distinções e relações que as constituem, que converta os elementos da situação original em um todo unificado" (Dewey, 1980b, p. 58).

Sua opinião é que tanto as idéias como os fatos são de natureza operativa. A inteligência, pois, é constitutivamente operativa, o processo cognoscitivo não é contemplação, mas participação nas vicissitudes do mundo que deve ser mudado e reorganizado constantemente. O conhecimento tem mais valor, quanto mais opera efetivamente. Com essa postura diante do conhecimento, concebendo-o como atividade permeada mais de prática do que de contemplação, e ainda, identificando a inteligência como força ativa chamada a transformar o mundo exerceu forte influência sobre a teoria dos valores.

Se as idéias comprovam o seu valor na luta com os problemas reais, e se cada indivíduo tem o direito e o dever de dar a sua contribuição à elaboração de idéias capazes de guiar positivamente a ação humana, então está claro que as idéias morais, os dogmas políticos ou os preconceitos do costume também não se revestem de autoridade especial. Com essa postura, Dewey aparece como um relativista, não considerando possível a fundamentação de valores absolutos. A ética de Dewey mostra-se assim, histórica e social, pois os fenômenos se explicitarão no conceito de interação entre indivíduo e meio físico e social.

Dewey, ao afirmar que não existem métodos racionais para a determinação dos fins últimos, sustenta sua posição relativista. Essa postura é decididamente contrária aos filósofos utopistas, pois estes projetam as suas visões ideais sem se preocuparem em realizar uma investigação acurada sobre os meios necessários para sua realização,

e nem sequer em avaliar atentamente a sua deseabilidade moral efetiva. Em oposição aos utopistas, Dewey apresenta sua teoria da democracia, afirmando ser necessário propor metas concretas, descendo dos fins remotos para os mais próximos, realizáveis em condições históricas efetivas: a utopia gera ceticismo e fanatismo.

Suas concepções sobre investigação, valores e democracia, determinaram de forma direta sua teoria da educação, entendida como reconstrução e reorganização contínua da experiência, visando aumentar a consciência dos vínculos entre as atividades presentes, passadas e futuras dos seres humanos, e ainda aumentar a capacidade dos indivíduos para dirigirem o curso da experiência futura. Para Dewey, o produto mais importante que a escola pode engendrar é o desenvolvimento, no educando, do hábito de aprender diretamente da vida, ou seja, propiciar condições para que todos aprendam no processo de viver.

A teoria da escola deweyana tem na experiência da espécie humana seu ponto de apoio fundamental. Nessa escola, em oposição à "escola velha", o currículo não mais se organiza por "matérias", mas como uma sucessão de experiências em consonância com o processo de vida. Dewey acredita que o fim da educação é uma vida progressiva, vida em constante ampliação e ascensão, onde devemos colocar em exercício todas as nossas capacidades. Por essa orientação de seu pensamento, Dewey tornou-se um dos maiores nomes de toda Pedagogia, onde a chamada "escola nova" deve a ele parte essencial de seus fundamentos teóricos.

O pensamento de Anísio e sua base deweyana

Sem dúvida alguma, as idéias de Anísio Teixeira influenciaram todos os setores da educação no Brasil, mas também não restam dúvidas, de que seu contato com John Dewey marcou de maneira definitiva sua própria trajetória intelectual. O próprio Anísio, no prefácio de seu livro *Pequena introdução à filosofia da educação*, publicado pela primeira vez em 1934, admite não ter preocupações de originalidade em relação a esse livro. O autor afirma que seu pensamento

“filia-se ao dos educadores e, mais diretamente, ao do grupo que reconhece, como sua principal figura, a do filósofo John Dewey” (Teixeira, 2000, p. 11).

A leitura de Dewey (década de 20) justamente no período em que iniciava sua vida pública, proporcionou a Anísio a possibilidade de construir um novo significado existencial, de encontrar respostas pragmáticas para as questões educacionais com as quais estava lidando e de elaborar uma síntese para uma nova visão de mundo. O liberalismo deweyano forneceu a Anísio um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, abriu a possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país.

O nome de Anísio esteve associado não só aos ideais do movimento da Escola Nova no Brasil, mas também a instituições de ensino superior como a Universidade do Distrito Federal (1935-39), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1951, à direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1955, à criação do Centro Brasileiro de Estudos Educacionais (CBPE), no mesmo ano.

Foi um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, e autor de vários livros, além de tradutor no Brasil, da obra do filósofo e educador norte-americano John Dewey. Sua viagem aos Estados Unidos em 1927 deixaria a marca indelével de uma inspiração definitiva: a filosofia do pragmatismo norte-americano.

Em 1932 tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que divulgava as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o Brasil. A Escola Nova, inspirada em grande medida nos avanços do movimento educacional norte-americano – mas também de outros países europeus – teve grande repercussão no Brasil.

Partindo dos princípios da teoria da investigação de Dewey, que nos mostra que o processo cognoscitivo não é contemplação, a Escola Nova pede que o esforço do aluno parta dele próprio e que sua inteligência trabalhe realmente, sem receber os conhecimentos já prontos. Essa postura fica patente nas palavras de Anísio quando defende que “precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas” (Teixeira, 2000, p. 29).

À semelhança do pensamento de Dewey, de que somente quando o ser vivo, que experimenta, “também participa intimamente das atividades do mundo ao qual pertence, é que o conhecimento torna-se modo de participação que tem tanto mais valor quanto mais opera efetivamente” (Reale, 1991, p. 509), Anísio nos adverte que a “escola deve ser uma parte integrada da própria vida, ligando as suas experiências às experiências de fora da escola” (Teixeira, 2000, p. 64). Ou seja, não deve haver qualquer separação entre vida e educação. Pois na vida real, as coisas não são estanques, como se as crianças, num momento fossem preparadas para a vida, e em outro, vivessem. Em condição existencial real, vida e educação são uma única realidade.

Como para Dewey a educação é um resultado inevitável das experiências, tem seu lugar natural na vida humana. Ao definir a educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, entende a educação como fenômeno que não pode se localizar em um período específico da vida (infância, idade adulta ou velhice). Seja em qualquer idade, todos podem e devem participar do caráter educativo de suas experiências.

Ao mostrar a educação como necessidade da vida social, necessariamente se posiciona em relação à questão da democracia. Dewey defende e almeja uma *sociedade planejada constantemente* de seu próprio interior. Essa sociedade, atenta ao controle social mais amplo e articulado dos resultados, caracteriza-se por sua capacidade de libertar a inteligência mediante uma forma mais vasta de intercâmbio cooperativo. O modelo social almejado por Dewey opõe-se à *sociedade planejada* que requer desígnios finais impostos de cima para baixo.

Anísio, debruçando-se sobre essa questão, admite que democracia é essencialmente um modo de vida em que cada indivíduo conta como pessoa. É acima de tudo, uma expressão ética de vida, em que o homem, provavelmente, nunca se encontrará satisfeito com alguma forma de vida social que negue essencialmente a democracia. A vida social para se perpetuar, necessita não apenas desse ensinar e aprender que constituem a educação, mas na verdade, o processo de ensinar e aprender constitui a essência da própria vida coletiva.

Ratificando Dewey, e acrescentando novos elementos à sua reflexão, Anísio entende que a democracia é em sua essência progressi-

va e livre, necessitando de homens conscientes, informados e capazes de resolver os seus próprios problemas, para o exercício dessa forma social (Teixeira, 2000). Portanto, em relação a essa questão, esse é o fim último da escola: ajudar a juventude, inserida num meio social liberal, a encontrar soluções para seus problemas morais e humanos.

Na concepção de Anísio Teixeira, em uma sociedade democrática a filosofia deve procurar definir os problemas mais prementes e prepará-los para as soluções mais prováveis. Numa sociedade, que aceita e entende a permanente transformação, as soluções para os problemas detectados não podem ser definitivas e dogmáticas. O próprio processo educativo, deve ser um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Somente uma teoria dinâmica da vida e da educação pode oferecer soluções adequadas aos problemas que surgem numa civilização em perpétua mudança.

É natural, portanto, que somente uma sociedade democrática aceite de forma consciente a teoria geral de educação proposta por Anísio. Tal teoria, traçada pela filosofia de Anísio (e de Dewey), buscou adaptar-se às duas grandes forças que regulam o mundo contemporâneo: a democracia e a ciência. De acordo com essa teoria "a escola tem que dar ouvidos a todos e a todos servir", sendo essa postura a prova de "sua flexibilidade, da inteligência de sua organização e da inteligência dos seus servidores" (Teixeira, 2000, p. 173).

A contínua reconstrução da experiência, individual e social, exposta na teoria educacional de Anísio, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressivas ou democráticas. Na verdade, a atualidade e a força das proposições postas por Anísio desafiam ainda hoje nossa inteligência como cidadãos.

Bibliografia

- BODEI, Remo. *A filosofia do século XX*. Bauru: EDUSC, 2000.
- BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CINTRA, Maria A. Os métodos ativos e escola nova. In: PARRA,

- Nélio (Coord.). *Didática para a escola de 1º e 2º graus*. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- DEWEY, John. *Experiência e natureza*. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. (Os pensadores).
- _____. *Lógica - a teoria da investigação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. (Os pensadores).
- _____. *Vida e educação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980c. (Os pensadores).
- FÁVERO, Maria de L.; BRITTO, Jader. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- REALE, G.; ANTISERI, D. *História da filosofia*. São Paulo: Paulus, 1990. v. 3.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- _____. *Educação é um direito*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.
- _____. *Pequena introdução à filosofia da educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.